



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Σχολή Επιστημών Αγωγής
Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
Εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
« Επιστήμες Αγωγής »
Πρόγραμμα: Μουσική Παιδαγωγική

*Διεπιστημονική διδασκαλία: Η προσέγγιση των γλωσσικών
μαθημάτων και της ιστορίας με τη βοήθεια της μουσικής
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Τατιανή Μπενέκου

(u141n0296)

Μεταπτυχιακή εργασία για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος
(Master)

Ιωάννινα, Ιούλιος 2016

*Στη μαμά και τον μπαμπά
στους οποίους οφείλω
και το εν ζην*



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων.....	2
Πρόλογος.....	6
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
Αναγκαιότητα έρευνας.....	11
Ερευνητικό κενό.....	13
Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
Δομή εργασίας.....	16
 <i><u>Κεφάλαιο 1: Διεπιστημονική προσέγγιση γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με τη βοήθεια της μουσικής: Βιβλιογραφική ανασκόπηση</u></i>	
1.1 Εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο.....	17
1.1.1 Διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων.....	17
1.1.2 Διδασκαλία ιστορίας.....	20
1.1.3 Διδασκαλία μουσικής.....	23
1.1.4 «Διαθεματικότητα» - «Διεπιστημονικότητα».....	27
1.2 Διεπιστημονικότητα και μουσική: Συνδεδετικά στοιχεία.....	30
1.2.1 Βιωματική μάθηση και διαμόρφωση χαρακτήρα.....	31
1.2.2 Προσφορά μουσικής στην καλλιέργεια του ατόμου.....	33
1.2.3 Χαρακτηριστικά ηλικίας και αναγκαιότητα βιωματικών δραστηριοτήτων.....	34

1.2.4 Ψυχοσωματικές ιδιαιτερότητες των παιδιών 6 – 12 ετών.....	39
1.3 Εφαρμογή στα γλωσσικά μαθήματα.....	41
1.3.1 Το τραγούδι ως συνδετικός κρίκος γλώσσας – μουσικής.....	43
1.3.2 Λογοτεχνία και απεικόνιση – δραματοποίηση έργων.....	45
1.3.3 Αυτοσχεδιασμός και δημιουργία λόγου και μουσικής.....	47
1.3.4 Διεπιστημονικές δραστηριότητες και διαπολιτισμική σχολική τάξη.....	50
1.4 Εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας	
1.4.1 Το τραγούδι ως μέσον απόκτησης ιστορικών γνώσεων.....	52
1.4.2 Δραματοποίηση – αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων.....	55
1.4.3 Επιτόπια έρευνα – μουσεία και βιωματική προσέγγιση ιστορίας.....	55
1.5 Συμπεράσματα.....	58

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός έρευνας.....	60
2.2 Θεωρητικό φιλοσοφικό υπόβαθρο.....	63
2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	66
2.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού.....	69
2.5 Συμμετέχοντες.....	74
2.6 Ρόλος ερευνητή.....	79
2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	84
2.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	90
2.9 Ανάλυση συλλεχθέντων δεδομένων.....	94

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση συνεντεύξεων.....99

3.1 Σπουδαιότητα γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας.....	100
3.1.1 Βαρύτητα γλωσσικών μαθημάτων – λογοτεχνίας.....	100

3.1.2	Δυσκολία εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθημάτων.....	102
3.1.3	Αντιμετώπιση δυσκολιών από το δάσκαλο.....	105
3.1.4	Αντιμετώπιση δυσκολιών από τους μαθητές.....	108
3.2	Διεπιστημονική προσέγγιση μαθημάτων.....	109
3.2.1	Μαθήματα εφαρμογής διεπιστημονικότητας.....	110
3.2.2	Πηγές άντλησης βοήθειας.....	112
3.2.3	Μέσα και τρόποι εφαρμογής εναλλακτικής διδασκαλίας.....	115
3.3	Μουσική και διεπιστημονικότητα.....	117
3.3.1	Σε ποια μαθήματα εφαρμόζεται.....	118
3.3.2	Δραστηριότητες.....	119
3.3.2.1	Γλώσσα και μουσική.....	120
3.3.2.2	Λογοτεχνία και μουσική.....	122
3.3.2.3	Ιστορία και μουσική.....	126
3.3.3	Ο ρόλος του δασκάλου.....	132
3.3.4	Αντιμετώπιση και αντίδραση των μαθητών.....	134
3.3.5	Αξιολόγηση των επιδόσεων – διατήρηση της γνώσης.....	137
3.3.6	Τυπική αξιολόγηση διδαχθέντων κεφαλαίων.....	140
3.3.7	Γενικότερα οφέλη σε ζωή παιδιού.....	142
<u>Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα – αναστοχασμοί</u>		147
4.1	Συμβολή μουσικής σε διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων – ιστορίας μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης.....	147
4.1.1	Βαρύτητα γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας – δυσκολίες – αντιμετώπιση.....	148
4.1.2	Δραστηριότητες γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με ταυτόχρονη χρήση μουσικής.....	151

4.1.3	Βιωματικότητα – δημιουργικότητα και παιχνίδι.....	155
4.1.4	Αντιδράσεις μαθητών σε διεπιστημονική διδασκαλία με μουσική.....	157
4.1.5	Γενική οφέλη σε ζωή παιδιού.....	162
4.2	Ρόλος διεπιστημονικής διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη.....	165
4.2.1	Προσέγγιση γνώσεων μέσω της διεπιστημονικότητας.....	166
4.2.2	Γενικότερα οφέλη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.....	169
4.3	Αναγκαιότητα ύπαρξης μουσικής σε σχολική πρακτική.....	172
4.4	Δυνατότητες εφαρμογής διεπιστημονικής διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με μουσική στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....	174
4.4.1	Προετοιμασία δασκάλου.....	175
4.4.2	Αξιολόγηση μαθητών.....	178
4.5	Τελικές σκέψεις.....	179
	<u>Βιβλιογραφία</u>	183
	<u>Παράρτημα 1: Έντοπο συγκατάθεση</u>	193
	<u>Παράρτημα 2: Κορμός ερωτήσεων ημιδομημένων συνεντεύξεων</u>	196
	<u>Παράρτημα 3: Προτεινόμενες δραστηριότητες</u>	198

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική έρευνα αποτελεί το επιστέγασμα μελέτης πολλών ετών είτε στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών είτε ως μέρος της δια βίου μάθησης, που ως εκπαιδευτικός θεωρώ ηθική μου υποχρέωση να ακολουθώ για χάρη των εκάστοτε μαθητών μου. Μια πορεία μοναχική με πολλές δυσκολίες, περισσότερη κόπωση και θυσίες που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Παρ' όλα αυτά νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που με στήριξαν και με βοήθησαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, της μελέτης και της συγγραφής. Ξεκινώ από την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Σμαράγδα Χρυσοστόμου, της οποίας οι συμβουλές και η άμεση βοήθεια, σε όποια στιγμή τη χρειάστηκα, ήταν καταλυτικής σημασίας για την πορεία της εργασίας μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συναδέλφους – δασκάλους, που με ενθουσιασμό αποδέχτηκαν την πρότασή μου να συμμετέχουν με τις εμπειρίες τους στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και οι οποίοι, παρά το φόρτο της εργασίας τους, ήταν και μετά τις συναντήσεις μας στη διάθεσή μου για όποιες επιπλέον πληροφορίες ζητούσα.

Ιδιαίτερος πρέπει να αναφέρω το Θωμά Θεοχάρη, που με την επιστημονική και αντικειμενική προσέγγιση ενός τρίτου προσώπου συνέβαλε καθοριστικά στο σχεδιασμό αλλά και στην επιμέλεια του τελικού κειμένου. Η απεικόνιση των σκέψεών μου πήρε την παρούσα μορφή χάρη στην συμβολή της αδερφής μου, Ειρήνης, της οποίας οι τεχνικές γνώσεις κρίθηκαν κάτι παραπάνω από αναγκαίες και γι' αυτό την ευχαριστώ ιδιαίτερος. Ευχαριστώ, το οποίο κρίνεται «ελάχιστο» ως λέξη για το σύντροφο της ζωής μου, ο οποίος υπέμεινε την απομόνωσή μου προσφέροντάς

μου ταυτόχρονα όλη τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που χρειάζονται.

Τέλος, δεν μπορώ να μην εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου απέναντι στους γονείς μου, Ροζαλίνα και Χριστόφορο, οι οποίοι είναι πάντα δίπλα μου σε όποια προσπάθειά μου, επαγγελματική και μη. Είναι οι πρώτοι και οι καλύτεροι δάσκαλοι που πέρασαν από τη ζωή μου, αυτοί που μου προσέφεραν επιστημονικές γνώσεις και συναισθηματικά εφόδια, ώστε να μην επαναπαύομαι στα λίγα αλλά να επιδιώκω τα σπουδαιότερα, και ταυτοχρόνως οι αυστηρότεροι κριτές μου.



Περίληψη

Πυρήνας της παρούσας μελέτης είναι δύο βασικοί πόλοι στην εκπαίδευση των παιδιών: τα γλωσσικά μαθήματα, η ιστορία και η μουσική από τη μία και η διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης από την άλλη. Σκοπός και επιδίωξη είναι να καταδειχθεί το αν και σε ποιο βαθμό οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας βοηθούν στην ευκολότερη και ουσιαστικότερη πρόσληψη της νέας γνώσης και ειδικά όταν αυτή η προσέγγιση γίνεται μέσω ενός καλλιτεχνικού γνωστικού αντικειμένου, όπως η μουσική.

Η επιλογή των συγκεκριμένων αξόνων μελέτης αποφασίστηκε βάσει των παρακάτω δεδομένων: α) της σπουδαιότητας των γλωσσικών μαθημάτων και της ευρύτερης προσφοράς τους στη ζωή του ανθρώπου, β) της ιδιαιτερότητας του μαθήματος της ιστορίας και της αναγκαιότητάς του στην σφυρηλάτηση του «είναι» του ανθρώπου με παράλληλο σεβασμό και αποδοχή του «είναι» των συνανθρώπων του, γ) της ψυχοσυναισθηματικής καλλιέργειας που οι Καλές Τέχνες, επομένως και η μουσική, προσφέρουν στον άνθρωπο και δ) της βοήθειας που προσφέρουν οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας στην ευρύτερη ανάπτυξη του ατόμου.

Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, προκειμένου να αποδειχθεί πως η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αξιόλογα αποτελέσματα από όλους και ως προς τη γνωστική ανάπτυξη αλλά, κυρίως, ως προς τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, δίνοντάς τους τα εφόδια ώστε να γίνουν ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες.

Abstract

The core of this study is two fundamental pillars in children education: language subjects, history and music on the one hand and the interdisciplinary approach to learning on the other. The aim and intention are to demonstrate whether and to what extent the alternative teaching methods assist in an easier and more meaningful acquisition of new knowledge, especially when this approach takes place through an artistic academic subject, such as music.

The selection of the specific study directions was based on the following facts:

a) the importance of the language subjects and their wider contribution in one's life, b) the uniqueness of the course of history subject and its necessity to forge the "being" of one person while respecting and accepting the "being" of another, c) the psychoemotional culture that the fine arts, including music, offer to humans and d) the aid which alternative teaching methods provide for the overall development of an individual.

The interest was primarily focused on elementary students and the participants were teachers without specialized knowledge of music, in order to demonstrate that music can be used, with remarkable results, by everybody not only for the students' cognitive development, but mainly for their psychoemotional development, giving them the tools to become active and creative citizens.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται συνεχείς προσπάθειες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, εισαγωγής και εφαρμογής νέων και εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων προκειμένου να επιτευχθεί η απρόσκοπτη και ουσιαστική απόκτηση και εμπέδωση των νέων γνώσεων. Κοινός γνώμονας όλων αυτών των προσπαθειών είναι η δημιουργία ισχυρών προσωπικοτήτων, που θα ενταχθούν λειτουργικά τόσο στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, αλλά που θα διακρίνονται και από μια ευρύτητα νου και πνεύματος, μια ψυχική καλλιέργεια και αίσθηση του Ωραίου. Με δυο λόγια, σκοπός των προγραμμάτων σπουδών είναι, ή έστω οφείλει να είναι, η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και όχι μόνο εξειδικευμένων επαγγελματικών μηχανών παραγωγής.

Στα πλαίσια της συνταγματικής υποχρέωσης της πολιτείας να προσφέρει το αγαθό της εκπαίδευσης στους μελλοντικούς πολίτες της, εντάσσονται οι προσπάθειες δημιουργίας ενός παιδοκεντρικού συστήματος διαπαιδαγώγησης, το οποίο συνάδει με τις ανάγκες μιας σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, που όμως σέβεται και διατηρεί τις ιστορικές και πολιτιστικές της ιδιαιτερότητες. Οι ανάγκες ομαλής και ουσιαστικής ένταξης στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα απαιτούν διδακτικές προσεγγίσεις διαφορετικής φιλοσοφίας από αυτές των προηγούμενων ετών, επομένως είναι εύλογη η προσπάθεια των συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για εισαγωγή εννοιών όπως *συνεργατική μάθηση, βιωματική διδασκαλία, διεπιστημονική προσέγγιση* κτλ. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στον όρο *διεπιστημονικότητα* και στην προσφορά της εναλλακτικής αυτής παιδαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα και την ιστορία με τη βοήθεια της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναγκαιότητα έρευνας

Οι νέοι κρατούνε στα χέρια τους τη μελλοντική πορεία των κοινωνιών και των κρατών. Η σκέψη, η φιλοσοφία ζωής και ο τρόπος συμπεριφοράς τους είναι και τα κριτήρια που θα καθορίσουν κατά πόσον οι κοινωνίες θα κάνουν βήματα προς τα μπρος, ή θα μείνουν στάσιμες και ακόμη χειρότερα θα κινηθούν προς τα πίσω. Αυτή η σκέψη, όμως, δεν είναι ένα έμφυτο ταλέντο που μένει στάσιμο, αλλά μια συνεχώς διαμορφούμενη κατάσταση. Η δε επιτυχής πορεία αυτής της σκέψης συνδέεται άμεσα με την αγωγή που λαμβάνουν τα παιδιά ήδη από την πλέον τρυφερή τους ηλικία.

Το πρώτο σχολείο κάθε παιδιού είναι το στενό οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα σε αυτό μαθαίνει να μιλά και να έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα, να ζητά και να διεκδικεί πράγματα αλλά και να δέχεται τη συνύπαρξη με τα άλλα μέλη της οικογένειας, εν ολίγοις μέσα στην οικογένεια γίνονται τα πρώτα βήματα της κοινωνικοποίησής του. Εν τούτοις, πολύ σύντομα το μικρό παιδί εισέρχεται στους κόλπους της οργανωμένης από το κράτος παιδείας, ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο είναι, στη θεωρία τουλάχιστον, οργανωμένο βάσει των αναγκών και των απαιτήσεων της εν λόγω κοινωνίας σε συνάρτηση με το παγκόσμιο γίγνεσθαι. Από την πολύ τρυφερή παιδική ηλικία, λοιπόν, όπου ο άνθρωπος δεν έχει αποκρυσταλλώσει ιδέες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, το παιδί αφήνεται στα χέρια των δασκάλων του.

Αυτή η πραγματικότητα σημαίνει, επί της ουσίας, πως το θέμα «εκπαίδευση» δεν είναι ούτε πρέπει να αντιμετωπίζεται ελαφρά τη καρδιά από κανέναν από όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Ο λόγος είναι πολύ απλός και ήδη έχει αναφερθεί: οι δάσκαλοι κάθε βαθμίδας και κάθε γνωστικού αντικειμένου έχουν στα χέρια τους ουσιαστικά μία *tabula rasa*, ένα άγραφο χαρτί πάνω στο οποίο έχουν

τεράστια δύναμη. Όσο υπερβολικό και αν ακούγεται αυτό, ο δάσκαλος, που ανέκαθεν λειτουργούσε στα μάτια των μαθητών του ως άλλος επαΐων, μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο, και με τα δύο πρόσημα – θετικό και αρνητικό, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει ως εξειδικευμένος επιστήμονας. Εξ ου και η πορεία προς τη διαμόρφωση ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι ένα έργο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, ώστε να επιτευχθεί ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης: η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Η αλήθεια είναι πως τις τελευταίες δεκαετίες τα Προγράμματα Σπουδών κινούνται προς ένα δημοκρατικό και παιδοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης, με τεχνικές και μεθόδους του παρελθόντος να μένουν στην άκρη ή να μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα έναντι νέων, που μέχρι πριν από λίγα χρόνια θεωρούνταν από πρωτοποριακές έως και ρηξικέλευθες. Μία από αυτές, που προτείνεται αναφανδόν, είναι και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Από την άλλη, τα πλέον κλασσικά σχολικά μαθήματα, τα γλωσσικά και η ιστορία, οφείλουν να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες. Και αυτό γιατί ο λόγος είναι το βασικότερο όπλο επικοινωνίας για τον άνθρωπο, όπως και η ιστορία οι βασικές ρίζες που μας ενώνουν με το παρελθόν μας δίνοντάς μας παράλληλα τα εφόδια να πορευτούμε στο μέλλον.

Η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να ενισχύσει τις απόψεις περί βοήθειας των εναλλακτικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω κάποιου άλλου γνωστικού αντικειμένου. Στόχος της είναι να καταδείξει το αν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα με τη βοήθεια ενός «χαλαρού» για τα παιδιά αντικειμένου, αυτού της μουσικής, και πόσο η γνώση που θα αποκτηθεί μέσω αυτού του συνδυασμού

διατηρείται εις βάθος και πιο ουσιαστικά από μια τυπική παραδοσιακή διδασκαλία. Στο επίκεντρο βρίσκεται η διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μιας και εκεί δυνητικά τίθενται τα ισχυρότερα θεμέλια μιας ουσιαστικής και βαθιάς γνώσης, αφού τα παιδιά βρίσκονται στην πλέον πρόσφορη ηλικία για απόκτηση και εμπέδωση των δεδομένων που τους προσφέρονται. Ως εκ τούτου, μια διαφορετική προοπτική απόκτησης γνώσεων με έμμεσο τρόπο, θα τους δώσει και τα εχέγγυα να σκέφτονται μόνοι τους με εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να βρίσκουν λύσεις στα όποια ζητήματα προκύψουν. Είναι λογικό, λοιπόν, πως όσο νωρίτερα δείξουμε σε ένα παιδί αυτές τις πλάγιες οδούς επίλυσης ζητημάτων, τόσο ευκολότερα του κάνουμε αυτόν τον τρόπο σκέψης βίωμα, άρα του δίνουμε και ένα σημαντικό όπλο για την περαιτέρω ζωή του.

Ερευνητικό κενό

Το θέμα της προκειμένης μελέτης προέκυψε από προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, το οποίο ενισχύθηκε λόγω πανεπιστημιακών σπουδών και στα δύο αντικείμενα: φιλολογικά και μουσική. Ταυτοχρόνως, η προσωπική επαφή με μαθητές αυτής της ηλικίας σε επαρχιακά σχολεία οδήγησε στην εξής διαπίστωση: τα παιδιά αφ' ενός έχουν σοβαρά θέματα ως προς την κατανόηση των γλωσσικών ζητημάτων και τη σωστή χρήση αυτών, ενώ παράλληλα δεν ανήκουν στη γενιά που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «φιλιαναγνωστικό κοινό» και τέλος, οι γνώσεις και η επαφή με το παρελθόν και την ιστορία είναι από μέτριες έως κάκιστες. Επιπλέον, λόγω των ιδιοτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πολλά μικρά σχολεία λειτουργούν μόνο με δασκάλους γενικής παιδείας και ελάχιστους, έως κανέναν, εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Για να μην είμαστε αφοριστικοί, υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην προσφορά των Καλών Τεχνών για τη διδασκαλία των μαθημάτων γενικής παιδείας και το πόσο η μουσική με έμμεσο τρόπο οδηγεί σε ευκολότερη κατάκτηση των γνώσεων. Το ερευνητικό κενό, που εντοπίστηκε, έγκειται στο ότι οι μελέτες αυτές αφορούν στη μεγάλη πλειοψηφία τους εξειδικευμένους δασκάλους μουσικής, οι οποίοι έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μουσικές διαδικασίες και λεπτομέρειες προς όφελος των μαθητών τους. Η αλήθεια, όμως, είναι πως σε πολλά δημοτικά σχολεία της ελληνικής περιφέρειας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον κόσμο της μουσικής μόνο μέσω του δασκάλου γενικής παιδείας, ο οποίος δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει την τέχνη και την επιστήμη της μουσικής. Αυτό σημαίνει τι; Ότι τα παιδιά της περιφέρειας δεν δικαιούνται να γίνουν κοινωνοί των αγαθών που προσφέρουν οι Καλές Τέχνες και ότι κατ' αυτόν τον τρόπο διαγωνίζεται το μέγα πρόβλημα της άνισης εκπαίδευσης μεταξύ των αστικών κέντρων και των επαρχιακών σχολείων; Ή, μήπως, υπάρχουν τρόποι όλοι οι μαθητές ακόμη και των πιο αποκεντρωμένων δημοτικών σχολείων, που ενδεχομένως να μην στελεχωθούν ποτέ με καθηγητές ειδικοτήτων, να γνωριστούν με τον πλούτο της μουσικής, να ωφεληθούν στον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο από την προσφορά της και ταυτοχρόνως να ενισχύσουν τις γλωσσικές και ιστορικές τους γνώσεις με έμμεσο και ευχάριστο τρόπο; Και όλα αυτά, μόνο με τη «χρήση» μουσικών στοιχείων από το δάσκαλο γενικής παιδείας χωρίς να απαιτούνται ειδικές μουσικολογικές γνώσεις. Σε αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσει να απαντήσει η προκειμένη μελέτη λειτουργώντας και ως ένας μελλοντικός οδηγός και βοηθός για τους δασκάλους, που θα θελήσουν να διδάξουν τα συγκεκριμένα μαθήματα με έναν διαφορετικό εναλλακτικό τρόπο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Όλες οι παραπάνω αναφορές σε συνδυασμό με το δεδομένο πως θα επιχειρηθεί μια μελέτη της απλούστερης μορφής της διεπιστημονικής προσέγγισης, αυτή της απλής σύνδεσης μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, οδήγησαν στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αποτέλεσαν τον κορμό γύρω από τον οποίο αναπτύχθηκαν οι ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να γίνει η συλλογή του υλικού προς ανάλυση.

Το βασικό ερώτημα είναι κατά πόσον μπορεί η μουσική να συμβάλει στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση των μαθημάτων αυτών. Ως δευτερεύοντα ερωτήματα προκύπτουν, ευλόγως, τα παρακάτω:

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο της διεπιστημονικής διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη

Ποια είναι η άποψή τους για την αναγκαιότητα της ύπαρξης της μουσικής στη σχολική πρακτική

Κατά πόσον η διεπιστημονική προσέγγιση των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας με τη βοήθεια της μουσικής έχουν θέση και πρακτική εφαρμογή στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Ο βασικός κορμός των ερωτήσεων διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να μην ποδηγετεί τους συμμετέχοντες σε μια απευθείας απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, αλλά με έμμεσο τρόπο να αποδειχθεί κατά την ανάλυση των δεδομένων το αν και σε ποιο βαθμό η θεωρία βρίσκεται σε αρμονία με την πράξη στις ελληνικές σχολικές τάξεις ή

αν τα πράγματα επί της ουσίας είναι εντελώς διαφορετικά από τα όσα υποστηρίζουν οι ακαδημαϊκοί κύκλοι.

Δομή εργασίας

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνονται αναφορές στις βασικές παιδαγωγικές έννοιες, που διατρέχουν όλη την έρευνα, οι οποίες εν συνεχεία αναλύονται βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με απώτερο στόχο, αφού έχουν παρουσιαστεί τα όσα υποστηρίζουν οι θεωρητικοί αλλά και προηγούμενες μελέτες, να ακολουθήσει ένας συσχετισμός αυτού του υλικού με τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει σε μεθοδολογικά ζητήματα, από το σχεδιασμό της έρευνας μέχρι την ανάλυση των δεδομένων, για να καταδειχθούν τα επιστημονικώς δομημένα και οργανωμένα βήματα του εν λόγω πονήματος. Ακολουθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ανά θεματικές ενότητες, από τις οποίες εξάγονται και οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, γίνεται μια σύνδεση των συνεντεύξεων – εμπειριών των δασκάλων με τα όσα οι καταγεγραμμένες μελέτες αναφέρουν, προς επίρρωση ή διάψευση του θεωρητικού υλικού και εξαγωγής των τελικών συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα είναι και αυτό της ελεύθερης πρόσβασης στο αγαθό της παιδείας. Κάθε ευνομούμενη κοινωνία, ήδη από την αρχαιότητα, είχε αντιληφθεί τη δύναμη της αγωγής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων και αναλόγως έπραττε, ώστε να διαπλάσει, κατά τα πρότυπα της εκάστοτε εποχής, τους μελλοντικούς πολίτες της. Ωστόσο, από την εποχή του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και εξής, και όσο οι κοινωνίες κινούνται προς την εκδημοκράτισή τους, οι περιπτώσεις προσωπικοτήτων, που ασχολήθηκαν με το ζήτημα και έφτασαν να επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα έως και τις μέρες μας, πληθαίνουν και σε ποσότητα αλλά και σε σημαντικότητα. Το παρόν κεφάλαιο ξεκινά με μια παρουσίαση βασικών εκπαιδευτικών όρων και διαδικασιών, που διαμορφώθηκαν στην πορεία της ιστορίας της εκπαίδευσης και κατευθύνουν, διατρέχουν και επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

1.1 Εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο

1.1.1 Διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων

Η ομιλία θεωρείται το σπουδαιότερο εργαλείο επικοινωνίας για τον άνθρωπο και είναι μια γνώση η οποία πρωτίστως προσφέρεται από το γονιό στο παιδί εντός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Μετά τα πρώτα έτη ζωής του ανθρώπου η εκμάθηση αυτή συντελείται από το κοινωνικό περίγυρο και από το σχολείο ως

στοχευμένη και όχι απλώς φυσική διαδικασία. Γι' αυτό και το σχολείο αντιμετωπίζεται ως το μόνο μέσο «εξέλιξης» του εργαλείου αυτού (Bruner, 1960). Αν σε αυτό το σημείο αποδεχτούμε και τη θεωρία ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ιδιότητα συμμόρφωσης με κανόνες ως προς τη γλωσσική φόρμα και με παράλληλη δυνατότητα αποκωδικοποίησης και ομιλίας οποιασδήποτε φυσικής, ή αλλιώς, μητρικής γλώσσας, αντιλαμβανόμαστε τις άπειρες δυνατότητες γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (Chomsky, 1980). Βεβαίως, το επίπεδο αυτής της ανάπτυξης επηρεάζεται και διαμορφώνεται από προσωπικές εμπειρίες και διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, με χαρακτηριστικά παραδείγματα περιπτώσεις παιδιών, τα οποία «ανατράφηκαν» από αγέλες ζώων χάνοντας των ιδιότητα της ανθρώπινης ομιλίας και επαφής μέσω του γλωσσικού ιδιώματος.

Οι δημιουργοί των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών δεν θα μπορούσαν να μην λάβουν υπ' όψιν τους τα παραπάνω δεδομένα στο σχεδιασμό αυτών. Πολύ εύγλωττα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό αναφέρει πως «η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση... το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003, σελ.14), ενώ πιο κοντά στις σύγχρονες απαιτήσεις είναι το κυπριακό αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα, που επιχειρεί μέσω της εκπαίδευσης να δημιουργήσει «κριτικά εγγράμματα» άτομα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010, σελ. 10), ικανά να διαχειριστούν τη γλώσσα στην ιδεολογική της κατάσταση, με την έννοια επιτυχών κοινωνικών συναναστροφών, αντιμετώπισης της πολιτικής εξουσίας, δημιουργίας ανθρωπιστικών αξιών κτλ. Ας αναφερθεί, εδώ, για λόγους σκοπιμότητας ως προς την περαιτέρω πορεία της έρευνας, ότι για την πρωτοβάθμια

εκπαίδευση ως γλωσσικά μαθήματα νοούνται τόσο η νεοελληνική γλώσσα όσο και η λογοτεχνία, και ως ενιαίο σώμα θα αντιμετωπίζονται εφ' εξής.

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα εμφανίστηκε επιτακτικότερη η ανάγκη δημιουργίας κοινών αξιών στα πλαίσια της ραγδαίας παγκοσμιοποίησης, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλεται για λόγους επιβίωσης η διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων και της ταυτότητας του κάθε λαού. Οι σύγχρονοι νέοι έχουν χαρακτηριστεί και ως «ψηφιακοί αυτόχθονες», οι οποίοι χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο την τεχνολογία έχουν αποκτήσει έναν περισσότερο οπτικό τρόπο σκέψης, που όμως δεν συνάδει με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012). Ως φυσικό αποτέλεσμα αυτών, είναι η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων να θεωρείται από βαρετή και αδιάφορη έως και άχρηστη, και εδώ βρίσκεται η μεγάλη επιτυχία των σύγχρονων δασκάλων, να μπορέσουν δημιουργικά να συνδυάσουν τα οφέλη της διδασκαλίας με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών. Η ποίηση, για παράδειγμα, είναι ένα αντικείμενο με το οποίο οι περισσότεροι μπορούν να εκφραστούν, άρα μέχρι και η ελεύθερη συγγραφή ενός ποιήματος, που εξυπηρετεί συνδυαστικά πολλούς εκπαιδευτικούς στόχους, μπορεί να θεωρηθεί ως φυσική δραστηριότητα (Myhill & Wilson, 2013). Η μεγάλη επιτυχία μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης είναι πως εκ προοιμίου το ποίημα προϋποθέτει μια σχετική γλωσσική ελευθερία, και αυτό το παιχνίδι με τη γλώσσα και τους εναλλακτικούς τρόπους χρήσης της αναπτύσσει την εσωτερική ανθρώπινη φωνή και οδηγεί σε πειραματισμούς, που ενισχύουν τη γενικότερη προσωπικότητα του ανθρώπου (Vygotsky, 1988).

Γίνονται αναφορές στη λογοτεχνία και όχι στη γλωσσική διδασκαλία αποκομμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, γιατί στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας συνυπάρχουν η γλώσσα, στοιχεία για σχέσεις και ανθρώπινες

συμπεριφορές, οι κοινωνικές αξίες και ο πολιτισμός, η φαντασία, η δημιουργικότητα κ.α., όλα άμεσα σχετιζόμενα με τον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Μελέτες έχουν δείξει ότι μια συνεχής και ευχάριστη επαφή με το βιβλίο από την πολύ τρυφερή ηλικία οδηγεί σε δημιουργία φιλαναγνωστικού κοινού, το οποίο θα αντιμετωπίζει λιγότερα αναγνωστικά προβλήματα σε σχέση με κάποιον που δεν έρχεται σε δημιουργική επαφή με την έννοια «λογοτεχνικό βιβλίο» (Αναγνωστόπουλος, 2002· Γιαννικοπούλου, 1998). Δημιουργική επαφή με το βιβλίο σημαίνει ταυτόχρονη ανάπτυξη ικανοτήτων συγκέντρωσης και ακρόασης, όσο και εμπλουτισμός του λεξιλογίου με παράλληλη καλλιέργεια της έμφυτης ιδιότητας διήγησης και λεκτικής ανάπλασης των εμπειριών, της φαντασίας και της μνήμης. Στοιχεία που συνηγορούν προς την ενίσχυση όλων εκείνων των απαραίτητων δεξιοτήτων προς μια ουσιαστική και δια βίου μάθηση (Καρπόζηλου, 1994· Τάφα, 2001), δίνοντας στο δάσκαλο ένα από τα ισχυρότερα όπλα διαπαιδαγώγησης των μαθητών του.

1.1.2 Διδασκαλία ιστορίας

Η μάθηση είναι μια μόνιμη αλλαγή στην συμπεριφορά μας, η οποία επέρχεται λόγω της απόκτησης νέων εμπειριών (Gordon, 1989). Αυτή η άποψη δεν θα μπορούσε να βρει προσφορότερο έδαφος από το κεφάλαιο «Ιστορία» και διδασκαλία αυτής στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Αμφότερα τα αναλυτικά προγράμματα Ελλάδος και Κύπρου τονίζουν πως γενικός σκοπός της διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Μαθαίνοντας βασικά στοιχεία από τις διάφορες ιστορικές περιόδους επιδιώκεται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και θεώρησης των πραγμάτων, με μια

ταυτόχρονη συνειδητοποίηση της έννοιας αιτία – αποτέλεσμα, άξονας που ανέκαθεν διέτρεχε τα ιστορικά τεκταινόμενα, καθώς επίσης και το ότι η «ιστορία» επί της ουσίας επαναλαμβάνεται και οφείλουμε από λάθη και αντιδράσεις του παρελθόντος να μαθαίνουμε, ώστε να αποφύγουμε ή να επιδιώξουμε αντίστοιχες συμπεριφορές. Από την άλλη, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, με κοινωνίες πολυπολιτισμικές, πολυφυλετικές, πολυθρησκευτικές. Μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο καλούμαστε όλοι να συνυπάρξουμε, όχι απλώς ειρηνικά, αλλά με αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διπλανού μας, ώστε η συνύπαρξη αυτή να είναι εύρυθμη και λειτουργική για το γενικό καλό. Πρακτικά, τα παραπάνω συνεπάγονται και αναγνώριση του ιστορικού υπόβαθρου όλων, μια γνώση που μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής μπορεί να αποκτηθεί από τα παιδιά και με το δέοντα σεβασμό προς κάθε κατεύθυνση.

Το γιατί η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να θεωρείται μια από τις σπουδαιότερες «αποστολές» του δασκάλου, μπορεί να γίνει κατανοητό αν τη συγκρίνουμε με τους γονείς μας. Όπως ακριβώς ένας άνθρωπος αισθάνεται ένα απροσδιόριστο αλλά σημαντικό κενό όταν δεν γνωρίζει τους γονείς του, έτσι και ένας λαός είναι επί ξύλου κρεμάμενος όταν αγνοεί ή αποκόβεται από τις ρίζες του, από την ιστορία του. Ας καταστεί σαφές εκ προοιμίου, ότι δεν αναφερόμαστε σε εθνικιστικές και σοβινιστικές σχέσεις με το χώρο της ιστορίας, αντίθετα μια ορθολογική και ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο μειώνει κατά πολύ τις όποιες πιθανότητες εκκόλαψης τέτοιων ακραίων φαινομένων, τα οποία προβάλλουν απειλητικά στις σύγχρονες κοινωνίες. Αντιθέτως, πέρα από την κριτική σκέψη στην ερμηνεία των γεγονότων, το γνωστικό αυτό αντικείμενο βοηθά να γίνει κτήμα η προσφορά του

ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο χάρτη αλλά ταυτοχρόνως και να μπορούν τα παιδιά να διατηρούν τη χρονική απόσταση από το τότε στο τώρα (Λεοντσίνης, 2003).

Βασική αρχή στη διδακτική της ιστορίας είναι η συνδιαλλαγή δασκάλου και μαθητή, με τον πρώτο να μοιράζεται τις γνώσεις του με τους μαθητές του, οι οποίοι με τη σειρά τους τις συνδέουν με τις πρότερες γνώσεις τους έχοντας ως αποτέλεσμα το μετασχηματισμό των νέων δεδομένων σε νέα γνώση (Moniot, 2002). Ένα πρόβλημα, που συχνά εμφανίζεται αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα, είναι η δυσκολία μετατόπισης του κέντρου βάρους από το «επιστημονικό» στο «παιδαγωγικό» αντικείμενο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως «η διαδικασία που μετασχηματίζει ένα γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία σε διδασκόμενο αντικείμενο ονομάζεται διδακτική μετατόπιση» (Moniot, 2002, σελ. 44). Αυτό πρακτικά για το δάσκαλο σημαίνει μια διδακτική προσέγγιση, που εξελίσσεται σε κατά το δυνατόν βιωματική, κατά την οποία ο μαθητής πέρα από τη σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις, όπως ήδη προαναφέρθηκε, θεωρεί ότι το αντικείμενο διδασκαλίας εντάσσεται στα προσωπικά του ενδιαφέροντα και κατ' αυτόν τον τρόπο πειραματιζόμενος και επιλέγοντας κάνει σταθερά βήματα προς την αφομοίωση νέων δεδομένων. Εδώ, ερχόμαστε να αποδεχτούμε και θέσεις περί προσωπικής και ενεργού εμπλοκής των μαθητών, οι οποίες είναι μεγέθη ανάλογα προς την κατανόηση της νέας γνώσης, την ευχερέστερη συγκράτησή της αλλά και μεταφορά της σε άλλες καταστάσεις (Κλιάπης, 2005). Αντιλαμβανόμαστε πόσο μεγαλύτερη βαρύτητα οφείλει ο δάσκαλος να δώσει σε αυτές τις θέσεις, ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, που εκ προοιμίου είναι δύσκολο και με πολλές ιδιαιτερότητες, μιας και άπτεται θεμάτων του παρελθόντος, τα οποία συνήθως αντιμετωπίζονται με θεωρητικό και απολιθωμένο τρόπο.

1.1.3 Διδασκαλία μουσικής

Ένας από τους πιο νευραλγικούς τομείς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αυτός της διδασκαλίας των Τεχνών. Οι Καλές Τέχνες ανέκαθεν βρίσκονταν στα σχέδια των φιλοσόφων και των παιδαγωγών με τονισμένη την ανάγκη ισότιμης ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Πλάτων, για παράδειγμα, πίστευε πως «η Τέχνη αποτελεί τον πιο ευαίσθητο δείκτη της πνευματικής κατάστασης του ανθρώπου και [...] φανερώνει μια ζύμωση [...] που αναγκαστικά θα οδηγήσει σε προσπάθειες ανανέωσης όλων των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών» (Ανδρόνικος, 1952, σελ. 173). Ο Αριστοτέλης, όπως πολύ παλιότερα και ο Όμηρος, θεωρούσε τις τέχνες, και ειδικά τη μουσική, ως μέσο εξισορρόπησης των ψυχικών παθών, χαλάρωσης και ηρεμίας. Η σπουδαιότητα, δε, της μουσικής διαφαίνεται και από την ύπαρξη θεού προστάτη της τέχνης και των εκφραστών της, σε μια προσπάθεια αναγωγής της δημιουργίας σε θεϊκή πνοή, άρα και σε αδιαμφισβήτητη ανωτερότητα.

Ψυχολογικές έρευνες και μελέτες θεωρούν τη μουσική καλλιέργεια ως ένα από τα βασικότερα τμήματα της αγωγής των παιδιών. Ο H.Gardner μίλησε για πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, με την έννοια ότι ο κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει τα ερεθίσματα και τις γνώσεις ευκολότερα, αν αυτές κινούνται γύρω από συγκεκριμένες διαδικασίες. Ένας από τους τύπους, λοιπόν, είναι και η μουσική νοημοσύνη, η οποία εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και βοηθά σε ευκολότερη και γρηγορότερη απόκτηση γνώσεων, όταν η όλη πορεία συνδέεται με κάποιον τρόπο με μουσική / ήχο (Οικονομίδου – Σταύρου, 2014). Ο Hodges υποστηρίζει τη γενετική μουσική προδιάθεση του ανθρώπου, μιας και υπάρχουν ανταποκρίσεις σε μουσικά ερεθίσματα ήδη από την εμβρυακή φάση (Στάμου, 2014), άρα αυτή εκλαμβάνεται ως έμφυτη ιδιότητα του εγκεφάλου. Ενισχυτικά σε αυτό, ας προστεθούν και αποτελέσματα μελετών, οι οποίες επιβεβαίωσαν ότι, όταν το παιδί

έρχεται σε ουσιαστική επαφή με τη μουσική από την πολύ τρυφερή μικρή ηλικία, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει για ενίσχυση της αρμονικής συνεργασίας των ημισφαιρίων του εγκεφάλου, για ανάπτυξη της αντίληψης και της ετοιμότητας, για ανταπόκριση στα ερεθίσματα που άπτονται διαφόρων ψυχοκινητικών θεμάτων (Καρτασίδου, 2004).

Η θλιβερή πραγματικότητα, όμως, απέχει παρασάγγας από τα όσα θεωρητικά αναφέρονται περί προσφοράς των Καλών Τεχνών στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπου. Τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα σπουδών επικεντρώνονται, ανάλογα με τις επιταγές της κάθε εποχής, στα γλωσσικά ή στα τεχνολογικά αντικείμενα, αφήνοντας τα καλλιτεχνικά όχι απλώς σε δεύτερη μοίρα αλλά ίσως σε τελευταία. Ένα φωτεινό παράθυρο υπάρχει στα τελευταία αναλυτικά προγράμματα, τόσο στο ελληνικό όσο και στο κυπριακό. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ «η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003, σελ. 337). Επιπρόσθετα, στο αντίστοιχο κυπριακό πρόγραμμα διαβάζουμε ότι «η Μουσική συνεισφέρει με ένα ιδιαίτερο τρόπο τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική, πνευματική, πολιτισμική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010, σελ. 322). Αυτό, εύλογα σημαίνει πως, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, έχει γίνει πλήρως κατανοητό και αποδεκτό πως η διδασκαλία της μουσικής δεν είναι απλώς μία ώρα επιπλέον στο ήδη βεβαρυμμένο πρόγραμμα των παιδιών, αλλά μια ουσιαστική βοήθεια προς τη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Η μουσική με την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή ως η τέχνη των ήχων, προϋποθέτει μια αगाστή συνεργασία των ματιών, των αυτιών και πολλών μυϊκών ομάδων, για να γίνει πράξη, και όλα αυτά με τη συνεργασία του εγκεφάλου οδηγούν

σε απόκτηση «υψηλού» επιπέδου γνώσης. Επομένως, μπορεί να αποτελέσει ένα άριστο βοήθημα στη σχολική πορεία του παιδιού (Nye & Nye, 1985), ένα όπλο στα χέρια του δασκάλου, ώστε να κατορθώσει να έχει μαθητές χαρούμενους, δημιουργικούς, επινοητικούς, να μειώσει τις αρνητικές συμπεριφορές εντός και εκτός σχολικής τάξης, να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον, να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση, με δυο λόγια να επιτελέσει το κοινωνικό του λειτουργήμα, που είναι η δημιουργία σκεπτόμενων και μορφωμένων ανθρώπων. Το μάθημα της μουσικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οφείλει να αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα ως μια αυθόρμητη και φυσική λειτουργία, που σχετίζεται με βιολογικούς και πολιτιστικούς παράγοντες αλλά και ως μια οργανωμένη προσπάθεια διατήρησης και μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς και όχι μόνο (Hargreaves & North, 2002).

Σε πρακτικό επίπεδο τώρα, μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί προέταξαν τη δημιουργικότητα ως βασικό μέλημα στη διδασκαλία της μουσικής. Ο C.Orff ενέταξε συνδυαστικά κίνηση, χορό, ρυθμό, αυτοσχεδιασμό και χρήση της γλώσσας κατά την εκμάθηση της μουσικής, με τρόπο τέτοιο ώστε η ατομική δημιουργική έκφραση του κάθε παιδιού να εκδηλώνεται και με τη γλώσσα του σώματος αλλά και με μια αισθητική αντίληψη γύρω από τους ήχους και τη χρήση τους. Ο ίδιος θεωρούσε και προέβαλλε την άποψη πως η μουσική είναι ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του προσέγγισης έθεσε το δημιουργικό ανθρώπινο ον. Ας αναφερθεί εδώ, πως τα γνωστά μουσικά όργανα Orff, δεν προϋποθέτουν κάποιο επίπεδο μουσικών γνώσεων για το χειρισμό τους, γιατί η δημιουργικότητα δεν συνεπάγεται και γνώση της μουσικής, με την αυστηρή έννοια των ορισμών, της σημειογραφίας ή της εκτέλεσης κάποιου μουσικού οργάνου (Ανδρούτσος, 2004). Ενισχυτικά προς τη θεωρία του λειτουργούν και μελέτες που δείχνουν πως παιδιά τα οποία ακολούθησαν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας απέκτησαν

μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καλύτερη διάθεση και όρεξη για μάθηση και μια σαφώς ευκολότερη προσέγγιση της νέας γνώσης σε σύγκριση με μια από καθ' έδρας διδασκαλία (Arslan, 2009).

Οι πρωτοπόροι παιδαγωγοί έχουν στο κέντρο των μεθόδων διδασκαλίας τους την άρρηκτη σχέση του παιδιού με το παιχνίδι. Προσαρμόζοντας την έννοια παιχνίδι, τους κανόνες και το βαθμό δυσκολίας στο γνωστικό επίπεδο της κάθε ηλικίας, όλοι καταλήγουν στο ότι η πρόσκτηση της νέας γνώσης επιτυγχάνεται πιο ήπια, χωρίς ιδιαίτερο κόπο και κούραση, ευχάριστα και άρα με περισσότερες πιθανότητες για να διατηρηθεί σε βάθος χρόνου και να μην ξεχαστεί με την αναχώρηση του παιδιού από την σχολική τάξη για το σπίτι του στο τέλος της ημέρας. Ο E.J.Dalcroze με την κιναισθησία του έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια αυτοσχεδιασμός και ρυθμός και μάλιστα ήδη από την προσχολική ηλικία. Βάζοντας στοιχεία της θεωρίας του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές του με ρυθμικά παιχνίδια να διεγείρουν τον εγκέφαλό τους και να επιτύχουν ισορροπία, συγκέντρωση, γρήγορη επικοινωνία ανάμεσα στον εγκέφαλο και τις μυϊκές ομάδες, που καλούνται να εκτελέσουν τις εντολές, και όλα αυτά χωρίς ιδιαίτερο κόπο αλλά μέσω μια δημιουργικής ρουτίνας (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003). Με ρυθμικά και μιμητικά παιχνίδια το παιδί πέρα από τη γνωριμία με το σώμα του, την απόκτηση λεπτής κινητικότητας και ακρίβειας στις κινήσεις, γνωρίζεται και εξοικειώνεται και με τους άλλους αλλά και με το χώρο, κάτι που για έναν ενήλικα μπορεί να φαντάζει δεδομένο, δεν ισχύει όμως το ίδιο και για ένα παιδί στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Ταυτόχρονα, και επειδή τα παιχνίδια αυτά είναι πάντα ομαδικά, μαθαίνει την έννοια της συνεργασίας, με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που έχει το κάθε μέλος στη διαδικασία αυτή, και εντάσσεται λειτουργικά σε μια ομάδα, κοινωνικοποιείται

δηλαδή, χωρίς παράλληλα να χάνει και τα ιδιαίτερα προσωπικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Φυσικά, δεν υποστηρίζουμε την παντελή απουσία μουσικών στοιχείων, μόνο που αυτά πρέπει να παρουσιάζονται πάντα μέσω πράξης – παιχνιδιού και σε αναλογία με το γνωστικό επίπεδο της κάθε ηλικίας. Για παράδειγμα, είναι άσκοπο σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού να διδαχθούν σύνθετα ρυθμικά σχήματα, γιατί μέχρι την ηλικία των 6 – 7 ετών μπορούν να αντιληφθούν απλά σχήματα και ενδεχομένως κάποια να μην έχουν ακόμη τη λεγόμενη ρυθμική ωριμότητα. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μελωδική ωριμότητα και την αίσθηση της τονικότητας, η οποία και αυτή έρχεται σταδιακά (Καρτασίδου, 2004· Στάμου, 2014). Άρα, το να αδιαφορεί ο δάσκαλος για τις αναπτυξιακές ικανότητες της κάθε ηλικίας, οδηγεί μόνο στην απαξίωση του αντικειμένου και στη διαιώνιση της άποψης ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι «απλά για χαλάρωση, ως άλλη ώρα του παιδιού».

1.1.4 «Διαθεματικότητα» - «Διεπιστημονικότητα»

Την τελευταία 50ετία παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να καλύψουν τις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και άλλου τύπου εξελίξεις. Πλέον, οι θεωρητικοί συνεργάζονται με επιστήμονες από διάφορους χώρους, όπως είναι η Ψυχολογία και η Κοινωνιολογία, μιας και είναι κοινός τόπος πως η οργανωμένη από την πολιτεία αγωγή των νέων δεν είναι αμιγώς παιδαγωγικό ζήτημα αλλά μέρος ενός πολυδαίδαλου μηχανισμού, που διαμορφώνει την προσωπικότητα των μελλοντικών πολιτών. Στα πλαίσια μιας ευρύτερης αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, λοιπόν, σταδιακά εμφανίζεται και εδραιώνεται ο όρος «διαθεματικότητα». Το βασικό

της στοιχείο και αυτό που την κάνει να ξεχωρίζει είναι πως δεν χαρακτηρίζεται από απόλυτα διακριτά όρια μεταξύ των επιστημών και των διαφόρων πεδίων αυτών, αλλά το ενδιαφέρον εστιάζεται στο κατά πόσον οι μαθητές μπορούν με μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση να συμμετέχουν ενεργά (Huutoniemi, Thompson Klein, Bruun & Hukkinen, 2010). Επίσης, και πάντα σε θεωρητικό επίπεδο, δύναται να παρουσιάσει ποικιλία προσεγγίσεων, από απλούς δανεισμούς από το ένα επιστημονικό επίπεδο στο άλλο μέχρι πιο σύνθετες διαδικασίες, με ολική ρήξη των ορίων των επιστημών.

Τα παραπάνω ισχύουν για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα εστιάζουμε στην πρωτοβάθμια, όπου κυριαρχεί περισσότερο ο όρος «παιδαγωγικότητα» και λιγότερο ο όρος «χρηστικότητα», με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός είναι πιο πολύ δάσκαλος / παιδαγωγός και λιγότερο εξειδικευμένο επιστημονικό και διδακτικό προσωπικό. Ένας λόγος παραπάνω, λοιπόν, τα μικρότερα παιδιά να προσλαμβάνουν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, όχι αποσπασματικά και ξεκομμένη από τις εμπειρίες τους, αλλά ως μέρος της ευρύτερης ζωής τους, ώστε να μην έχουμε φαινόμενα αδιαφορίας ή παροδικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Σταδιακά, και μέσα στα πλαίσια των εναλλακτικών μορφών προσέγγισης της σχολικής μάθησης, εμφανίζεται και ο όρος «διεπιστημονικότητα». Αν θέλουμε να δώσουμε έναν ορισμό, που ταυτοχρόνως θα διαφοροποιήσει τις δύο έννοιες, διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα, μπορούμε να στηριχθούμε στον Ματσαγγούρα, σύμφωνα με τον οποίο ως διαθεματικότητα (cross – thematic integration) νοείται η οργάνωση ενός προγράμματος σπουδών, όπου απουσιάζουν τα όρια μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων, ενώ παράλληλα η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα, που προσεγγίζεται μέσα από τέτοια παρουσίαση των θεμάτων, ώστε να μένει ζωνφό το ενδιαφέρον των μαθητών. Από την άλλη, η

διεπιστημονικότητα (inter – disciplinarity) διατηρεί τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, τα οποία παράλληλα επιχειρεί να συνδέσει μεταξύ τους με τρόπο τέτοιο που πάλι να μένει αμείωτο το ενδιαφέρον των αποδεκτών (Ματσαγγούρας, 2002, σελ. 24). Εν ολίγοις, αμφότερες οι μέθοδοι λειτουργούν πρακτικά και βιωματικά, η καθεμία από τη δική της σκοπιά, με τα δικά της βοηθήματα και το δικό της τρόπο προσέγγισης της μάθησης.

Η αλήθεια, εν τούτοις, είναι πως στην ελληνική βιβλιογραφία οι δύο όροι, με όλες τις διαφορές τους, παρουσιάζονται πολλές φορές ως εφάμιλλοι, ή έστω συγκεχυμένοι (Κούσουλας, 2004). Ο λόγος είναι πολύ απλός: και στις δύο περιπτώσεις στο επίκεντρο βρίσκεται η ενεργός, ομαδική και βιωματική σχέση του μαθητή με τη γνώση, με το δάσκαλο να λειτουργεί επικουρικά και βοηθητικά και όχι ως κατευθυντήριος μοχλός. Η βασική διαφορά, αυτό που θα είναι και το διακριτό στοιχείο της προκειμένης έρευνας, είναι πως η διαθεματικότητα σχετίζεται περισσότερο με τις μεθόδους project, όπου στο κέντρο υπάρχει ένα βασικό θέμα, το οποίο προσεγγίζεται μέσω διαφόρων επιστημονικών πεδίων, ενώ στη διεπιστημονικότητα επιχειρούνται εναλλακτικοί τρόποι απόκτησης της νέας μάθησης σε διακριτά μαθήματα (στα γλωσσικά και την ιστορία εν προκειμένω), τρόποι ευχάριστοι, έμμεσοι αλλά με πολύ ουσιαστικά αποτελέσματα. Φυσικά, πολλές αρχές και πρακτικές της διαθεματικότητας θα αναφέρονται και στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας, μιας και η βάση είναι ίδια.

Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί πως και η ίδια η διεπιστημονικότητα με τη χρήση της μουσικής παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με το πώς και το πόσο εμπλέκονται οι επιστήμες μεταξύ τους. Η πιο απλή μορφή, η οποία αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι η λεγόμενη απλή σύνδεση, όπως αναφέρει η Snyder (Χρυσοστόμου, 2005). Εδώ, στοιχεία μουσικά λειτουργούν επικουρικά προς άλλα

γνωστικά αντικείμενα, γλώσσα – λογοτεχνία – ιστορία εν προκειμένω, χωρίς, όμως, οι μαθητές να δέχονται εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, πέρα, φυσικά, από μια πολύ καλή ευκαιρία να γνωριστούν και να εξοικειωθούν με τον κόσμο της μουσικής. Ο λόγος που επελέγη αυτή η μορφή διεπιστημονικότητας είναι ο εξής: το μη προαπαιτούμενο των ειδικών μουσικών γνώσεων επιτρέπει, δυνητικά, σε κάθε δάσκαλο γενικής παιδείας να εφαρμόσει μια τέτοιου τύπου εναλλακτική προσέγγιση στους μαθητές του. Κάτι το οποίο δεν ισχύει όταν γίνεται αναφορά στη συσχέτιση – σύνθεση, αφού εδώ υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι έπειτα από γνωριμία του ενός με το αναλυτικό πρόγραμμα του άλλου, καθορίζουν από κοινού δημιουργικές δραστηριότητες, τις οποίες και φροντίζουν να συνδέουν μεταξύ τους. Προχωρώντας ένα βήμα πιο κάτω, οι εκπαιδευτικοί επιλέγοντας ένα θέμα δύνανται να το προσεγγίσουν μέσω εναλλακτικών δρόμων, κάνοντας όχι απλώς ποικίλες δραστηριότητες, αλλά προωθώντας και μεταφέροντας ιδέες και τρόπο σκέψης από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο (Χρυσοστόμου, 2005). Φυσικά, εδώ γίνεται λόγος για Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα οποία αντιμετωπίζουν επί της ουσίας την εκπαίδευση ως μία ενοποιημένη διαδικασία και στα οποία οι Τέχνες δεν υπάρχουν απλώς για να συμπληρώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα.

1.2 Διεπιστημονικότητα και μουσική: Συνδεδετικά στοιχεία

Εν συνεχεία επιχειρείται μια αναλυτικότερη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, στον τρόπο και τις μεθόδους που μπορούν οι δάσκαλοι να εφαρμόσουν, ώστε να πετύχουν τα μέγιστα θετικά οφέλη για τους μαθητές τους. Ταυτοχρόνως, και με σκοπό την εύρεση κοινών

σημείων αναφοράς, θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της επιστήμης και της τέχνης της μουσικής, τα οποία σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με τις αρχές των εναλλακτικών μεθόδων μάθησης. Απώτερος σκοπός, να αποδειχθεί ότι όντως η συμβολή της μουσικής σε μια τέτοιου τύπου διδασκαλία δεν είναι απλά βοηθητική, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης στην εύκολη απόκτηση νέων γνώσεων και κυρίως στην μακροχρόνια διατήρησή τους με παράλληλη ολιστική καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού.

1.2.1 Βιωματική μάθηση και διαμόρφωση χαρακτήρα

Η έννοια γνώση εμπεριέχει και την έννοια αλληλεπίδραση, υπό το πρίσμα πως κάθε τι νέο που προσλαμβάνεται, έρχεται να αναταράξει και να αναδιοργανώσει το έως τότε υπάρχον σύνολο της γνώσης. Η έννοια της αλληλοσυσχέτισης θεωρείται και ως η βάση για τα πάντα, μιας και κάθε τι δεν ορίζεται αφ' εαυτού αλλά σε σχέση με άλλα στοιχεία γύρω του, επομένως μας ενδιαφέρει όχι τόσο η ποσότητα των γνώσεων όσο η κατανόηση των συσχετισμών γύρω από αυτές, κάτι που επιτυγχάνεται με δημιουργική σύνδεση των επιστημονικών πεδίων μεταξύ τους, όπως συμβαίνει με τη διεπιστημονικότητα (Κατάκη, 1995). Σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, εντός σχολικού πλαισίου, η απόκτηση των γνώσεων δεν είναι μια γραμμική και μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά απαιτεί συνεχείς αλληλεπιδράσεις και ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλών επιστημονικών πεδίων. Είναι, με άλλα λόγια, αυτό που η ολιστική μεθοδολογία (global approach) υποστηρίζει περί φαινομένων, τα οποία αντιμετωπίζονται ως ολότητες και τα οποία διακρίνονται από δομή και οργάνωση, χωρίς ταυτόχρονα να είναι απλό συνονθύλευμα άσχετων μεταξύ τους στοιχείων (Γρηγοριάδου, 2004). Επομένως, μόνο ως σύμπτωση δεν θα πρέπει να

αντιμετωπιστούν οι απόψεις του J.Dewey ότι «ζούμε σε έναν κόσμο που όλες του οι πλευρές συγκλίνουν. Όταν το παιδί βιώνει ποικιλότροπα ενεργητικά αυτή τη συγγένεια με τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά δεμένες μεταξύ τους» (Dewey, 1956, σελ.9). Στο ίδιο μήκος κύματος είναι και ο J.Piaget, κατά τον οποίο η μάθηση δεν είναι κάτι το στατικό, αντίθετα επιτυγχάνεται μέσω του ζεύγους μαθαίνω – ανακαλύπτω, επομένως κάποιες από τις έννοιες ή τις δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από το ένα μαθησιακό πλαίσιο στο άλλο, όχι με απομνημόνευση αλλά μέσω της ανακάλυψης / δημιουργίας (Καρτασίδου, 2004).

Η διεπιστημονικότητα, ως διδακτική προσέγγιση, ασκεί θετική επίδραση τόσο σε μαθητές όσο και σε δασκάλους. Πέρα από τη σφαιρική απόκτηση της γνώσης και την καλύτερη εφαρμογή της, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, ενισχύεται η κοινωνική ένταξη όλων, καθώς οι νέες πληροφορίες είναι προσβάσιμες σε όλους μέσω δημοκρατικών διαδικασιών και καλλιεργούνται ουσιαστικές και δυνατές σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου (Beane, 1997· Γερμανός, 2005). Το προσβάσιμο σε όλους συνεπάγεται μια βιωματική μάθηση, όπου έχουμε άμεση και ενεργό εμπλοκή όλων, στο βαθμό που ο καθένας δύναται. Το βασικό πλεονέκτημα της βιωματικότητας είναι η παράλληλη ανάπτυξη σεβασμού και αποδοχής του διπλανού, μιας και δεν υπάρχει η αυστηρή έννοια σωστό – λάθος, επομένως και καλός – κακός μαθητής, άρα και κατηγοριοποίηση, που οδηγεί σε περιθωριοποίηση κάποιων ομάδων (Καμαρινού, 2000).

Ο δάσκαλος από την πλευρά του, εντάσσει όλα τα παιδιά σε αυτού του τύπου τις δραστηριότητες και ο ίδιος εκμεταλλεύεται τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner στοχεύοντας στα δυνατά σημεία του κάθε παιδιού χωριστά και όχι αντιμετωπίζοντας την τάξη του ως ένα άτομο. Κινείται, με άλλα λόγια, με μια ομαδοσυνεργατική πορεία, μέσα από την οποία επιτυγχάνει αμφίδρομη μάθηση,

αυτός μαθαίνει / ανακαλύπτει τους μαθητές του και αυτοί το δάσκαλό τους. Παράλληλα, η διεπιστημονικότητα δίνει τις ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές, ακόμη και τους πολύ μικρούς σε ηλικία, γεγονός που συντελεί σε ουσιαστικότερη γνωριμία με την ομάδα άρα και αυξάνει τις πιθανότητες δημιουργίας ισχυρών και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2001).

1.2.2 Προσφορά μουσικής στην καλλιέργεια του ατόμου

Φαινομενικά, τα όσα προηγήθηκαν φαντάζουν ως μια ακόμη ανάλυση των όσων απαρτίζουν τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, η οποία, όμως, δεν έχει κάποια σχέση με τη μουσική. Εν συνεχεία, και αναφέροντας τα σημαντικότερα σημεία της προσφοράς της μουσικής στη διαμόρφωση και καλλιέργεια της εν γένει προσωπικότητας, θα φανεί πως ουσιαστικά οι δύο αυτοί πόλοι κινούνται παράλληλα. Ο J.Dewey υποστήριζε πως «οι τέχνες είναι το τσιμέντο που ενώνει τα τμήματα της ζωής του ανθρώπου» (Nye & Nye, 1985, σελ.435). Μέρος της ζωής του ανθρώπου θεωρείται και η παιδεία του, άρα οι τέχνες, και ως εκ τούτου και η μουσική, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια συνεκτική ύλη, που ενώνει δημιουργικά τα διάφορα επιστημονικά πεδία των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Πλέον, όμως, οι τέχνες δεν είναι απλώς το μέσον εξωτερίκευσης του ψυχισμού μας αλλά και ένα ιδιαίτερο ακαδημαϊκό μάθημα, με τη δική του δομή, τις έννοιες και τις μεθόδους διδασκαλίας του. Εντούτοις, υποστηρίζεται πως αυτές ακριβώς οι ιδιαιτερότητες των τεχνών και ειδικά στη διδασκαλία τους, μπορούν να βοηθήσουν στη μεταφορά της μάθησης σε άλλα επιστημονικά πεδία (Bruner, 1960), γιατί παραδείγματος χάριν βασικοί κανόνες της μουσικής γίνονται αντιληπτοί μέσω των μαθηματικών, ενώ η χρήση της γλώσσας,

και μάλιστα με λογοτεχνική έκφραση, είναι βασικό στοιχείο στη δημιουργία ενός τραγουδιού.

Δεχόμενοι ως αξίωμα την άποψη πως βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και βάσει των όσων προηγήθηκαν περί ενίσχυσης της προσπάθειας αυτής μέσω εναλλακτικών διδασκαλιών, όπως η διεπιστημονική, θα πρέπει να δεχθούμε και την παρακάτω θέση: «στο βασίλειο της ουσιαστικής μάθησης [...] οι τέχνες είναι τόσο κοντά στον ψυχολογικό και βιολογικό μας πυρήνα, που αντί να τις θεωρούμε ένα είδος πολυτέλειας, θα πρέπει να γίνουν βασικές εμπειρίες στην εκπαίδευση» (Maslow, 1971, σελ. 178). Είναι κοινώς αποδεκτή η άμεση στόχευση των τεχνών στο υποσυνείδητο και τον ανθρώπινο ψυχισμό, που κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη δύναμή τους στην εξέλιξη του χαρακτήρα του ανθρώπου. Είτε από την πλευρά της Ψυχολογίας το εξετάσουμε, είτε από της Κοινωνιολογίας είτε από της Εθνομουσικολογίας, η συνεχής και ουσιαστική αγωγή με τη βοήθεια της μουσικής είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Όντας μέρος του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου, η μουσική βοηθά στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό πλαίσιο, στη γνωριμία τους με τις ρίζες τους αλλά και άλλους πολιτισμούς και όλα αυτά μέσω εμπειριών και βιωμάτων, μέσω δηλαδή των βασικών αρχών που διέπουν τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.

1.2.3 Χαρακτηριστικά ηλικίας και αναγκαιότητα βιωματικών δραστηριοτήτων

Ηλικιακά, το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται σε παιδιά δημοτικού σχολείου και στο κατά πόσον μια διδασκαλία, που διακατέχεται από τις αρχές της διεπιστημονικότητας και με τη βοήθεια της μουσικής, μπορεί να λειτουργήσει

ενισχυτικά. Τα μικρά παιδιά χαρακτηρίζονται από εγωκεντρισμό και ατομικότητα, στοιχεία που είναι παρόντα στο συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης. Παράλληλα, έχουν έντονη επιθυμία για εξερεύνηση και πειραματισμούς, για μίμηση, και εκδηλώνονται θετικά στα μουσικά ερεθίσματα είτε αυτά είναι ένα τραγούδι, μια ρυθμική κίνηση είτε παιχνίδια με μουσικά όργανα ή άλλες πηγές παραγωγής ήχου. Η ενασχόληση με τη μουσική προσφέρει πλούσιες ψυχοκινητικές εμπειρίες, κάτι πολύ σημαντικό για τα μικρά παιδιά, καθώς δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα πολλές μυϊκές ομάδες, η φωνή, οι αισθήσεις και όλα λειτουργούν συνδυαστικά με την αντίληψη, οπότε όταν αυτό δρα επικουρικά προς τα υπόλοιπα μαθήματα, τότε μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της μάθησης, διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον και κυρίως η όλη διαδικασία αποκτά χαρακτήρα ευχάριστης ενασχόλησης (Fowler, 1978).

Κάτι εξίσου σημαντικό για όλες τις ηλικίες μαθητών, πολύ περισσότερο για τους μικρούς, είναι το φαινόμενο της μεταφοράς της μάθησης. Εδώ, η μάθηση ενός θέματος ή η απόκτηση μιας δεξιότητας επηρεάζει με τη σειρά της τη νέα μάθηση, έχουμε δηλαδή συμβολή στο νοητικό, τον αισθησιοκινητικό και το συναισθηματικό τομέα, και η μεταφορά αναφέρεται τόσο σε στάσεις και αρχές όσο και σε επιστημονικά στοιχεία που υπάρχουν σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα (Bruner, 1960). Δηλώθηκε η σημαντικότητα του φαινομένου αυτού για τις μικρές ηλικίες, καθώς μεγαλώνοντας αυτές οι διεργασίες γίνονται και αυτόματα, στα παιδιά του δημοτικού, όμως, πολλά από τα δεδομένα των εφήβων ή των ενηλίκων είναι ακόμη άγνωστα.

Η ενασχόληση με τη μουσική είναι κατά βάση νοητική άσκηση, που έχει αποδειχθεί πως επιταχύνει ή τουλάχιστον λειτουργεί βοηθητικά στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Wolf, αυτό συμβαίνει επειδή απαιτεί

συγκέντρωση και αυξημένη προσοχή για την επίλυση ενός προβλήματος, δεξιότητα που μπορεί, όταν μεταφερθεί σε άλλα μαθήματα, να βοηθήσει εξίσου (Wolf, 1978). Η έννοια της συγκέντρωσης είναι μια πολύ ευαίσθητη παράμετρος της ψυχοσύνθεσης των μικρών παιδιών, καθώς η διάρκεια απόλυτης συγκέντρωσης σε ένα πράγμα είναι το γινόμενο της ηλικίας επί 1,5 λεπτά. Άρα, ένα παιδί 7 – 8 ετών πολύ δύσκολα δεν θα χάσει το ενδιαφέρον του εντός μίας διδακτικής ώρας, γι' αυτό και αναζητούνται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας. Ενδεικτικά, ας αναφερθούν κάποιοι από αυτούς: ένα τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στη φυσική αγωγή μέσω της κίνησης, η εκτέλεση ενός οργάνου να βοηθήσει στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω των λεκτικών οδηγιών, η ακρόαση ενός τραγουδιού επίσης να βοηθήσει στη γλωσσική ανάπτυξη, η δημιουργία μουσικής να ενισχύσει άλλα μαθήματα καλών τεχνών μέσω της κίνησης – χορού ή της δραματοποίησης και πολλά περισσότερα παραδείγματα (Sicherl – Kafol & Denac, 2010).

Αδιαμφισβήτητα, και πέρα από το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα συνδυάσουμε τη μουσική, αυτό που αποτελεί σταθερό άξονα είναι η έννοια της εκμάθησης με βιωματικό τρόπο. Και τι πιο πρόσφορο προς αυτόν το σκοπό από το παιχνίδι; Εδώ, γίνεται λόγος για το δημιουργικό και στοχευμένο παιχνίδι, το οποίο προσφέρει εμπειρίες και αναδύει καταστάσεις τέτοιες, που φέρνουν στο προσκήνιο τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και τον πειραματισμό των παιδιών, ανεξαρτήτως ηλικίας (Σέργη, 1987). Στο γνωστικό στάδιο που μας αφορά, έχουμε είτε παιχνίδια με αντικείμενα, συμβολικά δηλαδή, είτε στις τελευταίες τάξεις παιχνίδια κοινωνικοποίησης, με κανόνες, εξίσου σημαντικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Piaget, 1962). Η διδασκαλία μέσω ενός παιχνιδιού δεν συνεπάγεται και μετατροπή της διδακτικής ώρας σε παιδική χαρά, με την αρνητική έννοια του όρου. Αντιθέτως, εμμέσως επιτυγχάνει η διεπιστημονικότητα και να συσχετίσει γνωστικά

αντικείμενα και γνώση να ενσταλάξει στα παιδιά και να βοηθήσει στην κοινωνική τους ανάπτυξη και συνεργασία μέσω της κατανομής ρόλων, του σεβασμού προς τους κανόνες του παιχνιδιού και των συμπαιχτών / αντιπάλων. Και αν υπάρχει ένας χώρος που συνδυάζει αυτές τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές, αυτός είναι σίγουρα η μουσική, όπου τα πάντα μπορούν να διδαχθούν μέσω δραστηριοτήτων – παιχνιδιών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010). Συνακολούθως, χρησιμοποιώντας ως βοηθητικό εργαλείο τη μουσική στα άλλα μαθήματα, αυτομάτως εφαρμόζουμε και αυτές τις άτυπες μορφές μάθησης και εκεί.

Η λειτουργική ενσωμάτωση του παιχνιδιού την εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με έρευνες για τη δημιουργικότητα των παιδιών. Έχει αποδειχθεί πως οι Καλές Τέχνες, ανάμεσά τους και η μουσική, είναι από τα πιο δημοφιλή πεδία ανάπτυξης της παιδικής δημιουργικότητας (Newton, & Beverton, 2012). Με αυτό το δεδομένο στο μυαλό του, ο δάσκαλος καλείται να εντάξει το παιχνίδι στη «ρουτίνα» της τάξης του, ώστε να καλλιεργηθεί η φαντασία των μαθητών του, η εφευρετικότητα, να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους με σκοπό την εμπέδωση των γνώσεων και τη σύνδεσή τους με πρότερες γνώσεις. Ας σημειωθεί, εδώ, πως απώτερος σκοπός είναι το παιδί να αποκτήσει δημιουργικό πνεύμα με την ευρύτερη έννοια του όρου, να ανοίξουν οι ορίζοντες της σκέψης του, να μπορεί μόνο του να διαχειρίζεται θέματα που τυχόν προκύπτουν, γεγονός που θα του μειώσει το άγχος αυξάνοντας του παράλληλα την αυτοπεποίθηση. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που έχουν σε πρώτο πλάνο διεπιστημονικές προσεγγίσεις, κινούνται και βάσει της δημιουργικότητας, που με τη σειρά της οδηγεί σε αποκλίνουσα σκέψη, με τη βοήθεια της οποίας οι μαθητές αναζητούν μια ποικιλία πιθανών λύσεων στα ζητήματα που προκύπτουν. Ας προσέξουμε, όμως, διότι η δημιουργικότητα, είτε μέσω μουσικής είτε μέσω άλλων αντικειμένων, δεν είναι κάτι που διδάσκεται με την παραδοσιακή

έννοια του όρου, αλλά κάτι στο οποίο ο δάσκαλος μπορεί να κατευθύνει με οδηγίες και με το προσωπικό του παράδειγμα (Huutoniemi et al., 2010). Αυτός, με τις δραστηριότητες που θα προτείνει, θα δώσει στα παιδιά ποικιλία λύσεων, άρα ποσότητα, ευελιξία στον τρόπο σκέψης και επομένως διαφορετικούς δρόμους προς τη λύση, και όλα αυτά μέσω μιας πρωτότυπης νοητικής διαδικασίας, που οδηγεί σε εξατομικευμένη σκέψη τους μαθητές του.

Ολοκληρωμένος, ωστόσο, δεν είναι ο άνθρωπος που μπορεί να δραστηριοποιείται και να επιλύει παντοiotρόπως τα όποια προβλήματα του παρουσιάζονται, αλλά κυρίως αυτός που έχει τα εφόδια να απολαμβάνει τα οφέλη μιας ποιοτικής ζωής, τις αισθητικές εμπειρίες που αυτή προσφέρει και του οποίου ο ψυχισμός βρίσκεται σε μια δημιουργική ισορροπία με τον εξωτερικό δυναμικό του χαρακτήρα. Άρα, εξίσου σημαντική θα πρέπει να θεωρείται και η αισθητική και συναισθηματική καλλιέργεια, που ξεκινά από το σχολείο. Η ομαδοσυνεργατική λογική της διεπιστημονικής διδασκαλίας έχει πολλαπλά θετικά οφέλη για το παιδί. Όταν του παρέχονται κίνητρα και όταν βιώνει ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη διαδικασία και όχι πίεση για ένα βεβιασμένα θετικό αποτέλεσμα, τότε ενισχύονται βασικά στοιχεία του χαρακτήρα, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, ενώ παράλληλα αποκτά τη δυνατότητα της αυτοέκφρασης, ιδιότητα απαραίτητη για την ενδυνάμωση του ψυχισμού του (Foster, 1965). Ειδικά αν αυτή η πορεία συνδυάζεται με τη μουσική, τα οφέλη γίνονται ακόμη γρηγορότερα εμφανή. Είναι χαρακτηριστική η δύναμή της να ενώνει τα άτομα σε ομάδες, έτσι ώστε ακόμη και ένα σιωπηλό παιδί να πάρει ενεργό μέρος ή ένα επιθετικό να χαλαρώσει και να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα, με αποτέλεσμα όλοι να συνεργάζονται προς ένα ευχάριστο αποτέλεσμα (Σέρρη, 1995). Τέλος, ας μην αφήνουμε στο περιθώριο την αξία των τεχνών στην εκτίμηση του Ωραίου, είτε αυτό είναι η φύση και ο περιβάλλον χώρος μας είτε ένα

έργο τέχνης. Οι Καλές Τέχνες είναι αυτές που μας βοηθούν να αποκτήσουμε μια πληρέστερη αντίληψη για τον κόσμο, μας προσφέρουν αβίαστες αισθητικές εμπειρίες, εν ολίγοις μας δίνουν εφόδια για μια ποιοτική ζωή.

1.2.4 Ψυχοσωματικές ιδιαιτερότητες των παιδιών 6 – 12 ετών

Σε μια σχολική τάξη, για να επιστρέψουμε σε πιο πρακτικά ζητήματα, υπάρχουν δύο τρόποι διδασκαλίας: ο παθητικός και ο ενεργητικός, αυτός δηλαδή κατά τον οποίο τα παιδιά απλώς δέχονται καταγιγισμό δεδομένων και αυτός που τα ίδια συμμετέχουν ενεργά προς την απόκτηση των νέων γνώσεων. Αν αυτό το περιορίσουμε στο αντικείμενο της μουσικής, θα δούμε πως δραστηριότητες που απαιτούν ενεργό συμμετοχή, όπως η δημιουργία ή εκτέλεση ενός τραγουδιού ή ενός μουσικού οργάνου, οδηγούν σε σαφώς υψηλότερα επίπεδα προσοχής από ό,τι θα επιτύχει μια παθητική ακρόαση ενός τραγουδιού ή μουσικού έργου (Forsyth, 1977). Πριν, λοιπόν, παρουσιαστούν διεπιστημονικές δραστηριότητες σχετικά με τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με τη βοήθεια της μουσικής, όπως αυτές έρχονται στην επιφάνεια μέσω διαφόρων μελετών, καλό είναι να γίνει μια αναφορά σε κάποια ιδιαίτερα σημεία της ηλικίας, τα οποία μπορεί να λειτουργήσουν αμφίδρομα, θετικά ή αρνητικά, σε μια εναλλακτική μεθοδολογική προσέγγιση αυτών των διδακτικών αντικειμένων.

Ας αρχίσουμε με τα παιδιά των πρώτων τάξεων ενός δημοτικού σχολείου, τα οποία ήδη βιώνουν μια έντονη αλλαγή από την προσχολική αγωγή, που είναι σαφώς πιο ελεύθερης φιλοσοφίας από ό,τι είναι η πρωτοβάθμια. Η ανάγκη αυτοσχεδιασμού είναι πολύ έντονη και πρέπει να υπάρχει όσο το δυνατόν περισσότερο, μιας και βοηθά και στο να αντιδρούν στοχευμένα στα ερεθίσματα αλλά και μέσω της κίνησης να

ενισχύουν την ισορροπία του σώματός τους. Βρίσκονται, όμως, και σε μια ηλικία που η όρασή τους δεν τα βοηθά να μένουν για πολλή ώρα συγκεντρωμένα, άρα επιβάλλονται συνεχείς εναλλαγές, αν θέλουμε τα δεδομένα να τα μετατρέψουν σε γνώσεις και να μην τα προσπεράσουν. Η επιθετικότητα και ο εγωκεντρισμός τους μπορούν να περιοριστούν με τη χρήση μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες ωριμάζοντας χρόνο με το χρόνο (Nye & Nye, 1985).

Τα παιδιά των μεσαίων τάξεων, γύρω στα 8 – 10 έτη δηλαδή, εμφανίζουν έντονη σωματική ανάπτυξη, κάτι που τα βοηθά να αποκτήσουν καλύτερη στάση σώματος, άρα και οι δραστηριότητές τους μπορεί να είναι πιο απαιτητικές σωματικά. Πλέον, και αυτό είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο της ηλικίας, επιζητούν την επιβράβευση και των ομηλίκων αλλά και των ενηλίκων – δασκάλων, άρα οι ομαδικές εργασίες / παιχνίδια, όπου απουσιάζει η έννοια σωστό – λάθος, είναι μια καλή ευκαιρία για να θεωρηθούν όλοι επιτυχημένοι και με αυξημένο κύρος στην ευρύτερη σχολική ομάδα. Αντίθετα, τα παιδιά των τελευταίων τάξεων, τα οποία είναι στην προεφηβεία, λόγω των απότομων σωματικών αλλαγών ενδέχεται να παρουσιάσουν μια αδεξιότητα. Δεν συγκαταλέγονται ούτε στα μικρά παιδιά, ούτε όμως και στους ενήλικες, και αυτή η ενδιάμεση κατάσταση επηρεάζει τόσο σωματικά όσο και ψυχικά και πνευματικά, με την έννοια ότι επιζητούν το σωστό, το διακρίνουν και επικρίνουν το λάθος, εξομαλύνεται σταδιακά η «αντιπαλότητα» των δύο φύλων, που υπάρχει στις μικρότερες ηλικίες, άρα και οι ομάδες και οι δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν αναλόγως (Nye & Nye, 1985).

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή μιας διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας με τη βοήθεια της μουσικής είναι μια προοπτική πολύ ευοίωνη, μιας και οι δύο έχουν τις ίδιες αρχές και μετέρχονται των ίδιων μέσων. Ωστόσο, οι

ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας σε συνδυασμό με τις αυξημένες ανάγκες για ουσιαστική και ποικίλη μόρφωση των παιδιών, κάνουν πιο προκλητικό το ρόλο του δασκάλου στην επιτυχή εφαρμογή μιας τέτοιας εναλλακτικής διδασκαλίας. Έχοντας όλα τα παραπάνω στο μυαλό του και κυρίως φαντασία και ποικιλία εναλλακτικών δραστηριοτήτων, δημιουργεί και τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να διδάσκει κατ' αυτόν τον ιδιαιτέρως ενδιαφέροντα τρόπο όχι αποσπασματικά, αλλά εντάσσοντάς τον στην καθημερινότητα της τάξης του. Με ποιους τρόπους; Ενδεικτικά, θα ακολουθήσουν ορισμένες προτάσεις, όπως αυτές καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

1.3 Εφαρμογή στα γλωσσικά μαθήματα

Ας ξεκαθαριστεί, ήδη από αυτό το αρχικό στάδιο, πως μας ενδιαφέρει η διεπιστημονική προσέγγιση, που κατά την Snyder καλείται «απλή σύνδεση», με την έννοια της χρησιμοποίησης εργαλείων από τη μουσική προς βοήθεια των γλωσσικών μαθημάτων. Είναι μέθοδος που ναι μεν δεν θα προωθήσει τις εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις των μαθητών, ωστόσο λόγω ακριβώς του ότι δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις, μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους δασκάλους γενικής παιδείας (Χρυσοστόμου, 2005). Ένα εύλογο ερώτημα, που μπορεί να τεθεί διαβάζοντας τον τίτλο της έρευνας, είναι για ποιο λόγο επιλέχθηκε η μουσική ως βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Η απάντηση, πέρα από τα όσα έχουν ήδη γραφεί περί γενικής προσφοράς της μουσικής στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ωφέλιμου εκπαιδευτικού κλίματος, σχετίζεται και με το αρχέγονο δέσιμο μουσικής και λόγου. Ανέκαθεν, η μουσική ήταν άρρηκτα δεμένη με το λόγο, είχε δηλαδή πάντα ένα λογοτεχνικό υπόβαθρο. Ας τονιστεί για μια ακόμη φορά, πως αναφερόμαστε στον

όρο *μουσική* με την ευρύτερη έννοια και όχι μόνο με την έννοια της τέχνης των ήχων. Εξάλλου, η ελληνική γλώσσα έχει μέσα της τη μουσική, λειτουργεί προσωδιακά, με βραχείες και μακρές συλλαβές, οι οποίες δίνουν μια ρέουσα μορφή, μια μουσικότητα ακόμη και στον ομιλούντα λόγο. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός ότι όλοι οι αρχαίοι μεγάλοι ποιητές ήταν και μουσικοί ως ένα σημείο ή ότι κάθε λογοτεχνική εκδήλωση, από την αφήγηση των επών μέχρι τους δραματικούς αγώνες, συνοδευόταν από μουσική.

Ο λόγος είναι το σπουδαιότερο εργαλείο επικοινωνίας για τον άνθρωπο, είναι το μέσον μεταφοράς και αναπαραγωγής πληροφοριών, αλλά και το μέσον για διασκέδαση και ψυχική και πνευματική καλλιέργεια, πρωτίστως, όμως, είναι αυτός με τη βοήθεια του οποίου αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο άνθρωπος γίνεται επί της ουσίας κοινωνικό ον. Επομένως, δεν σχετίζεται μόνο με αφήγηση αλλά και με άλλα ερεθίσματα, την ακοή για παράδειγμα. Η ακοή, όμως, δεν είναι η βασικότερη πηγή πρόσληψης των μουσικών ερεθισμάτων; Και, αν δεχθούμε και την προσωδία της ελληνικής γλώσσας, ερχόμαστε να δεχθούμε ότι η μουσική βρίσκεται μέσα στο λόγο, έστω και αν αυτό δεν γίνεται συνειδητά. Εδώ, εντάσσεται και ο λεγόμενος πολυγραμματισμός, όπου το νόημα διαμορφώνεται μέσω πολλών και διαφορετικών μεθόδων. Τα γλωσσικά δεδομένα, δηλαδή, συνδέονται με οπτικά, ηχητικά και χωρικά στοιχεία, άρα ένα γλωσσικό κείμενο δεν γίνεται αντιληπτό μόνο ως συνδυασμός γραμμάτων – λέξεων – νοημάτων αλλά με τη χρήση όλων των διαθέσιμων πόρων, του ήχου, της εικόνας, των χρωμάτων (Παπαδοπούλου, Χρηστίδου και Οικονόμου, 2005).

1.3.1 Τα τραγούδι ως συνδετικός κρίκος γλώσσας – μουσικής

Αυτή τη μελωδικότητα και το ρυθμό της γλώσσας μπορεί κάλλιστα ο δάσκαλος να τα εκμεταλλευτεί για να κάνει το συγκεκριμένο μάθημα, που είναι το σημαντικότερο όλων, ευχάριστο, δημιουργικό και αποτελεσματικό. Ο παγκοσμίως φήμης ωτορινολαρυγγολόγος Α. Tomatis θεωρούσε πως πρωταρχική λειτουργία του αυτιού δεν είναι απλώς να ακούει αλλά να δίνει ενέργεια στον εγκέφαλο, άρα η μουσική, ως τμήμα της ενότητας κίνηση – λόγος – ήχος, είναι και αυτή μέρος του βιώματος (Καρτασίδου, 2004). Το παιχνίδι με τη γλώσσα αναπτύσσει την εσωτερική φωνή του παιδιού, του δίνει την ευκαιρία να πειραματιστεί και να τη χρησιμοποιήσει με διαφορετικούς τρόπους και ακολουθώντας την αριστοτέλεια ιδέα περί μιμήσεως να ανακαλύψει αυτό που βλέπει και είναι στον εξωτερικό κόσμο μέσα του. Η πλέον συνήθης πρακτική σύνδεση γλώσσας και μουσικής, φυσικά, είναι το τραγούδι, μια διαδικασία η οποία δεν απαιτεί ιδιαίτερες μουσικές γνώσεις, είναι κάτι στο οποίο όλοι λίγο – πολύ μπορούν να πάρουν μέρος και είναι μια διαδικασία με την οποία σχεδόν όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από τη βρεφική τους ηλικία, με νανουρίσματα και παιχνιδοτράγουδα.

Κατά τον J. Kodály το τραγούδι, και δη το παραδοσιακό, είναι μια δραστηριότητα που συναντάται ήδη από την προνηπιακή ηλικία, και μάλιστα τόσο φυσιολογική, που ο ίδιος το θεωρεί ως μια δεύτερη μητρική, τρόπον τινά, γλώσσα. Μέσα από τη μελωδία τονίζονται ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά, αλλά ενισχύεται και η πολιτιστική ταυτότητα του παιδιού και η αίσθηση μιας αδιάλειπτης συνέχειας με το απώτερο παρελθόν του (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003). Έρευνες, όπου τα παραδοσιακά τραγούδια, η μέθοδος Kodály δηλαδή, χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθητικά μέσα για τη διδασκαλία της γλώσσας, κατέδειξαν ότι τα παιδιά των

πρώτων τάξεων του δημοτικού βελτίωσαν κατά πολύ την αναγνωστική τους ικανότητα (Αδαμοπούλου, 2005).

Ο δάσκαλος, εδώ, θα πρέπει να προσέξει θέματα που άπτονται των σωματικών αλλαγών των παιδιών, ώστε να τα βοηθήσει και όχι να τα δυσκολέψει στην προσπάθεια να τους διδάξει νέα δεδομένα με εναλλακτικούς τρόπους. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία που αλλάζουν τα δόντια τους, οπότε δυσκολεύονται να εκφέρουν σωστά το λόγο. Αν το τραγούδι, που θα επιλεγθεί, περιέχει δύσκολα σύμφωνα, τότε το αποτέλεσμα μάλλον θα είναι χειρότερο από μια παραδοσιακή διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου. Ο σκόπελος αυτός μπορεί να παρακαμφθεί με ένα αυτοσχέδιο τραγούδι της στιγμής, δημιουργημένο από τους μικρούς μαθητές, μια διαδικασία έμφυτη στα παιδιά. Με εύκολη μελωδική γραμμή, που δεν θα υπερβαίνει τις 4 – 5 νότες και με το δάσκαλο να κρατά σταθερό ρυθμό, το κάθε παιδί συμβάλλει στη δημιουργία του τραγουδιού προσθέτοντας τις καινούριες λέξεις, που βρίσκονται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης διδασκαλίας, καταλήγοντας σε μια ομαδική σύνθεση, που καλύπτει ταυτοχρόνως και γνωστικούς αλλά και συναισθηματικούς και κοινωνικούς εκπαιδευτικούς στόχους (Nye & Nye, 1985).

Εφαρμόζοντας στοιχεία από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Kodály, του Dalcroze και του Orff, ο δάσκαλος, χωρίς να είναι ο ίδιος μουσικός, μπορεί να χρησιμοποιήσει τα τραγούδια ως μέρος ενός ευρύτερου παιχνιδιού, για να μορφώσει γλωσσικά τους μαθητές του με έμμεσο τρόπο. Αφ' ενός γιατί ένα τραγούδι αντανakλά τους ρυθμούς και τους τονισμούς της γλώσσας, τα γλωσσικά μοτίβα περνούν πολύ ήπια μέσα από τη μελωδία εξοικειώνοντας αβίαστα τα παιδιά με τις νέες γνώσεις και γιατί με τη δημιουργία ενός τραγουδιού με ρίμα ή μουσικούς διαλόγους οι μαθητές διευρύνουν το λεξιλόγιό τους (Glover, 2000). Αφ' ετέρου, επίσης πολύ σημαντικό ως όφελος, τα παιχνίδια αυτά, που συνήθως είναι μια σύνθετη

κιναισθητική εμπειρία, βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της επανάληψης στη γλώσσα, όπως επαναλαμβάνουν τις κινήσεις τους, την έννοια των φράσεων – κλειδιά κάνοντας μια ιδιαίτερα ξεχωριστή κίνηση στο αντίστοιχο σημείο κτλ. Όλη αυτή η διαδικασία είναι η πλέον υγιής για τη σχολική ζωή, αφού είναι αφύσικο τα παιδιά να βρίσκονται ακίνητα σε ένα θρανίο, γεγονός που απλώς θα οδηγήσει σε υπερένταση ή ακόμη χειρότερα σε διάσπαση της προσοχής.

1.3.2 Λογοτεχνία και απεικόνιση – δραματοποίηση έργων

Σαφώς περισσότερα εναλλακτικά πλάνα έχει ο δάσκαλος στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εκεί, η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων, γραμματικών και συντακτικών, είναι δεδομένο ότι γίνεται εμμέσως, καθώς στο προσκήνιο έρχεται η υπόθεση του πεζού ή του ποιητικού λόγου. Μια πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά όλων των ηλικιών δραστηριότητα είναι η δραματοποίηση ενός λογοτεχνικού έργου. Αποδεχόμενοι την αρχή ότι θα πρέπει ο δάσκαλος να δώσει βαρύτητα στις ιδέες των παιδιών για το τι έχουν δει και ακούσει, στα βιώματά τους δηλαδή, και αυτά τα βιώματα να τα συνδέσουμε με τα όσα έχουν διαβάσει στο σχολείο, η αναπαράσταση ενός κειμένου είναι η τέλεια ευκαιρία εισαγωγής βιωματικών αυτοσχεδιασμών σε συνδυασμό με το διδασκόμενο αντικείμενο (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012). Με τη δραματοποίηση ενισχύεται η συνεργασία και η συμμετοχικότητα όλων, προεκτείνοντας την ιστορία ενσωματώνονται οι εμπειρίες, οι φόβοι και οι ελπίδες του κάθε παιδιού, ενώ μπορεί ο αυτοσχεδιασμός να προχωρήσει τόσο πολύ, που να μετατραπεί ένα πεζό κείμενο σε ποίημα, σε τραγούδι, σε χορό κτλ. Άρα, η μεταφορά ενός έργου σε θεατρικό δεν νοείται ξεκομμένη από τη μουσική, έστω και αν ο αυτοσχεδιασμός δεν οδηγήσει σε μια μετατροπή, όπως προαναφέρθηκε. Το θέατρο,

όντας πάντα συνδεδεμένο με τον ήχο, χρησιμοποιεί τη μουσική ως βοηθητικό εργαλείο και εδώ ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει ποιοι μαθητές του αρέσκονται στα φώτα της δημοσιότητας και ποιοι προτιμούν να μένουν στα μετόπισθεν και, ενώ ηθοποιία και μουσική έχουν την ίδια βαρύτητα, να διακρίνει πώς θα κατανεμηθούν οι ρόλοι, ώστε όλοι να επωφεληθούν χωρίς παράλληλα να αισθάνονται οποιαδήποτε πίεση (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012).

Είναι αυτονόητο πως αυτός ο συνδυασμός κειμένου, εικόνας και ήχου δεν καλύπτει μόνο γλωσσικούς γνωστικούς στόχους αλλά προσφέρει και αισθητική καλλιέργεια στα παιδιά, πάντα σε συνάρτηση με το πνευματικό επίπεδο της κάθε ηλικίας, με τρόπο έμμεσο, ευχάριστο και φυσικό. Αυτή η διαδικασία είναι ακόμη πιο έντονη όταν μπροστά μας έχουμε ένα ποιητικό έργο. Κατά τον Dilthey, η πεμπτουσία της ποιητικής δημιουργίας είναι όχι η αντιγραφή γεγονότων αλλά η ενεργός συμμετοχή του ποιητή, η εκδήλωση της δυναμικότητας της ζωής, που οδηγούν σε ένα ισχυρό δεσμό ποιήματος και ζωής, άρα του λογοτεχνικού έργου με τα βιώματα και τις εμπειρίες (Σπανός, 1998). Ως γενική κατευθυντήρια συμβουλή, αρχικά καλό είναι να παρουσιάζεται κάτι σχετικό με το έργο, το οποίο να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών, γιατί η ποίηση είναι εξ αρχής δύστροπο αντικείμενο για διδασκαλία. Ακολουθείται και εδώ, όπως και σε ένα αμιγώς μουσικό μάθημα, η αρχή *όλο – μέρος – όλο*, όπου επιχειρείται μια πρώτη ολοκληρωμένη επαφή με το έργο πριν την επιμέρους προσέγγιση γλωσσικών, μετρικών, λογοτεχνικών χαρακτηριστικών, με το δάσκαλο να προσπαθεί ώστε να μην πει όσα μπορούν να πουν οι μαθητές του, είτε αυτοί εκφράζονται με λόγια, είτε με εικαστικές απεικονίσεις είτε με μελοποιήσεις ή μουσική επένδυση των στίχων του ποιήματος. Γενικά, δηλαδή, καλό είναι να ακολουθείται το ερμηνευτικό πρότυπο διδασκαλίας, με τα παιδιά να εκφράζουν τις αρχικές πρώτες τους εντυπώσεις και αισθήματα, που θα τα διευκολύνουν στην

ουσιαστική τους επαφή με το έργο. Γι' αυτό, εξάλλου, και ένα ποίημα επιδέχεται τόσων πολλών και διαφορετικών αναγνώσεων και προσεγγίσεων, όσοι είναι και οι ακροατές του (Σπανός, 1998).

1.3.3 Αυτοσχεδιασμός και δημιουργία λόγου και μουσικής

Η σωστή χρήση της γλώσσας είναι για τον L.Vygotsky το πλέον σημαντικό εργαλείο, που οδηγεί τον άνθρωπο σε ευρεία πνευματική και ψυχική καλλιέργεια, μεταμορφώνει το μυαλό του και η ίδια είναι βασικό προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του. Για παράδειγμα, μια ελεύθερη χρήση της γραφής, η οποία θα σπάει τους αυστηρούς κανόνες της σύνταξης, μπορεί να αναδειξεί άλλες πτυχές της γλώσσας, να διευρύνει το λεξιλόγιο των παιδιών και να τα οδηγήσει σε μια προσωπική έκφραση των συναισθημάτων τους (Myhill & Wilson, 2013). Εδώ, ο δάσκαλος μπορεί να εκμεταλλευτεί την έμφυτη τάση αυτοσχεδιασμού και δημιουργικότητας των μικρών παιδιών και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ένα γλωσσικό – μουσικό παιχνίδι, με τα παιδιά να φτιάχνουν κάτι εξ ολοκλήρου νέο, και από άποψη κειμένου αλλά και από μελωδικής και ρυθμικής επένδυσης αυτού. Στο πίσω μέρος της προετοιμασίας της διδασκαλίας του καλό είναι να έχει το ότι σε ένα γλωσσικό μάθημα ενδεχομένως να υπάρχει μία βασική ιδέα – ένα επίκεντρο κάθε φορά, στην πραγματική ζωή, όμως, αυτό δεν συμβαίνει (Marjanen & Cslovjecssek, 2014), γιατί ταυτοχρόνως ο άνθρωπος βιώνει πολλά και εξ ίσου σημαντικά ζητήματα. Άρα, δίνοντας στους μαθητές του την ελευθερία σύνθεσης, ταυτοχρόνως τους επιτρέπει να προσεγγίσουν με το δικό τους ολιστικό τρόπο το πνευματικό έργο και να το περιβάλουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες ζωής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μέσο καλλιέργειας της παιδικής φαντασίας είναι και η προσθήκη στροφών σε υπάρχοντα τραγούδια. Μέσα στα πλαίσια της ελεύθερης χρήσης της γλώσσας και στηριγμένοι πάνω σε μια γνωστή και δημοφιλή μελωδία, τα παιδιά καλούνται να προσθέσουν λέξεις και εκφράσεις, που να ταιριάζουν τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με συνώνυμα, μιας και ενδέχεται οι αρχικές στη σκέψη τους λέξεις να μην συνάδουν με το ρυθμό του τραγουδιού, μαθαίνουν νέες λέξεις και εξοικειώνονται με τη λεκτική απεικόνιση συναισθημάτων και ψυχικού κόσμου. Κρατώντας μια σταθερή δομή στο ποίημα / τραγούδι έρχονται πιο κοντά στην προσωδία της ελληνικής γλώσσας, με τον εσωτερικό ρυθμό, τη μετρική και την ομοιοκαταληξία της. Αν δε, αυτή η διαδικασία γίνει και με τραγούδια ή ποίηση άλλων χωρών και πολιτισμών, καθώς πολλά έχουν μεταφραστεί και μελοποιηθεί, τότε γνωρίζονται λειτουργικά με την κουλτούρα άλλων λαών, με στοιχεία λαογραφίας και ιστορίας τους, με τρόπο σαφώς πιο ζωντανό και δημιουργικό από μια απλή ανάγνωση ή έστω ακρόαση του υπάρχοντος τραγουδιού.

Η ιδέα της μελοποιημένης ποίησης ενυπάρχει στον πολιτισμό ήδη από την Αρχαιότητα και συνεχίστηκε αδιάλειπτα και επί βυζαντινής εποχής και μετέπειτα με τα δημοτικά τραγούδια. Αυτή η αγαστή συνύπαρξη λόγου και μουσικής βοηθά σε μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη έκφραση θεωρώντας την τέχνη ως ένα ενιαίο σύνολο και όχι ως άθροισμα επιμέρους στοιχείων, γι' αυτό και πολλές φορές η δημιουργία είναι ταυτόχρονη, χωρίς να προϋπάρχει είτε ο λόγος είτε ο ήχος. Αυτή ακριβώς η έννοια του όλου υπάρχει στα παιδιά των πρώτων σχολικών τάξεων, τα οποία ενδιαφέρονται για το σύνολο έχοντας παράλληλα αδυναμία κατανόησης των λεπτομερειών, άρα και αδυναμία ανάλυσης αυτών (Σαΐτη, 2005). Μια διδακτική προσέγγιση της ποίησης μέσω μελοποίησης ενδείκνυται γι' αυτές τις ηλικίες, γιατί πέρα από εμπλουτισμό της διδασκαλίας με φαντασία και παιχνίδι, οδηγούμε το παιδί σε συνολική

δραστηριοποίηση πνευματική, συναισθηματική και κινητική (κανένας δεν σκέφτεται ότι η δημιουργία και η απόδοση ενός μουσικού ποιήματος θα μπορούσε να γίνει από μια στατική τάξη) και ταυτόχρονα αναδεικνύουμε τη βασική αρχή της διεπιστημονικότητας περί ενότητας της γνώσης. Καλό είναι αυτά τα μουσικο – γλωσσικά δημιουργικά παιχνίδια να ξεκινούν από τις πρώτες τάξεις, όσο απλοποιημένα και να μοιάζουν, γιατί η μουσική δημιουργικότητα είναι μεν έμφυτη στο παιδί, είναι, όμως, παράλληλα και ένα στοιχείο που, αν δεν αξιοποιηθεί και αν δεν αναδειχθεί εγκαίρως, θα εξασθενήσει. Η εξασθένιση αυτή οφείλεται σε συνάψεις – συνδέσεις του εγκεφάλου, οι οποίες ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί, είτε σταθεροποιούνται είτε ατροφούν, και οι οποίες διαμορφώνονται και κατ' επέκτασιν επηρεάζουν τις ικανότητές μας μέχρι περίπου τα 12 έτη ζωής, δηλαδή μέχρι το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Στάμου, 2014).

Τα όσα αναφέρθηκαν ίσως να φαντάζουν αδύνατα για έναν δάσκαλο χωρίς ιδιαίτερες μουσικές γνώσεις. Ωστόσο, περισσότερο θέμα φαντασίας και δημιουργικού πνεύματος είναι αυτά τα παιχνίδια, παρά πρακτική αποτύπωση θεωρητικών γνώσεων. Κάλιστα ο καθένας μπορεί να πάρει ένα ποίημα από το βιβλίο της Γλώσσας ή του Ανθολογίου, το οποίο να έχει ήδη μελοποιηθεί, όπως π.χ. είναι το *Τσιριτρό*, σε ποίηση του Ζ. Παπαντωνίου και μουσική του Γ. Λαμπελέτ, και να το διδάξει με τη βοήθεια της μουσικής επιτυγχάνοντας εμπλουτισμό του λεξιλογίου, κατανόηση του περιεχομένου αλλά και της μεταφορικής χρήσης των λέξεων, ενώ ταυτόχρονα να ενισχύσει τη συγκέντρωση των παιδιών και την αντίληψη του μουσικού ρυθμού στη γλώσσα. Ως δραστηριότητες, ενδεικτικά αναφέρουμε την ακρόαση του τραγουδιού, το οποίο υπάρχει ηχογραφημένο σε πλείστες εκτελέσεις, με τα παιδιά να κάνουν το λεγόμενο body percussion, πιο απλά να κρατάνε ρυθμό με τα χέρια ή τα πόδια τους, κάτι που δεν απαιτεί ιδιαίτερες μουσικές γνώσεις από μέρους του δασκάλου. Στη

συνέχεια, και πάλι πατώντας πάνω στις ηχογραφήσεις, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να το τραγουδούν, κάτι που επίσης δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις από πλευράς δασκάλου, μιας και όλοι έχουμε συνηθίσει να τραγουδούμε ακούγοντας μουσική και εξάλλου ο σκοπός εν προκειμένω δεν είναι η δημιουργία μιας χορωδίας αλλά η δημιουργική εκμάθηση ενός ποιήματος.

Ένα τελευταίο, αλλά εξίσου χαρακτηριστικό παράδειγμα δραστηριότητας που συνδέει λογοτεχνία και μουσική, και το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον αυτοσχεδιασμό, είναι και η δημιουργία ενός ηχητικού παραμυθιού (Χρυσοστόμου, 2005). Πολλά διηγήματα των ανθολογιών μπορούν να παρασταθούν με ήχους. Σίγουρα, κατά τις πρώτες επαφές με το συγκεκριμένο είδος «παιχνιδιού» ο δάσκαλος πρέπει να δώσει κατευθυντήριες οδηγίες. Σταδιακά, τα παιδιά ακούγοντας τον αφηγητή αποδίδουν με ήχους εικόνες του διηγήματος, τον αέρα, ένα ποτάμι, παιδικές φωνές κτλ. Ας σκεφτούμε ότι ακολουθούμε τη θεωρία της συνάφειας του I.P.Pavlov μόνο, σύμφωνα με την οποία η χρονική συνάφεια μεταξύ δύο ανεξάρτητων ερεθισμάτων αποτελεί ενίσχυση για την εκδήλωση μιας επιθυμητής αντίδρασης (Σαΐτη, 2005). Με άλλα λόγια, αν τα παιδιά ευχαριστιούνται με τη μουσική και συνδυάσουν αυτή την ευχαρίστηση και με τη λογοτεχνία, για την οποία τα αρχικά συναισθήματα είναι συνήθως αρνητικά, τότε αυτή η συσχέτιση με κάτι ευχάριστο θα τα οδηγήσει να αντιλαμβάνονται και αυτό το μάθημα ως τέτοιο, ως μια ευχάριστη και δημιουργική ώρα.

1.3.4 Διεπιστημονικές δραστηριότητες και διαπολιτισμική σχολική τάξη

Η ενασχόληση με τη μουσική, με τη στόχευση απευθείας στον ψυχισμό του παιδιού και την ομαδοσυνεργατική φιλοσοφία της, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους

μαθητές (Aldeguer, 2014). Πόσο μάλλον όταν αυτή η συνεργασία αφορά όλα τα μέλη της τάξης ανεξάρτητα από φυλή, θρήσκευμα ή μητρική γλώσσα, άρα μιλούμε για μια επί της ουσίας συμπερίληψη, όπου όλοι, ανεξαρτήτως από τις όποιες ιδιαιτερότητες, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου, 2013). Άλλη μία, λοιπόν, ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, η οποία εμπλέκει τη διεπιστημονική διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος – ποιήματος με μουσική αλλά και γεωγραφία, ιστορία, πολιτισμό κτλ. είναι η συγκριτική διδασκαλία ενός ποιήματος / τραγουδιού, το οποίο υπάρχει σε διάφορες γλώσσες. Πολύ βοηθητικό μουσικό έργο είναι το *12 variations «Ah, vous dirai-je maman»* του W.A.Mozart, το γνωστό μας *Φεγγαράκι μου λαμπρό*, νανούρισμα το οποίο με ίδια μελωδία και παρεμφερές περιεχόμενο υπάρχει τόσο στα αγγλικά, *Twinkle, twinkle little star*, όσο και στα ισπανικά, *Campanitas del lugar*. Εδώ, μπορεί να γίνει σύγκριση του περιεχομένου, με το δάσκαλο να παρουσιάζει τη μετάφραση των άλλων παραλλαγών, να γίνει μια κατά το δυνατόν λογοτεχνική ανάλυση για το ρόλο των στοιχείων της φύσης στη λαϊκή μας παράδοση και για το πώς κοινά στοιχεία ενυπάρχουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, για να ενώνουν ταυτόχρονα τους λαούς αλλά και να αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητές τους (Villodre, 2014). Ταυτόχρονα, τα διάφορα αυτοσχεδιαστικά ρυθμικά – χορευτικά παιχνίδια πάνω σε όλες τις παραλλαγές, θα δυναμώσουν τους δεσμούς των παιδιών κάνοντάς τα παράλληλα να αποδεχθούν ως ισότιμα μέλη της ομάδας τους συμμαθητές τους από διαφορετικές χώρες και θρησκείματα, χωρίς να αισθάνονται κάποιου είδους ανωτερότητα απέναντι στους μελλοντικούς συμπολίτες τους (Τάφα, 1998) και με το δάσκαλο να λειτουργεί ως καταλυτικός παράγοντας εξάλειψης του φαινομένου του ρατσισμού. Το ταλέντο του δασκάλου στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις μπορεί να φανεί επεκτείνοντας τη διεπιστημονικότητα με λαογραφικές και ιστορικές αναφορές για τα κρυφά σχολεία της Τουρκοκρατίας και τις μαρτυρίες

ότι οι μαθητές πήγαιναν βράδυ στους χώρους διδασκαλίας τραγουδώντας αυτό το νανούρισμα.

1.4 Εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας

1.4.1 Το τραγούδι ως μέσον απόκτησης ιστορικών γνώσεων

Πολλές έρευνες επιχειρούν να δείξουν τη δυναμικότητα των Τεχνών στην εκπαίδευση των νέων, είτε αυτές λειτουργούν αυτόνομα είτε ως βοηθητικό όχημα για τα άλλα επιστημονικά πεδία. Αυτή η λεγόμενη μεταφορά της μάθησης, έχει αποδειχθεί ότι ωφελεί περισσότερο από την αποκομμένη διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικειμένου, εξ ου και σταδιακά αυξάνεται το ενδιαφέρον για σύνδεση της μουσικής με τις οπτικές τέχνες, τη λογοτεχνία, τις κοινωνικές επιστήμες, την ιστορία κτλ., μέσα στα πλαίσια της γενικότερης ανθρώπινης ανάπτυξης, επηρεασμένη από την φιλοσοφία του Κομφούκιου περί ενδυνάμωσης του χαρακτήρα και διαμόρφωσης του ήθους με τη βοήθεια της μουσικής (Hargreaves & North, 2002). Ο συνδυασμός μουσικής και άλλων μαθημάτων, που οδηγεί σε μια ρέουσα και υποσυνείδητη προσφορά γνώσης, δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά και στο μάθημα της ιστορίας. Ως αντικείμενο είναι εκ προοιμίου δύσκολο, γιατί σχετίζεται με έννοιες και συμβάντα από το παρελθόν, μια διαδικασία που ειδικά τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν. Επιπροσθέτως, και μέσω διδακτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που ταιριάζουν περισσότερο σε προηγούμενων δεκαετιών σχολικές πρακτικές, ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται να διδάξει το αντικείμενο στοχεύοντας στον πολιτικό, κοινωνικό και ηθικό χαρακτήρα των γεγονότων, στα πλαίσια πάντα του σταδίου ανάπτυξης των

μαθητών του, και όχι να αφηγηθεί πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα απλώς επειδή αυτά συνέβησαν (Moniot, 2002).

Και πάλι, είναι στη διακριτική ευχέρεια του δασκάλου να χρησιμοποιήσει όσα περισσότερα και διαφορετικά «εργαλεία» μπορεί προκειμένου να γίνουν κτήμα οι ιστορικές γνώσεις ως κάτι το ουσιαστικό και όχι ως περιττές πληροφορίες, οι οποίες την επαύριον του γραπτού διαγωνίσματος θα ξεχαστούν. Και εδώ, η πιο πρόσφορη λύση δίνεται από τα τραγούδια. Όπως προαναφέρθηκε με το *Φεγγαράκι μου λαμπρό*, κάλλιστα ένα νανούρισμα, που εκ πρώτης φαίνεται άσχετο με την ιστορία, μπορεί να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο της διαπαιδαγώγησης επί Τουρκοκρατίας με τα κρυφά σχολειά, που είτε είναι μύθος είτε πραγματικότητα, αντανakλούν, ωστόσο, τις συνθήκες που ζούσαν οι υπόδουλοι Έλληνες. Η παραδοσιακή μας μουσική κληρονομιά κρύβει μέσα της θησαυρούς για τη διδασκαλία τόσο πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων της ιστορίας μας, όσο και άλλων πτυχών της, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου και πολλά ακόμη. Αν θέλουμε αυτό να το επεκτείνουμε και σε μη ελληνική ιστορία, κλασσικό παράδειγμα αποτύπωσης των δυσκολιών της ζωής και της ψυχοσύνθεσης των ανθρώπων είναι τα blues, που ξεκίνησαν ως τραγούδια των σκλάβων, τα λεγόμενα και «τραγούδια της φυτείας». Εξάλλου, δεν είναι τυχαία η θέση πως για να μάθει κάποιος ένα λαό πρέπει να γνωρίσει τις τέχνες του, γιατί εκεί αντανakλάται όλη του η ζωή (Nye & Nye, 1985).

Ο λόγος για τον οποίο οι περισσότερες προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονται με τραγούδια, έχει να κάνει με το ότι η ακρόαση, η απόδοση, η δημιουργία, έστω ο απλός σχολιασμός ενός τραγουδιού σχετιζόμενου με το μάθημα της ημέρας, είναι μια διαδικασία την οποία μπορεί να φέρει εις πέρας επιτυχώς ο δάσκαλος που δεν διαθέτει εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, που είναι και ο κορμός

των ερωτηθέντων της μελέτης. Μια εξίσου χρήσιμη «άσκηση» είναι η δημιουργία ενός νέου, ως προς τους στίχους, τραγουδιού. Εδώ, τα παιδιά ανά ομάδες καλούνται να επιλέξουν ένα τραγούδι της αρεσκείας τους. Κρατώντας την ίδια μελωδία συνεργάζονται, ώστε να το αποδώσουν με στίχους, οι οποίοι να σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο ιστορικό θέμα που τους έχει δοθεί. Για να υπάρχει μεγαλύτερο κίνητρο, το αποτέλεσμα δύναται να αποτυπωθεί εν είδει εσωτερικής εκδήλωσης της τάξης και να καταγραφεί σε ήχο και εικόνα, για να μείνει ως απτή ανάμνηση μιας προσωπικής δημιουργίας.

Αν η φαντασία, οι γνώσεις και το ενδιαφέρον του προχωρήσουν λίγο παραπέρα, τότε ιδιαίτερη πρόκληση για τα μικρά και τα μεγαλύτερα παιδιά θα μπορούσε να προσφέρει το παρακάτω παιχνίδι, το οποίο και στηρίζεται σε ρυθμικά και αυτοσχέδια μουσικοκινητικά παιχνίδια της φιλοσοφίας του Orff. Απελευθερώνοντας, κατά το δυνατόν, την αίθουσα από τα θρανία και τις καρέκλες δημιουργούμε ένα χώρο για υποτυπώδη ελεύθερη χορευτική κίνηση των μαθητών. Τοποθετούμε στην πλάτη των παιδιών ένα καρτελάκι με το όνομα μιας ιστορικής πόλης / περιοχής ή ενός προσώπου ή ακόμη και ενός γεγονότος, το οποίο εξετάζεται στο συγκεκριμένο μάθημα, χωρίς ο μαθητής να γνωρίζει τι γράφει το καρτελάκι. Οι συμμαθητές του αναλαμβάνουν με χορευτικές κινήσεις και τραγούδι, χωρίς τις βασικές λέξεις-κλειδιά, να κάνουν το μαθητή να μαντέψει τι γράφει το καρτελάκι (Arslan, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο και γλωσσικά αναπτύσσεται το παιδί και περισσότερες έμμεσες ιστορικές πληροφορίες παίρνει και παίζοντας οι γνώσεις του αποτυπώνονται πιο εύκολα και για περισσότερο χρόνο.

1.4.2 Δραματοποίηση – αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Ιστορίας, με ζητούμενο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προτείνονται συμπληρωματικές και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας του αντικειμένου (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003). Μια σκέψη, που ήδη από τις αρχές του 1970 αναφέρεται ως δημιουργική έκφραση των παιδιών, μέσω π.χ. της δραματοποίησης ενός ιστορικού γεγονότος ή της αναπαράστασης μιας ιστορικής περιόδου είτε στα πλαίσια ευρύτερης σχολικής εκδήλωσης είτε ως μια εσωτερική εκδήλωση της τάξης (Χαραλαμπίδης, 1978). Αναπόσπαστο τμήμα, φυσικά, των εναλλακτικών προσεγγίσεων είναι και η επιλογή μιας κατάλληλης για τα ιστορικά δεδομένα μουσικής, και ως προς το μελωδικό ύφος αλλά και ως προς το περιεχόμενο, η οποία και πάντα σε συσχετισμό με το επίπεδο της κάθε ομάδας, θα μπορούσε να προϋπάρχει ως μουσικό έργο ή να είναι πρωτότυπη δημιουργία των παιδιών.

1.4.3 Επιτόπια έρευνα – μουσεία και βιωματική προσέγγιση ιστορίας

Η ουσιαστική και συνειδητή εποικοδόμηση της ιστορικής γνώσης είναι μια διαδικασία δύσκολη για όλους, καθώς άπτεται θεμάτων του παρελθόντος, τα οποία ως καταγεγραμμένα γεγονότα και μόνο φτάνουν σε μας και όχι ως κάτι απτό και κατανοητό από το σύνολο των αισθήσεών μας. Μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο πιο «επώδυνη» είναι αυτή η διαδικασία για μικρά παιδιά, των οποίων η σκέψη ακόμη δεν κάνει αφηρημένους και συνδυαστικούς συλλογισμούς. Γι' αυτό και προτείνεται η βιωματική επαφή με τα ιστορικά γεγονότα, όσο και αν αυτό φαντάζει εκ πρώτης όψεως οξύμωρο, με το σκεπτικό του πώς μπορώ να βιώσω κάτι που συνέβη πριν δεκαετίες ή αιώνες. Πρέπει να γίνει από τους δασκάλους απολύτως κατανοητό το ότι

η μη βιωματική επαφή με την ιστορία θα οδηγήσει και σε μία αδυναμία γενικότερης ένταξης του έξω κόσμου στη διδακτική διαδικασία, κάτι που με τη σειρά του θα κάνει τις προσφερόμενες γνώσεις αδιάφορες ή και άχρηστες. Αντίθετα, μια επιτόπια μελέτη, με έρευνα του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν έμπρακτα τα πολιτιστικά δεδομένα άλλων κοινωνιών και εποχών, τυχόν θρησκευτικές ή πολιτικές αλλαγές (Λεοντσίνης, 2003) ενισχύοντας παράλληλα την ομαδοσυνεργατική πορεία της τάξης, αφού αυτές οι δραστηριότητες δεν γίνονται κατά μόνας.

Επαναφέροντας για μια ακόμη φορά τη θεωρία της ενσυναίσθησης του Dilthey, διαπιστώνουμε πως έχει οφέλη και στο μάθημα της ιστορίας. Εδώ, η απόκτηση πληροφοριών από πρώτο χέρι μέσω έρευνας, η επαφή των παιδιών με υλικές ορατές πηγές ιστορίας, όπως είναι ένας αρχαιολογικός χώρος, ζωντανεύουν το παρελθόν, δίνουν κίνητρο και ενεργοποιούν την παιδική φαντασία και οδηγούν τα παιδιά να μάθουν στηριζόμενα στο συγκινησιακό πλαίσιο. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν όλες αυτές οι πληροφορίες επεξεργάζονται από κοινού – ομαδικά και μέσω ποικίλων πληροφοριών από διάφορους επιστημονικούς χώρους, που ας υπενθυμιστεί ότι είναι οι βασικές αρχές της διεπιστημονικότητας, τότε έχουμε υψηλότερα και ουσιαστικότερα επίπεδα κατανόησης της ιστορίας, με το δάσκαλο να μην δέχεται αναντίρρηση τα όσα ακούει αλλά ζητώντας επιχειρήματα να βάζει τα παιδιά του να σκεφτούν επί της ουσίας (Λεοντσίνης, 2003). Και, αν τα όσα αναφέρθηκαν ακούγονται ξένα ως προς την προσφορά της μουσικής στη διδασκαλία της ιστορίας, ας μην ξεχνούμε πως οι αρχαιολογικοί χώροι πολλές φορές είχαν δίπλα τους Ωδεία, χώρους προορισμένους για θεατρικές και μουσικές παραστάσεις. Ή, ακόμη, σε μια επιτόπια έρευνα σχετικά με την τοπική ιστορία, η μουσική ανέκαθεν ήταν αναπόσπαστο τμήμα στο κύκλο της ζωής του ανθρώπου, είτε ως συνοδευτική στις

διάφορες δραστηριότητες, είτε ως επάγγελμα είτε ως μέσο αποτύπωσης ιστορικών, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών κ.α. δεδομένων της εποχής. Δουλεύοντας έτσι δημιουργικά, οι μαθητές βιώνουν την ενσυναίσθηση όχι απλώς προσεγγίζοντας αλλά κάνοντας κτήμα τους το ιστορικό συμβάν.

Λειτουργώντας τα παιδιά ως εν δυνάμει ερευνητές μπορούν να συγκεντρώσουν το απαραίτητο ιστορικό υλικό μέσω ακροάσεων, επιτόπιας καταγραφής λαογραφικών δεδομένων αλλά και μέσω επισκέψεων σε μουσεία (Στυλιάρης, 1978). Σύμφωνα με τον ορισμό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) το μουσείο είναι «ένα ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοιχτό στο κοινό, και το οποίο ερευνά, αποκτά, συντηρεί, γνωστοποιεί και κυρίως εκθέτει τις υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Μιχαηλίδου, 2003, σελ. 4). Εξ ορισμού, δηλαδή, το μουσείο θεωρείται εκπαιδευτικός χώρος, ως μέρος όπου στεγάζονται η τεχνολογική και η πολιτιστική κληρονομιά μας. Πλέον τα μουσεία προσφέρουν ποικιλία εκδηλώσεων και αναπαραστάσεων και για μαθητές αλλά και για το ευρύ κοινό, σε μια προσπάθεια να παρουσιάσουν ελκυστικά τα όποια εκθέματα. Ο συσχετισμός της μεθοδολογίας της διδασκαλίας με τον έξω κόσμο και τα βιώματα των παιδιών δίνει έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης αλλά και σε ένα χαρακτηριστικό της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης απαραίτητο στη δημιουργία ολοκληρωμένων μελλοντικών πολιτών: τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών των φαινομένων και κατ' επέκταση διαφορετικών λύσεων σε ζητήματα. Ο λόγος είναι πως τα διάφορα μουσειακά εκθέματα ξυπνούν και διαφορετικά ενδιαφέροντα στα παιδιά, επομένως δεν καταλήγουν σε μία και μόνη αλήθεια αλλά, όπως ακριβώς

συμβαίνει και με τα λογοτεχνικά έργα, όσοι είναι και οι θεατές τόσες είναι και οι «αναγνώσεις» των εκθεμάτων (Νικονάνου, 2002).

Η επαφή παιδιών, ακόμη και των μικρότερων, με ένα μουσειακό χώρο φέρνει στο προσκήνιο παραμέτρους που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους: η προσωπική επαφή του παιδιού με το αντικείμενο προς έκθεση, η φυσική επαφή του με το χώρο, είτε αυτός είναι μουσειακό κτίριο είτε αρχαιολογικός χώρος και τέλος η κοινωνική επαφή με το δάσκαλο, ο οποίος και αναλαμβάνει να φέρει τα παιδιά του κοντά στην ιστορία και τον πολιτισμό μας (Falk & Dierking, 1992). Για μια ακόμη φορά, η μουσική είναι συνεχώς παρούσα άμεσα και έμμεσα και σε αυτόν το χώρο. Εκ των ων ουκ άνευ στη ζωή των ανθρώπων ανά τους αιώνες, δεν θα μπορούσε να λείπει και από τα μουσεία, και εδώ αναφερόμαστε σε μουσικά όργανα, τα οποία έχουν διασωθεί και παρουσιάζονται για το κοινό, σε μουσικές απεικονίσεις σε αγγεία ή πίνακες, και οι οποίες αφορούν γιορτές, μουσική εκπαίδευση, ή αποτύπωση οργανοπαιχτών. Επίσης, κάτι εξίσου σημαντικό, το οποίο συνήθως βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα σε σχετικές αναφορές, είναι το ότι η μουσική είναι παρούσα και στις πολεμικές εκστρατείες και μάχες, και όλα αυτά, ζωντανεύουν τη φαντασία των παιδιών με τα γεγονότα να παρουσιάζονται ζωντανά μπροστά τους μέσω τέτοιων έμμεσων πληροφοριών (Λεοντσίνης, 2003).

1.5 Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο έγινε λόγος και προτάθηκαν δραστηριότητες διεπιστημονικής προσέγγισης τόσο των γλωσσικών μαθημάτων όσο και της ιστορίας με τη βοήθεια της μουσικής, είτε ως άμεση αναφορά – τραγούδι είτε ως έμμεση – επίσκεψη σε μουσείο, με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορεί να πάρει κάποιες πρώτες ιδέες

και να ανταποκριθεί επιτυχώς ο μέσος δάσκαλος ενός ελληνικού δημοτικού σχολείου, που δεν διαθέτει ειδικές μουσικές γνώσεις. Θα πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι όλα αυτά δεν μπορούν ως δια μαγείας να συμβούν εν μια νυκτί και μία σχολική τάξη, η οποία έχει μάθει να διδάσκεται το κάθε αντικείμενο ξεχωριστά και με τον παραδοσιακό από καθέδρας τρόπο διδασκαλίας, ξαφνικά να βρεθεί σε ένα μουσείο ή να κάνει ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι προκειμένου να διδαχθεί εμμέσως ένα ποίημα, και αυτό να στεφθεί με επιτυχία. Είναι μία διαδικασία η οποία προϋποθέτει σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με εναλλακτικές διδασκαλίες, με την παρουσία του δασκάλου ως βοηθού και εμπνευστή και όχι ως φόβητρου και αυθεντίας, και κυρίως με την παγιωμένη λογική της σχολικής καθημερινότητας ως μιας κατάστασης μόνιμης αξιολόγησης του μαθητή σχετικά με το σωστό και το λάθος με απώτερο στόχο έναν καλό βαθμό.

Επίσης, η εισαγωγή των Καλών Τεχνών και δη της μουσικής, είναι κάτι που απαιτεί χρόνο προσαρμογής. Ναι μεν, η δημιουργικότητα είναι μια έμφυτη τάση των μικρών παιδιών, ωστόσο απαιτείται επαφή με το αντικείμενο σε καθημερινή βάση, ώστε αυτό να λειτουργήσει δημιουργικά και όχι ως ένα ευχάριστο διάλειμμα από το μάθημα, όπου επικρατεί ασυδοσία. Στο ίδιο μήκος κύματος εντάσσονται και οι προσπάθειες του δασκάλου, αφ' ενός να οδηγήσει τους μαθητές του να διευρύνουν τους ορίζοντες της σκέψης και της δράσης τους λειτουργώντας ομαδικά αλλά και ο ίδιος από τη μεριά του να αποβάλει το σύνδρομο του από μηχανής Θεού, που ποδηγετεί τα παιδιά προσφέροντας άμεσες λύσεις και ουσιαστικά μασημένα τροφή και να το αντικαταστήσει με ένα βοηθό – καθοδηγητή, που στέκεται, με τις ιδέες και τις γνώσεις του, δίπλα στους μαθητές του χωρίς όμως να εμποδίζει την προσωπική δημιουργία του καθενός, που θα τον οδηγήσει σε ουσιαστική απόκτηση της νέας γνώσης, η οποία θα συνεχιστεί και εκτός σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σχεδιασμός έρευνας

Ένα από τα πλέον βασικά και πρωταρχικά ζητήματα, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο ερευνητής, είναι το ερώτημα του κατά πόσον η έρευνά του εντάσσεται σε μια ποιοτική ή ποσοτική μεθοδολογία. Η απάντηση σε αυτό το δίλημμα είναι «ζωτικής» σημασίας για την όλη εξέλιξη της έρευνας, μιας και από τη μεθοδολογία εξαρτώνται τόσο τα μέσα συλλογής των δεδομένων της, το δείγμα – οι συμμετέχοντες σε αυτήν, όσο και η ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτήν, με δυο λόγια όλη η πορεία της μελέτης, από το σχεδιασμό μέχρι την επί χάρτου αποτύπωσή της.

Στην κατεύθυνση προς ποιοτική ή ποσοτική έρευνα μας οδηγεί το υπό μελέτη και διερεύνηση πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα που κατά συνέπεια θέτουμε (Creswell, 2003). Εν προκειμένω, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αναζήτηση και ανάδυση στην επιφάνεια εμπειριών και προσωπικών ιστοριών των συμμετεχόντων δασκάλων σχετικά με τη διεπιστημονική προσέγγιση με τη βοήθεια της μουσικής. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να δοθεί έμφαση σε λεπτομέρειες και ταυτοχρόνως σε μια εις βάθος αναζήτηση των προσωπικών αντιλήψεων του καθενός γύρω από το θέμα. Με άλλα λόγια, επιχειρείται μια ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου των συμμετεχόντων και, όταν γίνεται αναφορά στην έννοια «κοινωνικός κόσμος» εννοούμε τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ιστορίες, τις ιδεολογίες, τις αρχές και ό,τι άλλο καθορίζει την ιδιαίτερη προσωπικότητα του καθενός μας (Richie & Lewis, 2003).

Το σκεπτικό της συγκεκριμένης μελέτης είναι να μην προκύψει μια απλή περιγραφή, αλλά επί της ουσίας να καταγραφεί η «φωνή» των συμμετεχόντων δασκάλων αναφορικά με τη διεπιστημονικότητα στα γλωσσικά μαθήματα και τη βοήθεια της μουσικής. Η προσωπική επαφή μαζί τους, οι συζητήσεις μέσω των συνεντεύξεων και η γενικότερη ευελιξία και ελευθερία κινήσεων, με την οποία αντιμετωπίστηκε ο καθένας τους, έχει ως απώτερο σκοπό αφ' ενός το συγκεκριμένο ζήτημα να ειπωθεί από την πλευρά των πλέον αρμόδιων, των ίδιων των διδασκόντων, και αφ' ετέρου να μελετηθεί κατά το δυνατόν, στο φυσικό του περιβάλλον (Denzin & Lincoln, 2003). Εδώ, βέβαια, ας τονιστεί ότι αναφερόμαστε στην εν γένει συμπεριφορά και στάση των δασκάλων εντός της τάξης τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η έρευνα εξελίσσεται σε μελέτη περίπτωσης, που είναι μια εξειδικευμένη μέθοδος, η οποία εδώ δεν μας αφορά. Ωστόσο, τα όσα αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, νοερά μεταφέρουν τόσο τον ερευνητή όσο και τον όποιο αναγνώστη στο περιβάλλον δράσης και ταυτοχρόνως εμμέσως μας συστήνουν και την κινητήριου δύναμή τους, που είναι οι ίδιοι οι μαθητές, με τις ιδιαίτερες ανάγκες, απαιτήσεις και δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν. Αυτό, ακριβώς, είναι που επιτυγχάνεται μέσω μιας ποιοτικής έρευνας, η προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών και των καταστάσεων που τα υποκείμενα βιώνουν μέσα στο ιδιαίτερο περιβάλλον τους και παράλληλα η περιγραφή των αλληλεπιδράσεων διδασκόντων – μαθητών – μεθόδου διδασκαλίας μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Patton, 2002).

Οι Lincoln και Guba (1985) αναφέρουν πως βασικός στόχος μιας ποιοτικής έρευνας είναι η καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου και όχι μια μαθηματικού τύπου απόδειξη αυτού. Κατά συνέπεια, η όλη διαδικασία βρίσκεται υπό συνεχή διαμόρφωση σε σημείο τέτοιο, που ο διαχωρισμός αιτίας και αποτελέσματος να μην είναι δια γυμνού οφθαλμού ορατός. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει πέρα από

την περιγραφή και την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, και μια προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας αυτών (Λάζος, 1998), κάτι που είναι δύσκολο να μετρηθεί ποσοτικά (Denzin & Lincoln, 2003), και το οποίο η στατιστική έρευνα, η οποία και κυριαρχεί στις ποσοτικές μελέτες, δεν μπορεί να καλύψει (Stake, 2010).

Για τέτοιου τύπου κοινωνικά φαινόμενα η πλέον κατάλληλη διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης επιτυγχάνεται μέσω των τεχνικών μιας ποιοτικής έρευνας, η οποία στοχεύει στη μελέτη και κατανόηση προβλημάτων, που άπτονται των ανθρώπινων συμπεριφορών εντός του «φυσικού» τους περιβάλλοντος (Creswell, 2003), εν προκειμένω εντός μιας σχολικής τάξης, και βάσει του εκάστοτε κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού και πολιτιστικού συγκειμένου (Bohm, 2004). Αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά οριοθετούν, πέρα από την έμφαση στην καθημερινή λεπτομέρεια, και το δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού, το οποίο είναι μικρό, προκειμένου να μελετηθεί εις βάθος (Lincoln & Guba, 1985). Συμπερασματικά, λοιπόν, όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συγκλίνουν προς μια πορεία η οποία δεν έχει σαφή και ευδιάκριτα στάδια (Mason, 2009), αντιθέτως πρόκειται για μια σπειροειδή διαδικασία, που κινείται, μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα, προκειμένου να επιτύχει τον απώτερο στόχο: την κατανόηση της υποκειμενικής φύσης των κοινωνικών φαινομένων (Elliott 1991· Kemmis & Mc Taggart 1988· Levin 1946· Mason 2009). Αυτό, ακριβώς, συνέβη και στη συγκεκριμένη μελέτη, με τα ερωτήματα των συνεντεύξεων να προσαρμόζονται βάσει των θεωρητικών δεδομένων, αλλά και τη βιβλιογραφική αναζήτηση να κινείται σε χώρους που δεν ήταν εξ αρχής στο ερευνητικό πλάνο, επηρεασμένη από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

2.2 Θεωρητικό φιλοσοφικό υπόβαθρο

Ακρογωνιαίος λίθος κάθε επιστημονικής μελέτης και στοιχείο εκ των ων ουκ άνευ είναι η στήριξη σε κάποιο φιλοσοφικό και θεωρητικό πλαίσιο. Ο λόγος; Ηλίου φαεινότερον, η αναφορά στην αυθεντία και σε κάτι που είναι κοινώς αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα, αυτομάτως δίνει άλλο κύρος και βαρύτητα στην όποια προσπάθεια καταβάλλεται από μέρους του ερευνητή.

Η ίδια η φύση μιας ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατανόηση των φαινομένων και όχι σε μια μαθηματικού τύπου αξιωματική απόδειξη της αλήθειας, και η συνακόλουθη διατύπωση των ερευνητικών της ερωτημάτων οδηγεί σε ερμηνευτικές, συμμετοχικές και νατουραλιστικές προσεγγίσεις. Για να γίνουν πιο κατανοητοί αυτοί οι όροι ας γίνει αρχή από την έννοια *ερμηνευτικός*. Στο επίκεντρο αυτού του θεωρητικού και φιλοσοφικού μοντέλου είναι το υποκείμενο της έρευνας. Και μάλιστα, με το ενδιαφέρον στραμμένο στις υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων και την προσωπική τους θεώρηση γύρω από τα υπό μελέτη ερωτήματα (Roulston, 2007). Το νόημα, που ο καθένας δίνει για τα τεκταινόμενα, είναι αποτέλεσμα της ιδιαίτερης διαχείρισης των νοημάτων αλλά και του κοινωνικού συγκείμενου, στο οποίο βιώνει την πραγματικότητά του. Έτσι, το τελικό πρόσληψη εναπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, μιας και ως μέρος της κοινωνίας, που είναι ζων και εξελισσόμενος οργανισμός, αλλάζει και προσαρμόζεται και αυτό αναλόγως, ως κατασκεύασμα αυτού του δυναμικού οργανισμού (Berger & Luckmann, 2003). Μια ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση, λοιπόν, έρχεται να εξετάσει εις βάθος αυτά τα κοινωνικά φαινόμενα, που οδηγούν τους ανθρώπους να τηρούν διαφορετική στάση απέναντί τους, και όλα αυτά με βάση το εκάστοτε υποκειμενικό νόημα και τις συνθήκες δράσης των ατόμων (Τσιώλης, 2011).

Αυτού του τύπου η ερευνητική μέθοδος, η οποία βοηθά στην κατανόηση της εσωτερικής πτυχής των γεγονότων, εντάσσεται στα πλαίσια του *νατουραλισμού*. Ως φιλοσοφική αρχή χρησιμοποιείται ευρέως από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς με τις ερμηνευτικές του διαδικασίες προσφέρει ολιστική προσέγγιση της γνώσης και αφορά κοινωνικά και συμπεριφοριστικά φαινόμενα (Lincoln & Guba, 1985). Απαντώντας σε ερωτήματα, όπως το «τι» και το «πώς», βρισκόμαστε ένα βήμα κοντύτερα στην ιδιαίτερη σκέψη των συμμετεχόντων (Salmon, 1999). Αποκτούμε τα εφόδια για να κατανοήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται το υπό μελέτη ζήτημα, πώς οι ίδιοι το βιώνουν στην καθημερινότητά τους, με ποιον τρόπο χειρίζονται τα ζητήματα που προκύπτουν. Επίσης, πώς αφηγούνται τα όσα ζούνε, που πολλές φορές είναι ένα κεφάλαιο εντελώς διαφορετικό από τον τρόπο με τον οποίο όντως βιώνουν τις καταστάσεις, και τέλος, πώς όλα τα παραπάνω έρχονται να επηρεάσουν, και σε ποιον βαθμό, τις αξίες και τις σκέψεις τους, τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους γύρω από το ζήτημα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Γίνεται συνεχώς αναφορά σε έννοιες όπως «υποκείμενα», «καθημερινότητα», «συνθήκες δράσης» κτλ. Όλα αυτά θεωρούν τον άνθρωπο ως κοινωνικό υποκείμενο και ενεργό μέλος ενός κοινωνικού και πολιτιστικού κατασκευάσματος, μέσα από το οποίο αναζητούμε την προσωπική αλήθεια, μιας και μια αντικειμενική αλήθεια είναι επί της ουσίας ανώφελη έως και να τη σκεφτούμε. Με άλλα λόγια κινούμαστε σε χώρο όπου επικρατεί ο σχετικισμός, σύμφωνα με τον οποίο δεν υφίσταται μια και μόνη αλήθεια και γνώση, αλλά αυτές εξαρτώνται από το ευρύτερο συγκείμενο αφ' ενός και από την οπτική γωνία του κάθε ανθρώπου αφ' ετέρου. Επομένως, αυτό που πρωτίστως μας ενδιαφέρει, ως ερευνητές, είναι η έμφαση στη σημασία του πλαισίου και των πολιτιστικών αξιών, που συντελούν στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Smith, 1998). Ενεργούμε, εν ολίγοις, εντός του κοινωνικού

κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τον οποίο τόσο η πραγματικότητα όσο και η γνώση είναι κοινωνικές και πολιτιστικές κατασκευές, και όπου ο ερευνητής εργάζεται κατά τέτοιον τρόπο για την παραγωγή της γνώσης, ώστε αυτή να γίνεται αντιληπτή όχι ως μια εκ των άνω αυθεντία, αλλά ως κοινωνικο – πολιτικο – πολιτιστική δραστηριότητα, πάντα εντός συγκεκριμένου ιστορικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Τα ποιοτικά ερμηνευτικά μοντέλα στηρίζονται και στη λεγόμενη θεωρία της συμβολικής διάδρασης. Σύμφωνα με αυτήν, και όπως ήδη έχει προαναφερθεί, δεν υπάρχει η μία και μόνη αλήθεια και πραγματικότητα, αλλά πολλές και όλες σχετίζονται με το υπό μελέτη φαινόμενο εντός του περιβάλλοντός του (Blumer, 1969). Οι αλήθειες, δηλαδή, που προκύπτουν, εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία είναι περίπλοκη και σχετίζεται με τη συμβολή των ανθρώπων στην παραγωγή της (Τσιώλης, 2011). Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από διάφορους τρόπους επικοινωνίας, με τα άτομα να εδραιώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα από την ερμηνεία και την κατανόηση των συμπεριφορών και των πράξεων των συνανθρώπων τους (Τάτσης, 1997). Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για *συμμετοχική* προσέγγιση του ευρύτερου πλαισίου, αυτή η διάδραση των υποκειμένων μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του προς μελέτη αντικειμένου, κάτι που ως ερευνητές πρέπει να έχουμε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας σε τέτοιου είδους ποιοτικές διαδικασίες. Οφείλουμε να εστιάζουμε στο νόημα που ο καθένας δίνει και για τη δική του συμπεριφορά αλλά και για τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, και αυτή ακριβώς η αλληλεπίδραση είναι που παράγει τα εκάστοτε κοινωνικά φαινόμενα. Γι' αυτό το λόγο, εξάλλου, και η θεωρητική επεξεργασία του όποιου ζητήματος δεν είναι ένα ξεχωριστό και διακριτό στάδιο από την εμπειρική του διερεύνηση στο περιβάλλον του, αλλά μια αδιαλείπτως

διαπλεκόμενη διαδικασία και προσέγγιση, που ενδεχομένως στην πορεία και να παραλλαχθεί ή τουλάχιστον να γίνει αντικείμενο αναπροσαρμογής (Τσιώλης, 2011). Εν κατακλείδι, η όλη διαδικασία είναι μια άλλη εφαρμογή των αρχών του λεγόμενου *verstehen*, των M.Weber και W.Dilthey, όπου ο ερευνητής για να πετύχει το σκοπό του πρέπει να δει τον κόσμο με τα μάτια όχι τα δικά του αλλά των άλλων, των συμμετεχόντων. Και για να πετύχει επί της ουσίας αυτό το εγχείρημα οφείλει να γνωρίζει στο μέγιστο δυνατό βαθμό το ιστορικό – κοινωνικό – πολιτιστικό συγκείμενο κάθε φορά (Glass, 2005, τελευταία πρόσβαση 7-7-2015).

2.3 *Εργαλεία συλλογής δεδομένων*

Η οριοθέτηση της έρευνας γύρω από ποιοτικά δεδομένα ήταν και αυτή που οδήγησε στην επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Το συγκεκριμένο μέσο είναι ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα και χαρακτηριστικά σε μια ποιοτική έρευνα (Denzin & Lincoln 2003· Mason 2009). Η λεγόμενη και «ερευνητική συνέντευξη», που εν ολίγοις είναι μια συζήτηση που ξεκινά από τον ερευνητή και έχει έναν ορισμένο ερευνητικό σκοπό και στόχο, την απόκτηση πληροφοριών, οι οποίες στην πορεία αναλύονται για να προκύψουν τα αποτελέσματα της έρευνας (Πηγιάκη, 2004· Robson, 2010· Τριανταφυλλάκη, 2014). Θεωρείται, δε, ως ένας από τους πλέον δυναμικούς τρόπους για να καταλάβει κανείς τους ανθρώπους και την ιδιοσυγκρασία τους (Fontana & Frey, 2003). Ο λόγος είναι κάτι περισσότερο από εμφανής: αποτυπώνει τις προσωπικές ιδέες και τα ιδιαίτερα βιώματα του καθενός, άρα βοηθά και σε μια διείσδυση στην ιδιοσυγκρασία των υποκειμένων της έρευνας σε βάθος πολύ μεγαλύτερο από οποιαδήποτε άλλη μέθοδο,

κάτι που επιδιώκουμε στις ποιοτικές έρευνες (Cohen et al., 2007· Mason, 2009· Wilkinson & Birmingham, 2003).

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται σε τέτοιο βαθμό από τους ερευνητές κοινωνιολογικών φαινομένων, όπως είναι και η εκπαίδευση, που η Κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται και ως η επιστήμη της συνέντευξης (Burgess, 1984). Από τα διάφορα είδη συνεντεύξεων η ποιοτική έρευνα προτιμά τις ημιδομημένες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ένα προκαθορισμένο εκ μέρους του μελετητή πλάνο, με μια παράλληλη ταυτόχρονα ελευθερία ως προς τις απαντήσεις, τη σειρά των ερωτήσεων ή το μήκος των απαντήσεων που θα δοθούν (Wengraf, 2001). Με άλλα λόγια, είναι ένας έμμεσος τρόπος, ώστε ο προσωπικός διάλογος και η αλληλεπίδραση ερευνητή – υποκειμένου να εισχωρήσει στον προσωπικό κόσμο του καθενός και να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες, που σχετίζονται με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen et al., 2007).

Σε κάθε ποιοτική έρευνα βασικό μέλημα, όπως προαναφέρθηκε, είναι η καταγραφή των αντιλήψεων, των εμπειριών και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων. Έχει αποδειχθεί πως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι η πλέον πρόσφορη τεχνική για αυτού του τύπου τη συλλογή πληροφοριών και απάντηση ποιοτικών ερευνητικών ερωτημάτων (Javeau, 2000). Αυτό ακριβώς επιχειρήθηκε και στην προκειμένη μελέτη, μιας και αυτές οι συνεντεύξεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις αποκάλυψης πτυχών των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων δασκάλων, αναγνώρισης συμπεριφορών τους (Mialaret 1996) και δυνατότητας έκφρασης των σκέψεών τους με τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία, ενώ παράλληλα υποβοηθούνται από μια διακριτική κατεύθυνση του ερευνητή. Τα συλλεχθέντα δεδομένα αποδεικνύουν ότι, όντως μέσω αυτών των συνεντεύξεων, οι δάσκαλοι προχώρησαν πέρα από το να δώσουν μια ψυχρή απάντηση στο ερώτημα: κατέθεσαν

τους προβληματισμούς και τους φόβους τους για το κατά πόσον χρησιμοποιούν με επιτυχία τη διεπιστημονικότητα, αλλά και τις αντιρρήσεις τους για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εφαρμογή τους στα σχολεία.

Βεβαίως, αυτό το ψυχικό «ξεγύμνωμα» δεν επιτυγχάνεται εν μια νυκτί, αντιθέτως απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία και ως προς την επιλογή των ερωτήσεων, αλλά και ως προς τον τρόπο προσέγγισης και συλλογής του υλικού. Το θετικό, κατ' αρχάς για τον ερευνητή και κατ' επέκταση και για τους ερωτώμενους, είναι το γεγονός πως η φύση και η φιλοσοφία της ημιδομημένης συνέντευξης βοηθά ως προς αυτή την αλληλεπίδραση και την ουσιαστική επαφή των δύο μερών. Όταν οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, όπου και δεν υπάρχει η έννοια σωστού-λάθους, που ενδεχομένως να περιορίσει τον ερωτώμενο ή να τον φοβίσει για τυχόν λανθασμένη απάντηση, τότε τίθενται γερά θεμέλια για παροχή πληροφοριών, τις οποίες ο ερωτώμενος θα δυσκολευόταν να εκφράσει με διαφορετικό τρόπο (Mason, 2009). Επιπροσθέτως, μέσω ουσιαστικά μιας «φιλικής» κουβέντας, αφού κάποιες από τις συνεντεύξεις ξεπέρασαν κατά πολύ τα αρχικά χρονικά όρια που είχαν υπολογιστεί αλλά κινήθηκαν και σε απαντήσεις πολύ πιο διευρυμένες από τις ήδη ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συγκεντρώθηκαν δεδομένα και πληροφορίες, τα οποία μέσω π.χ. ενός ερωτηματολογίου θα ήταν αδύνατον να συγκεντρωθούν, αφού το τελευταίο ποδηγετεί τη σκέψη και ως εκ τούτου τις απαντήσεις.

Το ύφος των ερωτήσεων και το όλο κλίμα της συνέντευξης είχε ως απώτερο στόχο την προσπάθεια κατανόησης από μέρους του ερευνητή της συμπεριφοράς των ερωτώμενων (Fontana & Frey, 2003), των δασκάλων, καθώς και το πώς αντιμετωπίζουν τη διεπιστημονικότητα στις τάξεις τους. Η ευελιξία του μέσου και η προσαρμοστικότητα στον ιδιαίτερο χαρακτήρα του καθενός, κάτι που είναι απαγορευτικό με το ερωτηματολόγιο (Robson, 2010), είχε θετικό αποτέλεσμα και

στις δύο συνιστώσες της έρευνας. Αναφορικά με τον ερευνητή, γιατί υπήρχε συνεχής και άμεση επαφή με το αντικείμενο της μελέτης και όχι απλώς μια επιφανειακή πληροφόρηση. Το αποτέλεσμα ήταν η ευκολότερη εστίαση στα ουσιώδη σημεία της έρευνας κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων υλοποιώντας έτσι τους στόχους της μελέτης (Radnor, 2002), αλλά και η άντληση πληροφοριών από εξωλεκτικά στοιχεία, όπως ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες, δεδομένα που θα απουσίαζαν στις ολιγόλογες απαντήσεις ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου (Bell, 2012). Αναφορικά με τους ερωτώμενους, γιατί η άμεση επαφή σε κλίμα φιλικό και κατά το δυνατόν χαλαρό, τους έδωσε το ελεύθερο να αναπτύξουν τις ιδέες τους, με το ιδιαίτερο ύφος του ο καθένας, και χάρη στην ευελιξία της συνέντευξης – συζήτησης (Bell, 2012) να αισθανθούν οικεία και μη ελεγχόμενοι ζώντας μια εμπειρία, που δεν εντάσσεται και στην τυπική καθημερινότητά τους. Αναπτύχθηκε, εν κατακλείδι, μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, και πάλι στο βαθμό που ο καθένας το επέτρεψε, και μια αλληλεπίδραση, που οδήγησε με μια αβίαστη εκμαίευση πληροφοριών: οι δάσκαλοι έδωσαν τα «φώτα» τους πάνω στο ερευνητικό ζήτημα και ο ερευνητής απέκτησε το «ελεύθερο» να εισέλθει, τρόπον τινά, στο μυαλό τους και να διαπιστώσει ιδίους όμμασι τι διαδραματίζεται (Tuckman, 1978).

2.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού

Η κατά πρόσωπον επαφή με τους εκπαιδευτικούς μέσω των συνεντεύξεων είχε το βασικό πλεονέκτημα ότι αντλήθηκε «ζωντανό» υλικό, όχι ολιγόλογες απαντήσεις αποτυπωμένες γραπτώς σε ένα ουδέτερο ερωτηματολόγιο. Το πρόβλημα, όμως, που εμφανίστηκε εξ αρχής, ήταν η σωστή προετοιμασία των ερωτήσεων της

συνέντευξης, έτσι ώστε αυτές να χαρακτηρίζονται από μια ευελιξία, η οποία και θα οδηγούσε σε αποτελέσματα πιο συμβατά με το κοινωνικό συγκείμενο και πιο αποτελεσματικά για την ποιοτική έρευνα (Jeffrey, 2006).

Το σημαντικότερο τροχοπέδη ήταν το αδιαμφισβήτητο γεγονός πως δεν ανοίγονται όλοι οι άνθρωποι εξ αρχής, πόσο μάλλον όταν απέναντί τους έχουν κάποιον άγνωστο, αλλά ούτε και αρέσκονται να εκδηλώνουν πιο μύχιες σκέψεις τους (Cohen et al., 2007), είτε αυτές αφορούν την επαγγελματική τους συμπεριφορά είτε την εν γένει στάση ζωής τους. Αυτό πρακτικά σήμαινε πως έπρεπε να δομηθεί ο σκελετός της συνέντευξης κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι ερωτήσεις να είναι ενταγμένες στη ρουτίνα της καθημερινότητάς τους (Πηγιάκη, 2004), της σχολικής τάξης στη συγκεκριμένη περίπτωση. Μια εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη θέλει οι ερωτήσεις της να οδηγούν σε διευκρινίσεις και εμβάθυνση του ερευνητικού προβλήματος (Cohen et al., 2007). Ένα από τα πολλά της πλεονεκτήματα είναι η δυνατότητα της αλλαγής στη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνομιλητή και το δρόμο που αυτός οδηγεί τη συζήτηση, κάτι που είναι αδύνατον με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Στη συγκεκριμένη εργασία, αυτή η τακτική ακολουθήθηκε σε τρεις περιπτώσεις, με τη μία δασκάλα να απαντά αρχικά σχετικά μονολεκτικά, οπότε χρειάστηκε επαναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία, αλλά και με άλλες δύο περιπτώσεις, όπου οι απαντήσεις ήταν χειμαρρώδεις, υπερκαλύπτοντας δεδομένα και άλλων ερωτήσεων, οι οποίες εξέλειψαν από τη συνέντευξη. Επιπλέον, ήταν αναγκαίος ο σεβασμός απέναντι στον κάθε συμμετέχοντα αναπροσαρμόζοντας κάθε φορά το λεξιλόγιο και το γενικότερο ύφος της συζήτησης στα μέτρα του (Goffmann, 1959).

Ως ερευνητές, επιθυμούμε και επιδιώκουμε ξεκάθαρα δεδομένα, τα οποία και θα αποτελέσουν κριτήρια για την ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων (Merriam,

2002), ενώ οι πληροφορητές επιθυμούν να νιώθουν άνετα και να αισθάνονται ότι υπάρχει εμπιστοσύνη, εχεμύθεια και αμοιβαία ειλικρίνεια (Thompson, 2008). Για να μην χαθεί το μέτρο, λοιπόν, κατ' αρχάς έγινε ένας σχεδιασμός του σκελετού της συνέντευξης σε θεματικές, προκειμένου να συμπεριληφθούν υποχρεωτικά ερωτήσεις – κλειδιά, για «να μην παραβλεφθούν σημαντικά θέματα και η συνέντευξη να ακολουθήσει λογική πορεία» (Wilkinson & Birmingham, 2003, σελ.47). Αυτές οι προκαθορισμένες ερωτήσεις έχουν, πάραυτα, ευελιξία ως προς τη σειρά παρουσίασής τους, ενώ ταυτοχρόνως δύναται να τροποποιηθεί το περιεχόμενό τους και να προσθαφαιρεθούν ερωτήματα, αναλόγως με την τροπή της συζήτησης πάντα με έμφαση στο συναίσθημα και τα βιώματα των δασκάλων (Ιωσηφίδης, 2003). Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει αναφορικά με την ευελιξία των ερωτήσεων είναι και η πιθανότητα να παρεκκλίνει η όλη συζήτηση «εκτός θέματος». Γι' αυτό και πάντοτε η συνέντευξη επέστρεφε στον οδηγό – βασικό κορμό ερωτήσεων, έτσι ώστε, όποτε διαφαινόταν ο υποβόσκων αυτός κίνδυνος, έμμεσα και διακριτικά να επιστρέφει η συζήτηση στο πλαίσιο της έρευνας χωρίς παράλληλα να καθοδηγείται το αντικείμενο των απαντήσεων. Ο λόγος, κάτι παραπάνω από εύλογος, αφού ο μεν σκοπός της συνέντευξης είναι καθορισμένος όχι όμως και το αντικείμενο των απαντήσεων, το οποίο κάθε άλλο παρά «περιορισμένο» μπορεί να θεωρηθεί (Φίλιας, 2001).

Ως προς τη διάρθρωση των ερωτήσεων ακολουθήθηκε η ίδια τακτική, που είθισται να εφαρμόζεται κάθε φορά που χτίζεται ένα διαγώνισμα για το σχολείο: στην αρχή μπαίνουν οι πιο απλές ερωτήσεις, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος άρνησης συμμετοχής ή ο φόβος ενδεχόμενης αποτυχίας (Robson, 2010). Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου, για να εξυπηρετηθεί η ευελιξία, να διευκολυνθεί η εις βάθος αναφορά στα ζητήματα αλλά και να διευκρινιστούν τυχόν παρανοήσεις στην πορεία των συνεντεύξεων. Επίσης, με τέτοιου τύπου ερωτήσεις μπορεί ο

ερευνητής να ελέγξει το όριο των γνώσεων των συμμετεχόντων, μιας και οι απαντήσεις δεν είναι προϊόν επιλογής από κατάλογο ή εύστοχης απάντησης λόγω τύχης και τέλος, το ότι οι απαντήσεις δίνονται εν είδει φιλικής κουβέντας ενισχύει τη συνεργασία και την ουσιαστική επαφή ερευνητή – ερωτώμενου (Cohen & et el., 2007).

Ο «πιλότος» της συνέντευξης αρχικά δόθηκε σε οικείο πρόσωπο, δάσκαλο, προκειμένου να φανεί κατά πόσον επιτυγχάνεται ο σκοπός της, και ο οποίος είχε το θάρρος να κάνει διορθώσεις τόσο στη δομή των ερωτήσεων, όσο και στη σειρά ή στον τρόπο της κατά πρόσωπον επαφής, μιας και η διαδικασία της συνέντευξης ήταν πρωτόγνωρη και για τον ερευνητή. Τα συμπεράσματα από αυτή τη δοκιμαστική συνέντευξη ήταν ότι όντως οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση των εμπειριών, των γεγονότων που βιώνουν οι δάσκαλοι εντός τάξης αλλά και των προσωπικών τους εκτιμήσεων γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα (Γιαννακοπούλου, 2008), ενώ παράλληλα τίθενται λεπτές διευκρινίσεις στο περιεχόμενο των απαντήσεών τους αλλά και μια πολλαπλή έκφραση των απόψεων, αφού η φύση των ερωτήσεων τους δίνει ελευθερία σκέψης και λόγου (Πηγιάκη, 2004).

Η επί χάρτου κατάθεση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν μια καθαρά προσωπική υπόθεση. Η επαφή, όμως, με τους δασκάλους, ήταν ένα ιδιαίτερα λεπτό ζήτημα, στο οποίο εμπλέκονται δύο μέρη. Οι δυσκολίες, εδώ, έγκεινται στο ότι οι καλές σχέσεις είναι και αυτές που θα βοηθήσουν στη συλλογή πληροφοριών με φυσικό τρόπο, πληροφορίες οι οποίες και θα είναι επί της ουσίας σημαντικές. Για να διευκολυνθεί ελαφρώς η κατάσταση, σε μια πρώτη επικοινωνία μαζί τους ενημερώθηκαν εν συντομία για το θέμα και την όλη διαδικασία της συνέντευξης και τους δόθηκε το ελεύθερο να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά όποτε αποφάσιζαν, χωρίς

κάποιο χρονοδιάγραμμα. Στην ενώπιος – ενωπίω συνάντηση ενημερώθηκαν αναλυτικά, προφορικά αλλά και με το έντυπο συγκατάθεσης, για το σκοπό της έρευνας, το θέμα, το πανεπιστημιακό ίδρυμα, το οποίο και υποστηρίζει τη διπλωματική αυτή εργασία, αλλά κυρίως για τη διαβεβαίωση του απορρήτου και τη μη αρνητική εκμετάλλευση των συζητήσεων, που θα ακολουθούσαν (Πηγιάκη, 2004).

Επίσης, τους γνωστοποιήθηκε η επιθυμία να μαγνητοφωνηθούν οι συνεντεύξεις προς διευκόλυνση στην επεξεργασία του υλικού και την πιστή καταγραφή της σε κείμενο λόγου κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων. Η αλήθεια είναι πως δεν υπήρξε κάποια αρνητική αντίδραση, παρά μόνο κάποιοι αρχικοί ενδοιασμοί, οι οποίοι, ωστόσο, παραμερίστηκαν γρήγορα. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν σε χώρο, που επέλεξαν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, για να αισθάνονται οικεία και απερίσπαστοι από διακοπές, δεν είναι τυχαίο το ότι κανένας δεν θέλησε να γίνει η διαδικασία εν ώρα λειτουργίας του σχολείου και μάλιστα κάποιοι προτίμησαν την πλήρη απουσία τρίτου προσώπου, για να είναι «πιο χαλαροί», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν στην τηλεφωνική επικοινωνία. Παρά τη μαγνητοφώνηση, η συζήτηση αργά ή γρήγορα εξελίχθηκε σε φιλική, τρόπον τινά, χωρίς παράλληλα να ξεφεύγει από το συμφωνημένο θέμα (Fontana & Frey, 2003). Με λόγια αλλά και τη γενικότερη στάση απέναντί τους, ενθαρρύνθηκαν να μιλούνε ελεύθερα με παραδείγματα και να προεκτείνουν τη σκέψη τους, ώστε να γίνονται κατανοητοί πέραν αμφιβολίας (Radnor, 2002). Ταυτοχρόνως, οι όποιες διακριτικές παρεμβατικές ερωτήσεις, απλώς ενέτειναν την αξιοπιστία της όλης συνέντευξης, τραβώντας την μακριά από μια απλή κουβέντα δύο γνωστών, αλλά και τόνιζαν την αλήθεια των απαντήσεων των δασκάλων, ώστε να μην φαίνονται απαντήσεις ατάκτως ερριμμένες, αλλά συνειδητές και συνεπείς με την όλη φιλοσοφία τους (Fontana & Frey, 2003). Το αποτέλεσμα

ήταν πολλές φορές από το «πουθενά», λόγω της ελευθερίας της συζήτησης και των παρεκβάσεων, να εγείρονται ζητήματα, που αλλιώς θα έμεναν κρυμμένα.

Η ύπαρξη του μαγνητοφώνου βοήθησε πολλαπλά την όλη διαδικασία. Εκτός του ότι είναι ασφαλές μέσον και δίνει στον ερευνητή την πλήρη απάντηση των ερωτώμενων αλλά και τη δυνατότητα συνεχούς επανάληψης, ώστε να αποτυπωθούν σε κείμενο και οι παραμικρότερες λεπτομέρειες (Lincoln & Guba, 1985), κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λειτούργησε ενισχυτικά γιατί η επαφή, ακόμη και η οπτική, ήταν στραμμένη πάνω στο συνομιλητή, αφού δεν υπήρχε η ανάγκη για καταγραφή αναλυτικών σημειώσεων, πέρα από κάποιες αναφορές σε εξωλεκτικά δεδομένα. Έτσι, κανείς δεν αισθάνθηκε «απολογούμενος» και η συζήτηση είχε ρέουσα μορφή. Αυτό, που κανείς από τους δασκάλους δεν περίμενε, ήταν το ότι στο τέλος των συνεντεύξεων άκουσαν και οι ίδιοι τα όσα προηγήθηκαν, αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν σημεία που ήθελαν, προκειμένου να μην έχουν την παραμικρή ένσταση σχετικά με το τι θα αποτυπωθεί και θα αναλυθεί εν συνεχεία (Nias, Southworth & Yeomans, 1993).

2.5 Συμμετέχοντες

Αδιαμφισβήτητα, οι ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια διερεύνησης των νοημάτων, που τα «υποκείμενα» της έρευνας αποδίδουν στα υπό μελέτη κοινωνικά φαινόμενα ή εκπαιδευτικές, εν προκειμένω, διαδικασίες (Τριανταφυλλάκη, 2014). Όταν αυτό το σκεπτικό μπει στο επίκεντρο της σκέψης του ερευνητή, τότε και οι συμμετέχοντες δεν θα αντιμετωπιστούν ως απλές πηγές άντλησης πληροφοριών και ερευνητικών δεδομένων, αλλά ως ενεργοί συνεργάτες, με τους οποίους αναπτύσσεται μια, τρόπον τινά, ιδιαίτερη σχέση καθ' όλη τη διάρκεια

της προετοιμασίας και συγγραφής της μελέτης, μιας και οι θέσεις και τα πιστεύω τους είναι συνεχώς παρόντα επηρεάζοντας και τον ίδιο τον ερευνητή αλλά και την πορεία του κειμένου του.

Ένα από τα πρώτα ζητήματα, που έρχονται στην επιφάνεια σε τέτοιου τύπου μελέτες, όπου το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στον όγκο και την ποσότητα των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν αλλά στην ουσία και στο βάθος των απόψεων που θα αναδειχθούν μέσω των συνεντεύξεων, είναι η επιλογή των συμμετεχόντων και τα χαρακτηριστικά που αυτοί θα πρέπει να πληρούν, ώστε να προκύπτουν αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο σκόπελος αυτός παρακάμφθηκε με τη βοήθεια του εξής σκεπτικού: ο πυρήνας της μελέτης αφορά σε μια εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, η οποία προβάλλεται όλο και περισσότερο στις πρόσφατες ακαδημαϊκές μελέτες αλλά και στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Έχοντας αυτό το δεδομένο κατά νουν, η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε κατ' αρχάς βάσει της ηλικίας τους, ώστε να είναι όλοι απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών, οι οποίες να στηρίζονται λιγότερο ή περισσότερο σε αυτές τις σύγχρονες θέσεις περί διδασκαλίας. Έτσι, όλοι τους κυμαίνονται από 30 έως 45 ετών, ηλικιακό εύρος που επιτρέπει να τους εντάξουμε στην ίδια «γενιά» δασκάλων, άρα και να έχουν ένα πρώτο κοινό χαρακτηριστικό, για να ενισχυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Εκ των πραγμάτων, ένα δεύτερο συνεκτικό στοιχείο είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα οποία κυμαίνονται από 6 έως 20. Ακόμη και ο δάσκαλος με τα 20 χρόνια προϋπηρεσίας, όμως, λόγω του νεαρού της ηλικίας και λόγω των συγκυριών πρόσληψης σχεδόν αμέσως μετά την κτήση του πτυχίου, δεν θεωρείται ότι ανατρέπει την ενιαία θεώρηση των συμμετεχόντων. Ας αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι μόνιμοι, υπάρχουν και αναπληρωτές, οι οποίοι διαθέτουν την

αντίστοιχη εμπειρία και τριβή στη σχολική καθημερινότητα, γεγονός που δεν εμποδίζει την ενιαία επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Η τρίτη κοινή συνιστώσα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δεύτερο βασικό σκέλος της εν λόγω μελέτης: τη μουσική και τη χρήση αυτής στη σχολική τάξη. Το πλέον προφανές, και ίσως αναμενόμενο, θα ήταν να επιλεγούν δάσκαλοι οι οποίοι διαθέτουν στοιχειώδεις ή και πιο εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, με το σκεπτικό ότι κατ' αυτόν τον τρόπο έχουν και τις προϋποθέσεις να εφαρμόσουν μουσικά ζητήματα σε σχολικά μαθήματα γενικής παιδείας. Αντ' αυτού επελέγησαν συμμετέχοντες με το αντίθετο σκεπτικό: να μην έχουν ειδικές μουσικές γνώσεις. Έτσι, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι συμμετέχοντες δεν έχουν κάποιες ωδειακές μουσικές γνώσεις, ενώ κάποιοι δήλωσαν πως δεν υπήρχε μάθημα μουσικής στο πανεπιστήμιο στο διάστημα των σπουδών τους. Παρ' όλα αυτά, όλοι ανεξαιρέτως τόνισαν την αγάπη και την ερασιτεχνική ενασχόλησή τους με τη μουσική. Τέλος, οι δύο συνάδελφοι που δήλωσαν πως έχουν λάβει εγκύκλιο μουσική παιδεία, δεν ανατρέπουν τα κοινά στοιχεία τεκμηρίωσης του δείγματος, μιας και οι γνώσεις αυτές είναι στοιχειώδεις και σε καμία περίπτωση δεν προχωρούν σε εξειδικευμένες επιστημονικά μουσικολογικές προσεγγίσεις του αντικειμένου.

Η εσκεμμένη αυτή επιλογή εξυπηρετεί πολλαπλώς την έρευνα αλλά και τα αποτελέσματα αυτής ως μελλοντικό χρηστικό εργαλείο στα χέρια των δασκάλων. Σε πολλά σχολεία η μόνη επαφή των παιδιών με τον ευρύτερο χώρο της μουσικής πραγματοποιείται από το δάσκαλο των μαθημάτων γενικής παιδείας, μιας και δεν υπάρχει πάντα εξειδικευμένο προσωπικό για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Από την άλλη, οι πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σχολές προσφέρουν ελλιπή ή και μηδαμινή γνώση μουσικής στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Οι δύο αυτοί παράγοντες κινδυνεύουν να αφήσουν πολλά παιδιά στην τρυφερότερη και προσφορότερη ηλικία

για ουσιαστική μάθηση χωρίς έστω μια στοιχειώδη επαφή με το χώρο των Καλών Τεχνών και δη της μουσικής, γεγονός που θα επηρεάσει την μετέπειτα εξέλιξη της προσωπικότητας και του συναισθηματικού τους κόσμου. Όταν, όμως, πέρα από τις όποιες ελλείψεις, υπάρχει ενδιαφέρον και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης ενός αντικειμένου, όπως εν προκειμένω της μουσικής ως χρηστικό εργαλείο για την εκμάθηση γλωσσικών και ιστορικών ζητημάτων, τότε ο μαθητής ωφελείται ποικιλοτρόπως και ουσιαστικά, άσχετα με το αν αυτός που του προσφέρει τις έμμεσες γνώσεις είναι ο ίδιος εξειδικευμένος γνώστης ή όχι. Αυτό, ακριβώς, ήταν το σκεπτικό της επιλογής συμμετεχόντων με κριτήριο την «έλλειψη» ειδικών μουσικών γνώσεων, να καταδειχθεί εμφανώς πως το ενδιαφέρον και η αγάπη για το αντικείμενο μπορούν να ενεργοποιήσουν μηχανισμούς διδασκαλίας πέρα από τα όσα έχουν διδαχθεί τυπικά σε ένα πανεπιστήμιο.

Συνολικά, 10 εκπαιδευτικοί, 6 άντρες και 4 γυναίκες, συμμετείχαν στην έρευνα καταθέτοντας τις εμπειρίες και τις απόψεις τους μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες είχαν υπολογιστεί να διαρκέσουν γύρω στα 40 – 45 λεπτά. Στην πραγματικότητα, μόνο 2 από τις 10 συνεντεύξεις ακολούθησαν το αρχικό πλάνο σχεδιασμού, με τις υπόλοιπες να πλησιάζουν στη 1 ώρα, ενώ υπήρξε και περίπτωση που η συνέντευξη μετατράπηκε σε φιλική κουβέντα 1,5 ώρας. Όλοι τους εργάζονται σε σχολεία της επαρχίας, είτε αυτά είναι πολυθέσια δημοτικά μεγάλου αστικού κέντρου της Ηπείρου είτε ολιγοθέσια δημοτικά μικρών χωριών της ευρύτερης περιοχής. Αναφορικά με το αστικό κέντρο, οι επιλογές των μαθητών για ενασχόληση με τις Τέχνες υπάρχουν, είναι όμως σχετικά περιορισμένες. Φυσικά, στα μικρά χωριά θα πρέπει εκ των προτέρων να θεωρηθούν έως και ανύπαρκτες. Ο λόγος του γεωγραφικού περιορισμού των συμμετεχόντων σχετίζεται με την επαγγελματική δραστηριότητα και την εξ αυτής αδυναμία μετακίνησης της ερευνήτριας σε

μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος πλην της προαναφερθείσας περιοχής. Αυτό, όμως, δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού δεν ενδιαφέρει μια γενίκευση του συγκεκριμένου ζητήματος αλλά μια σε βάθος αποτύπωση των προσωπικών αντιλήψεων των δασκάλων.

Όπως κατέστη εμφανές από τα προαναφερθέντα, έγινε μια σκόπιμη επιλογή συμμετεχόντων βάσει κριτηρίων, τα οποία βοηθούν στη διατύπωση και ενισχύουν τα ερευνητικά ερωτήματα και τις θεωρίες του ερευνητή (Robson, 2010). Επελέγη δείγμα, το οποίο κρίθηκε επαρκές τόσο για την ερμηνεία του φαινομένου και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και για το ποιοτικό στοιχείο των συλλεχθέντων πληροφοριών, το οποίο ενισχύθηκε ποικιλοτρόπως από την προθυμία και θέληση για ουσιαστική συμμετοχή όσο και από το πλήθος και την ευρύτητα των απαντήσεων στην ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen et al., 2007· Patton, 2002). Αποτέλεσμα αυτής της στρατηγικής ήταν η συλλογή πλούσιων δεδομένων τα οποία και βοηθούν στη συστηματική και ουσιαστική διερεύνηση του θέματος σε βάθος.

Αντιθέτως, τώρα, δεν χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο επιλογής η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να μπορούν δυνητικά να χρησιμοποιηθούν ως βοηθητικό εργαλείο από το μέσο δάσκαλο, όποιας ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας, ο οποίος ενδεχομένως να μην έχει προχωρήσει την επιμόρφωσή του πέρα από το βασικό πτυχίο. Επίσης, το είδος του σχολείου, αστικό ή επαρχιακό, πολυθέσιο ή ολιγοθέσιο, γενικό ή πειραματικό, δεν ήταν κριτήριο επιλογής, ακριβώς για τον ίδιο λόγο: για να αποδειχθεί πως αυτού του τύπου οι προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμοστούν, προσαρμοσμένες πάντα, και σε υψηλού επιπέδου μαθητές αστικών σχολείων με πολλές προσλαμβάνουσες, αλλά και σε παιδιά απομακρυσμένων και απομονωμένων περιοχών, με παρόμοια για την διαπαιδαγώγησή τους αποτελέσματα. Η ποικιλία του είδους του επαγγελματικού

χώρου του κάθε δασκάλου, οδήγησε και σε μια ευελιξία από μέρους του ερευνητή ως προς το χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης. Έχοντας κατά νουν τη βασική αρχή της συνύπαρξης σε μέρος που να δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις μιας χαλαρής και άρα ουσιαστικής συζήτησης, με ταυτόχρονη απάλειψη τυχόν παρεμβάσεων τρίτων (Bell, 2012) οι συνεντεύξεις δόθηκαν σε χώρο και χρόνο που ο κάθε δάσκαλος επέλεξε. Ως εκ τούτου, σε μεγάλο αστικό κέντρο η συνέντευξη παραχωρήθηκε στην τάξη της διδάσκουσας, άλλοι δάσκαλοι επέλεξαν τον πλέον οικείο τους χώρο, το σπίτι τους, ενώ υπήρξε και η περίπτωση της συνάντησης σε δημόσιο χώρο, στο καφενείο του χωριού, όπου και πάλι η ιδιωτικότητα δεν παραβιάστηκε λόγω του απομακρυσμένου της περιοχής. Σε κάθε περίπτωση, όμως, όλες οι συνεντεύξεις έγιναν εκτός σχολικού προγράμματος, προς αποφυγή παρεμβάσεων από τους μαθητές ή τους γονείς – κηδεμόνες, για να μην διαταραχθεί ο ειρμός της σκέψης και άρα τα προς συλλογή δεδομένα.

2.6 Ρόλος ερευνητή

Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση της παρούσης διπλωματικής εργασίας ήταν ένα προσωπικό μου στοίχημα να καταφέρω να συνδυάσω δημιουργικά και με πρακτικό όφελος για τα παιδιά τις δύο επιστήμες που ανέκαθεν ασκούσαν πάνω μου ιδιαίτερη γοητεία: την ελληνική γλώσσα και ιστορία από τη μια μεριά και τη μουσική από την άλλη. Ως αποτέλεσμα πολυετούς και επίπονης προσπάθειας, κατάφερα να σπουδάσω σε πανεπιστημιακό επίπεδο αμφότερα τα γνωστικά αυτά αντικείμενα και πάντοτε αντιμετωπίζα τα μουσικά έργα ως ένα αγαστό συνδυασμό γλώσσας και ήχου, όπως εξάλλου και την ελληνική γλώσσα, λόγω της προσωδίας της αλλά και των άπειρων δυνατοτήτων για πολύπλευρη μελέτη. Όταν, πλέον, άρχισα να εργάζομαι στη

δημόσια εκπαίδευση, διαπίστωσα τις στοιχειώδεις ελλείψεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων τόσο σε έμψυχο δυναμικό όσο και σε δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων, ακούγοντας πολύ συχνά τη φράση «δεν μου αρέσει η ιστορία» ή «βαριέμαι τη λογοτεχνία» αντί του ορθότερου «δυσκολεύομαι να την καταλάβω ή να μου κινήσει το ενδιαφέρον». Παράλληλα, είδα τη λαχτάρα με την οποία οι μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας αντιμετώπιζαν το μάθημα της μουσικής, ειδικά όταν αυτό ξέφευγε από τα τετριμμένα της παρουσίας στο πεντάγραμμο των φθόγγων ή της στείρας διδασκαλίας ενός τραγουδιού.

Στα πλαίσια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας θέλησα να ασχοληθώ με αυτό το ταίριασμα των επιστημών, πιο πολύ για να υπάρχει ένα βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των δασκάλων παρά για να μείνει η μελέτη ένα ψυχρό κείμενο σε μια βιβλιοθήκη. Ως ερευνήτρια, όμως, και όχι εκπαιδευτικός στην τάξη, έπρεπε να επιφορτιστώ με άλλα στοιχεία χαρακτήρα από τα συνήθη μου. Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπίστωσα πως ο ερευνητής είναι ουσιαστικά το κύριο όργανο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Merriam, 2009). Λειτουργεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lincoln και Guba (1985), ως στυλοβάτης της έρευνας. Αυτό, προϋποθέτει δύο βασικές διαδικασίες, πριν την έναρξη των συνεντεύξεων. Η πρώτη είναι μια λεπτομερής και ενδεδειγμένη μελέτη της σχετικής με το αντικείμενο της έρευνας βιβλιογραφίας (Berg, 2012). Εύλογα κάποιος θα ρωτούσε «δεν είναι αυτονόητο πως μιας οποιασδήποτε εργασίας προηγείται η θεωρητική μελέτη του αντικειμένου;». Η απάντηση είναι ασφαλώς θετική, ωστόσο εν προκειμένω είναι πολλαπλάσια η ανάγκη επιμελούς μελέτης, ώστε να καθοριστούν με σαφήνεια η φύση της έρευνας και η διαδικασία αυτής, οι στόχοι της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και κατ' επέκτασιν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, με τελικό σκοπό αφ' ενός να μπορεί ο ερευνητής να

δώσει στους συμμετέχοντες όποια πληροφορία χρειαστούν και αφ' ετέρου να αποφευχθεί ο κίνδυνος μιας επιφυλακτικότητας από μέρους του ερευνητή, που οφείλεται με μερική άγνοια στοιχείων της έρευνάς του (Cohen et al., 2007* Λυδάκη, 2010).

Ένα γεγονός με το οποίο επίσης δεν είχα προηγούμενη εμπειρία, ήταν η διαδικασία της συνέντευξης και της διαπροσωπικής επαφής υπό την οπτική του ερωτώντα. Και μάλιστα, όταν όλο αυτό το υλικό που συλλέγεται, πρέπει να υποβληθεί σε ανάλυση και παρουσίαση με τον δέοντα σεβασμό προς το πρόσωπο του κάθε δασκάλου. Και πάλι, η βιβλιογραφία με οδήγησε σε μονοπάτια, που δεν τα είχα υπολογίσει την εποχή που η έρευνα ήταν απλή σκέψη στο μυαλό μου. Μελετώντας, αντιλήφθηκα πως για να μπορέσω να απαντήσω στο ερώτημα «ποιος είναι ο απέναντί μου», θα πρέπει πρώτα να απαντήσω στο ποια είμαι εγώ, τι πιστεύω, ποιες αξίες έχω γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα γενικά και το εν λόγω ζήτημα ειδικά. Ο λόγος αυτής της εσωτερικής αναζήτησης είναι πως ως ερευνήτρια δεν θα πρέπει να εστιάσω την προσοχή μου στη μελέτη του ανθρώπου ως ατόμου, αλλά στο πώς οι αξίες, τα πρότυπα και οι προσωπικές του ιστορίες διαμορφώνουν την πορεία και την ύπαρξή του στο κοινωνικό πλαίσιο (Λυδάκη, 2010). Επομένως, από μεριάς μου παρατηρώντας, μελετώντας, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας τα λεγόμενά τους ως έχουν και όχι ως θα ήθελα να έχουν, προκειμένου να ταυτιστούν με τις προσωπικές μου πεποιθήσεις, προσπαθώ να μπω διακριτικά και με σεβασμό στην προσωπικότητα του καθενός, να κατανοήσω τις επιρροές που δέχεται και οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης του, με τελικό ζητούμενο να πετύχω μια σύνθετη και ολιστική εικόνα, με λεπτομερείς απόψεις για το προς μελέτη ζήτημα (Παπαγεωργίου, 1998).

Είναι αλήθεια πως η όλη διαδικασία της εκπόνησης μιας ποιοτικής έρευνας με το συνεχή αναστοχασμό, που αυτή επιβάλλει, οδηγεί τον ερευνητή στο να γνωρίσει, ή

καλύτερα να παραδεχτεί, τις δικές του προκαταλήψεις (Willig, 2001). Εδώ, ακριβώς βρίσκεται μια κρυφή αλλά ιδιαιτέρως επικίνδυνη παγίδα: εγκλωβισμένος στις δικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, να οδηγήσει υποσυνείδητα την πορεία των συνεντεύξεων προς τον δικό του τρόπο σκέψης και ενέργειας. Η παρουσία μου, εκ των πραγμάτων, θεωρείται ως μια «εισβολή» στο χώρο των συμμετεχόντων, και, έστω και αν οι συνεντεύξεις δεν διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος, οδηγούν ωστόσο σε μια ανατροπή της ρουτίνας τους. Για να αποφύγω, λοιπόν, αρνητικές καταστάσεις, επιχείρησα να κερδίσω την εμπιστοσύνη των δασκάλων, με τους οποίους και συνεργάστηκα. Αυτό δεν σημαίνει εκ προοιμίου ότι τα δεδομένα που συνέλεξα από άτομα τα οποία έδειξαν να με εμπιστεύονται ήταν *de facto* σημαντικά, υπήρχαν όμως τα προαπαιτούμενα για τη διεξαγωγή ωφέλιμων συνεντεύξεων (Lincoln & Guba, 1985). Στην προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό το σημαντικό πρόβλημα της «εισβολής», η όλη διαδικασία έγινε στο «φυσικό» τους περιβάλλον, σε χώρο όπου ο καθένας θα αισθανόταν πιο ήρεμος και χαλαρός, είτε αυτό ήταν η σχολική τάξη είτε το καφενείο του χωριού μετά το πέρας των μαθημάτων. Έτσι, κατάφερα να μελετήσω καλύτερα τόσο τα λεκτικά όσα και τα μη λεκτικά στοιχεία των συνεντεύξεων, ώστε να διαμορφώσω μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη αντίληψη του ερευνητικού αντικειμένου (Λάζος, 1998).

Αναφερόμενη σε πιο πρακτικά ζητήματα, στη διαδικασία της συνέντευξης, και πάλι άλλο ήταν το αρχικό πλάνο μου και αλλιώς κινήθηκα. Δηλαδή, ενώ είχα αρχικό σκοπό, ίσως λόγω δικής μου ανασφάλειας, να χρησιμοποιήσω πιο ξύλινο λόγο με χρήση α' ή γ' πληθυντικού προσώπου, τελικά τις περισσότερες φορές κινήθηκα σε πιο άμεσες αναφορές σε α' ενικό για μένα και σε β' ενικό (ή πληθυντικό σπανιότερα) για τους ερωτώμενους. Ακολούθησα την προτροπή του Eisner (1998), ο οποίος ήθελε η έρευνα να ξεφεύγει από το «υποκριτικό» απρόσωπο κείμενο, μιας και αυτή

είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένου ανθρώπου και όχι υπολογιστικής μηχανής, επομένως η αμεσότητα συνεπάγεται ότι δίνεται και μεγαλύτερη βαρύτητα στην κρίση τόσο του ερευνητή όσο και των μελλοντικών αναγνωστών.

Ιδιαίτερως εκρηκτική για μένα ήταν η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους. Οι περισσότερες συνεντεύξεις εξελίχθηκαν σε «φιλικές» συζητήσεις, όπου μέσα στη χαλαρότητα αναδύθηκαν αβίαστα και τα σημαντικότερα για τη μελέτη δεδομένα, τα οποία από τη μεριά μου εν συνεχεία ξεχώρισα από τα επουσιώδη και τα ενέταξα λειτουργικά στη μελέτη (Eisner, 1998· Peshkin, 1985). Γενικότερα, προσπάθησα να έχω μια δημιουργική συμμετοχή στο αποτέλεσμα της συνέντευξης, αρχικά με το να απελευθερώσω το μυαλό μου από τη δική μου οπτική γωνία και εμπειρίες, και με «φρέσκια» ματιά να ακούσω τις απόψεις των δασκάλων (Holstein & Gubrium, 1997). Έπειτα, με το να επικοινωνώ με τους ερωτώμενους με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς το φόβο ελέγχου ή λάθους απαντήσεως, αλλά και εγώ προσωπικά με το να αντιμετωπίζω την όλη διαδικασία όχι ως μία άσκηση συλλογής στείων ερευνητικών δεδομένων αλλά ως μια κοινωνική και διαπροσωπική ουσιαστική συνάντηση ανθρώπων (Cohen et al., 2007), με κοινά ενδιαφέροντα, ανησυχίες και προσδοκίες πάνω στο αντικείμενο της εργασίας τους. Το τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό σημείο προσοχής μου, ήταν τα υποφώσκοντα μηνύματά μου προς τους δασκάλους, λεκτικά και μη (Λυδάκη, 2010), τα οποία προσπάθησα να περιορίσω κατά το δυνατόν, και λέω κατά το δυνατόν μιας και όταν εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και όχι απρόσωπα στατιστικά δεδομένα, η αποφυγή συναισθηματικής εμπλοκής δεν είναι πάντοτε εύκολη διαδικασία.

2.7 *Εγκυρότητα και αξιοπιστία*

Οι ποιοτικές έρευνες προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις ποσοτικές: η αναζήτηση μιας από τις «πολλές» αλήθειες που υπάρχουν χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία όποια κατά περίπτωση κρίνονται ως τα πιο βοηθητικά, ασφαλώς και αφήνει μεγάλο περιθώριο αυτενέργειας και προσωπικής εμπλοκής του μελετητή και ένα ευρύ πεδίο δράσης, το οποίο και ενδεχομένως να είναι πιο ενδιαφέρον από το στενό περιορισμό της μίας και μόνο αλήθειας η οποία και έρχεται στο προσκήνιο μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και εργαλείων, όπως συμβαίνει στις ποσοτικές έρευνες. Αυτά τα ίδια τα πλεονεκτήματα, όμως, μπορούν πολύ εύκολα να μετατραπούν σε προβληματικά ζητήματα κατά τη συγγραφή μιας ποιοτικής έρευνας. Το γεγονός πως ο μελετητής έχει το μονοπώλιο στο να είναι επί της ουσίας το μόνο «εργαλείο» συλλογής δεδομένων (Miles & Hubermann, 1994) σε συνδυασμό με την ίδια τη φύση αυτού του τύπου των ερευνών, όπου μας ενδιαφέρει η ερμηνεία, η κατανόηση και η βιωματική προσέγγιση του κόσμου, με άλλα λόγια η υποκειμενικότητα, ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τα όποια συμπεράσματα και να κλονίσει την επιστημονική φύση της έρευνας (Mason, 2009). Αυτό, ακριβώς, το σημείο, η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας ποιοτικής έρευνας, έχει γίνει αντικείμενο αρνητικής κριτικής από τους οπαδούς και υποστηρικτές των ποσοτικών μελετών και ταυτόχρονα βασικό σημείο στη σκέψη ενός ποιοτικού ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας, της διεξαγωγής και της καταγραφής ενός ποιοτικού ερευνητικού εγχειρήματος (Denzin & Lincoln, 2003).

Ένα από τα βασικά μελήματα του ερευνητή είναι να πείσει πως τα όσα περιγράφει ισχύουν με ακρίβεια και τα περιγράφει με κάθε δυνατή πληρότητα, γεγονός που δεν είναι τόσο εύκολο όσο φαινομενικά φαντάζει. Αρχής γενομένης από το σχεδιασμό της έρευνας, τα ερωτήματα μπορεί και εμμέσως να συνδέονται με

προσωπικά βιώματα, επιδιώξεις ή ανάγκες του μελετητή, και υποσυνείδητα ο ίδιος να μεταφέρει μέσω των συνεντεύξεων τις δικές του αντιλήψεις, αξίες, προκαταλήψεις κτλ. Όλα αυτά, κατά τους Herr και Anderson (2005) ελλοχεύουν τον κίνδυνο να επηρεάσουν αρνητικά τα όποια επιστημονικά συμπεράσματα, αν και σε πρώτη ανάγνωση όλα αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία δυνητικά λειτουργούν ως μια θετική έκρηξη προς το τελικό συμπέρασμα (Peshkin, 1985). Αφού, λοιπόν, σε μια έρευνα που στηρίζεται στην υποκειμενική θεώρηση του κόσμου, ο παράγων υποκειμενικότητα δεν δύναται και δεν πρέπει να εξαλειφθεί εντελώς, ως ερευνητές οφείλουμε να ενεργοποιήσουμε τακτικές και στρατηγικές ενίσχυσης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των γραφομένων μας.

Αρχικά, υπάρχει η λεγόμενη εσωτερική εγκυρότητα. Αυτή αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας αντανακλούν ή όχι την πραγματικότητα (Merriam, 2009). Ένας εύκολος και έμμεσος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, είναι να διατυπώνονται οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης με διαφορετικό τρόπο έκφρασης αλλά με τον ίδιο στόχο, κάτι το οποίο πολλάκις έγινε και γι' αυτόν το λόγο αλλά και προς βοήθεια των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της προσαρμογής της διαδικασίας στον άνθρωπο που κάθε φορά βρίσκεται απέναντι στον ερευνητή. Έτσι, ελέγχθηκαν, κατά το δυνατόν, τα ερωτήματα και επιβεβαιώθηκε το ότι οι απαντήσεις δεν είναι κατευθυνόμενες από συγκεκριμένες λέξεις – κλειδιά, αλλά ότι το γενικότερο προσδοκώμενο αποτέλεσμα παραμένει το ίδιο, ανεξαρτήτως λεκτικής έκφρασης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλές φορές, οι ποιοτικές έρευνες στηρίζονται στον παράγοντα υποκειμενικότητα. Η εγκυρότητα μιας ποιοτικής μελέτης «κινδυνεύει» και κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, γιατί το περιεχόμενο «τίθεται εκτός του περιβάλλοντός του, γίνεται αφηρημένο ακόμη και στην περίπτωση που αποτυπώνει σιωπές, αλλαγές στον τόνο της φωνής και μη

λεκτικές συμπεριφορές», (Cohen et al., 2007, σελ. 213). Αν και η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι κάτι αδύνατον, και ταυτοχρόνως η υποκειμενικότητα είναι κάτι φυσιολογικό σε λογικά πλαίσια, εν τούτοις υπάρχουν διαδικασίες που διευκολύνουν στην εξομάλυνση των όποιων υπερβολών. Πολύ βοηθητική κρίνεται μια λεπτομερής εξέταση από κάποιον συνάδελφο, που δρα ως εξωτερικός παρατηρητής / ερευνητής. Αυτός αφ' ενός είναι γνώστης και ελέγχει την όλη πορεία και εξέλιξη της έρευνας, από τα αρχικά της στάδια μέχρι και την συλλογή των δεδομένων, αλλά παράλληλα, όταν η έρευνα φτάσει στη φάση της ανάλυσης αυτών, φροντίζει με ένα αντικειμενικό και αποστασιοποιημένο μάτι να ελέγξει τη συνοχή και την τεκμηρίωση της έρευνας, να εντοπίσει παραλείψεις και να βρει πτυχές, τις οποίες ο κυρίως ερευνητής ενδεχομένως και να έχει παραβλέψει ή να θεωρεί αυτονόητες, χωρίς όμως να κάνει κάποια σχετική αναφορά (Lincoln & Guba, 1985).

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε ως «εξωτερικός βοηθός» συνάδελφος εκπαιδευτικός, ο οποίος γνωρίζει εκ των έσω τη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης μιας ποιοτικής έρευνας. Το συγκεκριμένο πρόσωπο ήταν εμμέσως «παρόν» σε μεγάλο μέρος της ερευνητικής πορείας. Χωρίς ποτέ να παραβιαστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, είχε μπροστά του τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τα πρώτα σχόλια και την κωδικοποίησή τους ανά θεματικές ενότητες, ενώ κατά την πορεία της συγγραφής ήταν αυτός που λόγω εγνωσμένου ακαδημαϊκού κύρους και γνώσης, χωρίς παράλληλα άμεση εμπλοκή στο ερευνητικό ζήτημα, μετέφερε σχόλια, παρατηρήσεις, ενστάσεις και διορθώσεις. Ο σκοπός ύπαρξης αυτού του ιδιαίτερου «συν – ερευνητή» ήταν να παρουσιαστούν στον κύριο μελετητή, με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερο και αποστασιοποιημένο τρόπο, προτάσεις, οι οποίες δεν θα ήταν επηρεασμένες από την άμεση θεωρητική και πρακτική εμπλοκή με το θέμα. Η συνεισφορά του στην έρευνα; Να διαπιστωθεί, αν

και σε ποιο βαθμό τα όσα καταγράφονται από τον ερευνητή, έχουν επί της ουσίας νόημα και επιβεβαιώνονται από τους αναγνώστες (Miles & Huberman, 1994) ή αν πολλά θεωρούνται αυτονόητες και περιττές λεπτομέρειες και παραλείπονται επηρεάζοντας, ωστόσο, τη γενική αξιοπιστία της έρευνας.

Ένα από τα πολλά ζητήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο μελετητής, είναι και αυτό της οργάνωσης, διεξαγωγής, καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων. Και αυτό δεν αφορά μόνο θέματα δεοντολογίας και ηθικής αλλά και επιστημονικής συνέπειας και αξιοπιστίας. Αδιαμφισβήτητα, όμως, οι συμμετέχοντες – ερωτώμενοι, πέρα από τις πληροφορίες που δίνουν, μπορούν να λειτουργήσουν και επικουρικά ως ένα μέσον διασφάλισης της αληθοφάνειας των δεδομένων και μιας γενικότερης αξιοπιστίας της έρευνας. Ο τρόπος είναι πιο απλός από όσο φαινομενικά ακούγεται: η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη απεστάλη στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να μελετήσουν τα όσα είπαν, αλλά και την ευχέρεια να διορθώσουν, αφαιρέσουν ή να προσθέσουν στοιχεία που είτε, σε μια δεύτερη ανάγνωση, διαπίστωσαν ότι είναι σημαντικά αλλά εν τη ρύμη του λόγου αμέλησαν να αναφέρουν είτε κακώς αναφέρθηκαν, οπότε προτιμούν να διαγραφούν εντελώς. Εκ των προτέρων αυτή η διαδικασία τους είχε γνωστοποιηθεί μέσω του εντύπου συγκατάθεσης, ώστε να μην βρεθούν προ εκπλήξεως μεγαλύτερης από το ότι γενικώς δεν το περίμεναν ως μέρος της συνέντευξης, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση ερευνητή – ερωτώμενων είναι συνήθης στρατηγική στις ποιοτικές μελέτες (Creswell, 2003· Lincoln & Guba, 1985), για να πειστεί το ευρύ αναγνωστικό κοινό για την αυθεντικότητα και συνέπεια των γραφομένων. Γιατί; Επειδή είναι πολύ πιθανότερο, αν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα πειστούν για την αποτελεσματικότητα της ανάλυσης των δεδομένων, που οι ίδιοι προσέφεραν, τότε να δεχθεί την αυθεντικότητα των ευρημάτων και το ευρύ

αναγνωστικό κοινό, μιας και δεν θα 'χει λόγο να αμφισβητήσει κάτι που επιβεβαιώνεται από τους άμεσα ενδιαφερόμενους και όχι απλώς από έναν παρατηρητή εκτός του περιβάλλοντος διεξαγωγής της έρευνας.

Οι διαπροσωπική επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες είναι εξ αρχής ένα προβληματικό σημείο στις έρευνες. Οι συζητήσεις με άτομα, τα οποία δεν είναι συνηθισμένα στη διαδικασία των συνεντεύξεων, που ενδεχομένως να θεωρήσουν εαυτόν διπλά ελεγχόμενο, και για τα όσα θα κληθούν παρουσία μαγνητοφώνου να πουν αλλά και γιατί το όλο σκηνικό εκτυλίσσεται ενώπιον αγνώστου ανθρώπου, ενδέχεται να προκαλέσουν τόση αμηχανία, που να αποβεί πολύ επιζήμια στην όλη πορεία της συνέντευξης και άρα και της έρευνας. Μια ακόμη στρατηγική προς λύση του προβλήματος, είναι η πιλοτική εφαρμογή της ημιδομημένης συνέντευξης με κάποιον συνάδελφο εκπαιδευτικό, με τον οποίο υπάρχει μια οικειότητα τέτοια, ώστε να διορθωθούν χωρίς δισταγμούς προβληματικά σημεία (Lincoln & Guba, 1985). Ακολουθήθηκε και αυτή η τακτική, με έναν αρχικό πυρήνα ερωτήσεων, σημεία και λέξεις – κλειδιά των οποίων διορθώθηκαν από τον εν λόγω δάσκαλο, ώστε και σε δύσκολη θέση να μην έρθει κάποιος από τους ερωτώμενους αλλά και πιο ουσιαστικές και περιεκτικές απαντήσεις να δώσει, διευκολύνοντας και στην ανάλυση των δεδομένων αλλά και στην ευρύτερη αξιοπιστία. Επιδιώχθηκε, εν ολίγοις, με τις ίδιες ερευνητικές μεθόδους και εργαλεία, να έχουμε τα ίδια αποτελέσματα κάτω από ίδιες ή παραπλήσιες συνθήκες (Mason, 2009· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014), από τη στιγμή που και ο αρχικός ερωτώμενος ανήκει στο ίδιο επαγγελματικό περιβάλλον με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και αποκτά παραπλήσια βιώματα στη σχολική του καθημερινότητα. Ας ληφθεί, όμως, υπ' όψιν πως δεν επιδιώκεται, ούτε και επιτυγχάνεται, ασφαλώς, μια πιστή αναπαραγωγή τυποποιημένων και απόλυτα μετρήσιμων δεδομένων, μιας και η έρευνα δεν είναι ποσοτική, αλλά κυριαρχεί, και

οφείλει να παίζει ιδιάζοντα ρόλο, η υποκειμενικότητα των καταγεγραμμένων στοιχείων (Mason, 2009).

Μια τελευταία τεχνική βοηθητική για την συνέπεια και την αξιοπιστία της έρευνας είναι αυτή της πυκνής περιγραφής. Εδώ, περιλαμβάνεται η προσπάθεια λεπτομερούς περιγραφής της όλης διαδικασίας και του ευρύτερου συγκείμενου της έρευνας με απώτερο σκοπό το αναγνωστικό κοινό να νιώθει ότι βρίσκεται «μέσα στην καρδιά» της μελέτης, ώστε και να κατανοήσει τα δεδομένα αλλά και να φτάσει να αποδεχθεί τα συμπεράσματα βιώνοντας την όλη πορεία ως μέρος μιας δικής του εμπειρίας (Lincoln & Guba, 1985). Ο ακαδημαϊκός αναγνώστης δύναται να κινηθεί σε όλα τα στάδια οργάνωσης, συλλογής και καταγραφής της μελέτης μέσα από κατάλληλες βιβλιογραφικές αναφορές, μέσα από αυτούσια παραθέματα τμημάτων των συνεντεύξεων, τα οποία και συνοδεύουν τα όποια συμπεράσματα με σαφήνεια ως προς την διατύπωσή τους, και έτσι να οδηγηθεί και ο ίδιος στις δικές του επιστημονικές καταλήξεις. Ας δοθεί, εδώ, η δέουσα προσοχή μιας και, από τη στιγμή που ο λόγος γίνεται για ποιοτικές έρευνες με έντονη την παρουσία του υποκειμενικού παράγοντα, τα συμπεράσματα εκάστου δεν μπορεί να είναι πανομοιότυπα με του ερευνητή, ωστόσο κινούνται σε παραπλήσιο μήκος κύματος. Εξάλλου, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων δεν περιορίζουν το απαντητικό πεδίο των ερωτώμενων, κάτι που αποτελεί και ιδιαίτερη πρόκληση στις ποιοτικές έρευνες, δίνοντας στον καθένα την ευκαιρία να καταθέσει την προσωπική του πείρα, παρ' όλα αυτά ο ερευνητής μπορεί εμμέσως να οδηγήσει τους αναγνώστες του να αποδεχτούν και να συμμεριστούν τις απόψεις του με την πρέπουσα επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση.

Κλείνοντας, ας αναφερθεί πως απώτερη πρόθεση των ποιοτικών ερευνών δεν είναι να επιτευχθεί μια σύγκριση, εφαρμογή ή έστω μετάβαση των όποιων

συμπερασμάτων σε παρόμοια περιβάλλοντα, εν προκειμένω σε παραπλήσιες συνθήκες διδασκαλίας δημοτικών τάξεων (Eisenhart & Howe, 1992· Lincoln & Guba, 1985), αλλά μια εις βάθος μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος. Αυτό που αναμένουμε να πετύχουμε είναι να δοθεί η δυνατότητα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς να συγκρίνουν τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας με αυτούς που παρουσιάζονται στην έρευνα, να πάρουν ιδέες για ενίσχυση της διεπιστημονικής προσέγγισης αλλά και για την αναγκαιότητα αυτής στα σύγχρονα δημοτικά σχολεία βάσει των εμπειριών και των προτάσεων όσων συμμετείχαν στην έρευνα, με δυο λόγια να υπάρξει η έννοια της γενικευσιμότητας της μελέτης με μεταφορά και προσαρμογή των συμπερασμάτων στα δικά τους κάθε φορά διδακτικά πλαίσια (Cohen et al., 2007).

2.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων εμπλέκει τον προσωπικό και υποκειμενικό παράγοντα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συμβαίνει με άλλες μεθόδους. Ο λόγος είναι απλός, η συνέντευξη είναι ουσιαστικά μια κατάθεση ψυχής, με την οποία τα υποκείμενα μοιράζονται βιώματα, προσωπικές ενέργειες, απόψεις και ιδέες που διατρέχουν την επαγγελματική τους καθημερινότητα. Με δυο λόγια, ο ερευνητής γίνεται, στιγμιαία τουλάχιστον, γνώστης και κοινωνός θεμάτων, τα οποία πολλές φορές είναι ευαίσθητα και με λεπτές ισορροπίες, και όντας ο ίδιος «κυρίαρχος» της όλης διαδικασίας οφείλει με τη συμπεριφορά του, λεκτική και μη, με την ευαισθησία και τις δεξιότητές του, με τη γενικότερη παρουσία του, να «εισβάλει» στον προσωπικό χώρο των ερωτώμενων όσο το δυνατόν πιο διακριτικά. Θα πρέπει, λοιπόν, πέρα από την επιστημονική

ευθύνη περί αναζήτησης της αλήθειας και απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, να συνυπολογίζει εξίσου και τα άτομα, που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, με γνώμονα τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την καθ' οιονδήποτε τρόπο «προστασία» των συμμετεχόντων (Cohen κ.α., 2007, Τσιώλης, 2006).

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, επομένως, όσο και να φαίνονται ήσσονος σημασίας, είναι μια πάρα πολύ σημαντική παράμετρος κάθε επιστημονικής έρευνας, γιατί ο ερευνητής πάνω από όλα είναι κοινωνικό ον και όχι επιστημονική μηχανή. Σύμφωνα με τον επίσημο κώδικα δεοντολογίας της Αμερικανικής Ένωσης Ανθρωπολόγων, στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες και μελετούν τον άνθρωπο μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον και την ευρύτερη πραγματικότητά του, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα επαγγελματικής ηθικής (Ασπράκη, 2004). Ζητήματα δεοντολογίας, δηλαδή το τι πρέπει να κάνει ο ερευνητής, με την έννοια τι είναι σωστό και πρέπει να συμβεί (Robson, 2010), και ηθικής, που αφορούν το βαθμό στον οποίο οι ενέργειές μας είναι σύμφωνες με το ευρέως αποδεκτό από την κοινωνία μας σωστό – λάθος (Cohen κ.α., 2007), είναι σκέψεις που υπήρχαν και διέτρεχαν όλη την πορεία της έρευνας, από τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι την αποτύπωση των προσωπικών καταθέσεων των δασκάλων σε δόκιμο λόγο. Έχοντας κατά νουν πως η κατά πρόσωπον επαφή ακυρώνει την απόλυτη έννοια της ανωνυμίας, το ύφος και οι πληροφορίες των ερωτήσεων δεν αποσκοπούσαν σε απαντήσεις που ενδεχομένως να φέρουν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους.

Επίσης, μιας και η έρευνα αφορά ανθρώπους και τις πράξεις τους, κάτι που συνεπάγεται ηθική εμπλοκή, αφού και οι πράξεις μας κατευθύνονται από το ποιόν μας, ακολουθήθηκαν οι προτροπές, όπως καταγράφονται από την Ασπράκη (2004) περί ιδιαίτερης ευαισθησίας, ώστε να μην εγερθούν θέματα που προκαλούν έντονη

συναισθηματική φόρτιση στον ερωτώμενο. Ακόμη και στην περίπτωση, όπου η μία δασκάλα φάνηκε να έρχεται σε δύσκολη θέση στην ερώτηση περί συνεργασίας με τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό μουσικής, λόγω κακών προσωπικών σχέσεων των δύο, αμέσως η συζήτηση μεταφέρθηκε σε άλλα μονοπάτια. Είναι δεδομένο, λοιπόν, πως αφ' ενός ο κορμός των ερωτήσεων της συνέντευξης θα είναι εκ των προτέρων δομημένος έτσι ώστε να αποφευχθούν τέτοιοι κίνδυνοι και αφ' ετέρου ο ίδιος ο ερευνητής θα έχει εναλλακτικές προσεγγίσεις και ευελιξία ως προς την επίτευξη του στόχου του, τη συλλογή των κατάλληλων δεδομένων, ώστε αν κάποιος ερωτώμενος αισθανθεί για οιονδήποτε λόγο άσχημα ή θιγμένος, να συνεχιστεί απρόσκοπτα η διαδικασία.

Είναι αυτονόητο πως τα θέματα αυτά δεν εξαντλούνται κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Αντιθέτως, εμφανίζονται ισχυρότερα στην κατά πρόσωπον επαφή ερευνητή και ερωτώμενου. Είναι λογικό οι ερωτώμενοι να έρθουν σε δύσκολη θέση και μόνο στη θέα ή στην ιδέα της ηχογράφησης ή μαγνητοσκόπησης της συνέντευξης, γιατί είναι μια διαδικασία έξω από την καθημερινή ρουτίνα των περισσοτέρων από μας. Ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει για το λόγο επιλογής αυτού του βοηθητικού μέσου συλλογής των δεδομένων και να φροντίσει με τη συμπεριφορά του να εξελιχθεί η συζήτηση με τέτοιον τρόπο, που σε κάποιο σημείο να ξεχαστεί εντελώς η ύπαρξη κασετοφώνου ή κάμερας. Επίσης, εξίσου εύλογο είναι και το ενδεχόμενο ο ερωτώμενος να θεωρήσει εαυτόν ελεγχόμενο ή ακόμη χειρότερα να φοβηθεί πως θα απαντήσει «λάθος» σε όσα ερωτηθεί. Γι' αυτό ακριβώς, εν περιλήψει, αναφέρθηκε και στην τηλεφωνική πρώτη επικοινωνία αλλά και πριν τη συνέντευξη αυτή καθ' αυτή, ο σκοπός εκπόνησης της μελέτης, η χρήση των αποτελεσμάτων αλλά και τα οφέλη που αυτή θα έχει και ως προς τους ίδιους τους ερωτώμενους και ως προς την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Το σημαντικότερο όλων, φυσικά, είναι να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των ερωτώμενων, μια διαδικασία αρκετά δύσκολη, μιας και η επαφή γίνεται με ενήλικες, οι οποίοι έχουν διαμορφωμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους συνανθρώπους τους. Έχοντας αυτό υπ' όψιν του ο ερευνητής φροντίζει να γνωρίζει πάρα πολύ καλά το αντικείμενο της έρευνας, για να κερδίσει την εκτίμηση των συνομιλητών του, αλλά χωρίς παράλληλα να έχει το ύφος της αυθεντίας, που πολλές φορές δημιουργεί στους πέριξ αισθήματα κατωτερότητας. Μια τυπική συνέντευξη με περιθώριο αναγωγής σε τρόπον τινά φιλική συζήτηση, είναι ένα ακόμη μέσον ώστε να κερδηθεί η εμπιστοσύνη. Ωστόσο, οι περισσότεροι το πετυχαίνουν αυτό, όταν με επιχειρήματα και σοβαρότητα διασφαλίζουν την προστασία της ιδιωτικής ζωής των υποκειμένων της έρευνας και το απόρρητο των ατομικών τους στοιχείων (Frankfort – Nachmias & Nachmias, 1992* Ryen, 2004) Πέρα από το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης, έγινε μία κατά πρόσωπον επιβεβαίωση ότι τα συλλεχθέντα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα, ότι το όνομα ή όποιες άλλες πληροφορίες θα μπορούσαν να ταυτίσουν άτομο και καταστάσεις δεν θα εμφανιστούν στην έρευνα και πως ο μόνος που γνωρίζει και μπορεί να συνδυάσει πρόσωπα και απαντήσεις είναι ο ερευνητής, ο οποίος έχει την ηθική υποχρέωση να κρατήσει τις πληροφορίες αυτές μόνο για τον ίδιο και στα πλαίσια της αποτύπωσης επί χάρτου των δεδομένων. Βοηθητικά προς αυτήν την κατεύθυνση λειτούργησε και η δυνατότητα που δόθηκε στους ερωτώμενους να ακούσουν τις απαντήσεις που έδωσαν, να κάνουν όποιες αλλαγές θεωρήσουν απαραίτητες και γενικώς να αισθάνονται λειτουργικό μέλος της όλης έρευνας, που έχουν λόγο για κάτι που τους αφορά άμεσα.

2.9 *Ανάλυση συλλεχθέντων δεδομένων*

Εκ των πραγμάτων, το πλέον σημαντικό και ως εκ τούτου και δυσκολότερο κομμάτι μιας ποιοτικής έρευνας, είναι η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων. Είναι ένα βήμα, στο οποίο τυχόν λάθη, αβλεψίες ή παρερμηνείες μπορούν να αποβούν μοιραία για την όλη πορεία της μελέτης. Προς αποφυγή ποικίλων κινδύνων, ο κάθε ερευνητής οφείλει να ακολουθεί ορισμένες συμβουλές, οι οποίες και τονίζονται από τους συγγραφείς πονημάτων σχετικών με τη συγγραφή επιστημονικών μελετών.

Το πρώτο βήμα, είναι μια πιστή απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ει δυνατόν, αμέσως μετά τη λήψη τους. Έτσι, ο ερευνητής βρίσκεται ακόμη «εντός» των δεδομένων καθώς και στο κλίμα και την ψυχολογία του συμμετέχοντος. Η αλήθεια, βέβαια, είναι πως η καταγραφή και αποτύπωση των απαντήσεων σε κείμενο είναι πάντοτε μερική (Mason, 2009) όσο άμεσα και να γίνεται, όση επιτηδειότητα και να έχει ο ερευνητής. Και ο λόγος είναι πως ο γραπτός λόγος αδυνατεί να αποτυπώσει γλαφυρά και ουσιαστικά τα εξωλεκτικά στοιχεία, όπως μια χειρονομία, ένα κόμπιασμα της φωνής πριν την απάντηση, που μπορεί να αποδοθεί ίσως και σε επιφύλαξη για τα όσα θα ακολουθήσουν, μια λάμψη στα μάτια όταν ο δάσκαλος διηγείται μια επιτυχία των παιδιών του αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα κτλ. Άλλοι πάλι, όπως ο Cohen (2007, σελ. 474), προτείνουν μια «μετάφραση από ένα κανονικό σύστημα, προφορικό – διαπροσωπικό, σε ένα πολύ διαφορετικό σύστημα, γραπτή γλώσσα», με άλλα λόγια να επιχειρηθεί καταγραφή και των μη λεκτικών σημείων της συνέντευξης, για να υπάρχει μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη αποτύπωση της όλης διαδικασίας.

Απώτερος σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων είναι να μετατραπεί ο όγκος των πληροφοριών σε ευρήματα τέτοια, που να επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα ή να οδηγούν την πορεία της μελέτης σε άλλες οδούς. Η απομαγνητοφώνηση, όσο και να φαίνεται εύκολη και απλή διαδικασία, κάθε άλλο παρά ως τέτοια θα πρέπει να εκλαμβάνεται. Απαιτείται αυστηρότατη απόδοση των λεγομένων (Τσιώλης, 2006) γιατί η επερχόμενη ερμηνεία τους είναι μια νοητική λειτουργία που απαιτεί ταυτόχρονα με την επεξεργασία και την ανάλυση και όλα αυτά μέσα από ένα κείμενο, που να μπορούν να το διαβάσουν όλοι, να το κατανοήσουν και να είναι δομημένο έτσι, ώστε να τους επιτρέψει να προχωρήσουν σε αντίστοιχους συλλογισμούς. Με άλλα λόγια, η καταγραφή του «σκελετού» της συνέντευξης, προκειμένου ο ερευνητής να έχει απλώς έναν οδηγό, δεν έχει κανένα νόημα, μιας και ο μεν ερευνητής ενδεχομένως και να θυμάται λεπτομέρειες από τη διάρκεια της συνέντευξης και ως εκ τούτου να τις παραλείπει, αυτές όμως δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένα και από τους υπόλοιπους υποψήφιους μελετητές. Διατηρώντας, πάντοτε, την ανωνυμία των συμμετεχόντων, η καταγραφή των συνεντεύξεων λειτουργεί και θετικά, μιας και η όποια ερμηνεία των απαντήσεων λειτουργεί ως «ανοιχτό βιβλίο» για περαιτέρω διερεύνηση στο ίδιο ή σε παρεμφερές αντικείμενο, αφού το αρχικό υλικό προσφέρεται στο αναγνωστικό κοινό (Polgar & Thomas, 1991).

Η δυσκολία αλλά και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ανάλυσης των δεδομένων είναι πως πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, η οποία είναι παρούσα καθ' όλη της διάρκεια της έρευνας στοχεύοντας και στη διευκόλυνση του σχεδιασμού αυτής αλλά και στη μετάβαση στην φάση της καθ' αυτό συλλογής του υλικού (Lincoln & Guba, 1985), εξ ου και είναι απαραίτητη από τα αρχικά στάδια της μελέτης. Ας τονιστεί, φυσικά, σε αυτό το σημείο πως η αρχική επαφή με το υλικό δεν δύναται να είναι τόσο

ουσιαστική και λεπτομερής, όσο άμεσα και αν γίνεται η αποτύπωση αυτή των δεδομένων στο χαρτί. Αρχικά, και παράλληλα με τη συλλογή τους, επί της ουσίας ο ερευνητής επεξεργάζεται επιφανειακά τα δεδομένα του κάνοντας υποθέσεις και εικασίες που θα τον οδηγήσουν σε μια πρώτη επαλήθευση ή απόρριψη των ερευνητικών ισχυρισμών και ερωτημάτων του (Cohen et al., 2007· Merriam, 2009). Παρ' όλα αυτά, σταδιακά αναζητούνται τρόποι σωστής διαχείρισης και ερμηνείας του όγκου των δεδομένων, όπως συνέβη με την κωδικοποίησή τους ανά θεματικές ενότητες, οι οποίες οδηγούν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ως εκ τούτου, γίνεται μια ουσιαστική παρουσίαση αυτών, χωρίς ωστόσο να παραλείπονται βασικά σημεία, αλλά και μια σωστή διαχείρισή τους προκειμένου να καταλήξει η έρευνα στα απαραίτητα συμπεράσματά (Denzin & Lincoln, 2003). Ειδάλλως, όπως εύγλωττα παρατήρησε η Πηγιάκη (2004) ένα υλικό «νεκρό» στο χαρτί είναι σαν μια «θάλασσα χωρίς αρχή και τέλος και η έρευνα θα καταποντιζόταν στον ίδιο της τον πλούτο» (σελ.112).

Αδιαμφισβήτητα, οι προφορικές μαρτυρίες – συνεντεύξεις μπορούν να επεξεργαστούν, να αναλυθούν και να παρουσιαστούν με διάφορους τρόπους ανάλογα με το ζητούμενο της εκάστοτε έρευνας. Αυτό που οφείλει ο ερευνητής να κάνει, είναι να αναζητήσει τις σημαντικότερες απόψεις / εικόνες αυτών των συνεντεύξεων διαβάζοντάς τες. Επομένως, οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις αντιμετωπίστηκαν ως ένα σύνολο και όχι ως αποσπασματικές αναφορές εξειδικευμένων γνώσεων, ενώ παράλληλα έγινε αναζήτηση του συναισθηματικού και πνευματικού συγκείμενου βάσει των εξωλεκτικών αναφορών αλλά και των προ και μετά τη μαγνητοφώνηση σχολίων, που οδήγησαν τον κάθε συμμετέχοντα στο να δώσει τη συγκεκριμένη απάντηση (Thompson, 2008).

Διαβάζοντας κατ' επανάληψιν τις καταγεγραμμένες συνεντεύξεις και μελετώντας προσεκτικά ακόμη και τις μικρότερες λεπτομέρειες λόγου ή εκφράσεων ή συναισθημάτων, ανακλύπτουν θεματικές, οι οποίες κυριαρχούν και εμφανίζονται συνεχώς (Miles & Huberman, 1994). Εδώ, έρχεται μια άλλη σημαντική παράμετρος για την ανάλυση των δεδομένων: η κατηγοριοποίηση αυτών των θεματικών εννοιών, που με τη σειρά τους θα λειτουργήσει βοηθητικά ως ένα είδος αποκρυπτογράφησης του υλικού, ώστε να δουλευτούν τα δεδομένα ευκολότερα κατά ομάδες (Ryan & Bernard, 2003). Η διαδικασία της κωδικοποίησης περιλαμβάνει έναν περιορισμό των εκτεταμένων απαντήσεων και την κατηγοριοποίηση αυτών των κωδικών σε γενικές κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους περιλαμβάνουν στους κόλπους τους άλλες υποκατηγορίες (Coffey & Atkinson, 1996· Hammersley, 1979· Ψαρού και Ζαφειρόπουλος, 2001). Διευκολυντικό στην πορεία αυτή είναι η τοποθέτηση, από μέρους του ερευνητή, «ετικετών», οι οποίες στην πορεία ανά ομάδες συγκεντρώνονται σε κατηγορίες. Χωρίς αυτό, όμως, να λειτουργεί και περιοριστικά, μιας και οι ετικέτες αυτές, ακόμη και η κατάταξή τους σε κατηγορίες, είναι προσωρινή και μπορεί να αλλάξουν. Με άλλα λόγια, επ' ουδενί δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται αυτές οι κατηγοριοποιήσεις ως κάτι πέρα από ένα μέσον εστίασης της προσοχής και ανάπτυξης των σκέψεων του ερευνητή (Robson, 2010), ως ένα εργαλείο, εν ολίγοις, με το οποίο μπορεί να βάλει το υλικό, τις υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα σε μια σειρά για να καταλήξει στα συμπεράσματά του.

Έχει ειπωθεί αρκετές φορές ως τώρα, το ότι ο ερευνητής αποκτά μια, τρόπον τινά, διαδραστική σχέση με τους συμμετέχοντες της έρευνάς του, αφού προκαλεί τη συζήτηση, παράλληλα την ακούει και αποκτά πρόσβαση σε πολύ ιδιαίτερα βιωματικά θέματα που άπτονται του βίου των ατόμων με τα οποία συνεργάζεται. Επομένως, η ευαισθησία με την οποία οφείλει να ακούει και να συμμετέχει στη διαδικασία

συλλογή, θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Λυδάκη, 2010). Όλα αυτά, ωστόσο, για να αποτελέσουν ισχυρά επιχειρήματα για τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, θα πρέπει να συνδεθούν με τη θεωρία, δηλαδή πάνω στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες, που προκύπτουν από την κωδικοποίηση των δεδομένων, να στηριχθεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αλλά και αντιστρόφως, το υπάρχον θεωρητικό πεδίο να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τα συλλεχθέντα δεδομένα (Bell, 2012· Miles & Huberman, 1994). Μέσω της βιβλιογραφίας έγινε προσπάθεια ερμηνείας του ακατέργαστου υλικού, η σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρική πραγματικότητα που βιώνουν οι δάσκαλοι στις τάξεις τους και γενικότερα τέθηκαν οι βάσεις για τη διαμόρφωση και παρουσίαση μιας ολιστικής εικόνας γύρω από το ερευνητικό ζήτημα. Γιατί, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε το βασικό στοιχείο των ποιοτικών ερευνών: αφορούν πολλαπλές πραγματικότητες, ουσιαστικά τόσες όσοι και οι συμμετέχοντες σε αυτήν, οπότε και η μελέτη τους θα πρέπει να είναι ολιστική, αφού οι μελέτες αυτές δεν αποσκοπούν τόσο πολύ στην αποτύπωση απαντήσεων, όσο στην καταγραφή τάσεων και συμπεριφορών, οπότε δεν μπορεί να προβλεφθεί και το όποιο πιθανό αποτέλεσμα των αναλύσεων των δεδομένων (Bell, 2012· Lincoln & Guba, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες, με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο μελετητής, είναι και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς του. Διττό πρόβλημα, μιας και αφ' ενός πρέπει οι απόψεις, οι θέσεις, οι αντιλήψεις και η φιλοσοφία διαφορετικών και μη σχετιζόμενων μεταξύ τους ατόμων να αντιμετωπιστούν υπό το πρίσμα κοινών θεματικών ενότητων και αφ' ετέρου διότι τα πορίσματα αυτά θα πρέπει να έρθουν στην επιφάνεια χωρίς να ποδηγετούνται από το θεωρητικό και βιβλιογραφικό υπόβαθρο, μιας και η θεωρία από την πράξη ενδέχεται να απέχουν παρασάγγας.

Αν θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δασκάλων σε θεματικές ενότητες, αυτές θα ήταν τρεις: α) η σπουδαιότητα των εν λόγω μαθημάτων για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) η διεπιστημονικότητα μέσα στις τάξεις και γ) η συνύπαρξη μουσικής και διεπιστημονικής διδασκαλίας. Φυσικά, κάθε μια από τις ενότητες αυτές περιέχει τις δικές της υπο – ενότητες, ώστε εν τέλει να δίνονται απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, τόσο το κεντρικό σχετικά με τη συμβολή της μουσικής σε μια διεπιστημονική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθημάτων, όσο και στα δευτερεύοντα, που κινούνται γύρω από την αναγκαιότητα της μουσικής στο σχολείο, το ρόλο των διεπιστημονικών μορφών διδασκαλίας και πόσο τελικά όλα αυτά είναι εφικτά στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ας σημειωθεί εδώ, πως απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν προκύπτει από μία και μόνο θεματική ενότητα αλλά από το συνδυασμό των θέσεων των εκπαιδευτικών έτσι όπως αυτές εμφανίζονται και στις τρεις μεγάλες ενότητες.

3.1 Σπουδαιότητα γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις του κορμού της συνέντευξης ήταν σχετικές με τη σπουδαιότητα που θεωρούν οι δάσκαλοι πως έχουν τα μαθήματα αυτά, το λόγο και το βαθμό που τα θεωρούν σημαντικά, για να καταδειχθεί μέσω των απαντήσεών τους και το γιατί οι εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασής τους εντός τάξης είναι απαραίτητοι για τους μικρούς μαθητές. Παράλληλα, ανέκυσαν θέματα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι δάσκαλοι – πομποί της γνώσης, όσο και οι μαθητές – δέκτες αυτής και, συνακολούθως, διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό θετικό αποτέλεσμα στην πορεία της διδασκαλίας.

3.1.1 Βαρύτητα γλωσσικών μαθημάτων – λογοτεχνίας

Όλοι οι δάσκαλοι ξεκίνησαν αναφέροντας πως η φύση των μαθημάτων σε συνδυασμό με τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, οδηγεί στο να θεωρείται το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας ως ενιαίο μάθημα, και επομένως ως τέτοιο το αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι. Επίσης, συμφώνησαν πως τα συγκεκριμένα μαθήματα είναι, ίσως, τα πλέον βασικά στην εκπαίδευση των παιδιών, και δη αυτής της ηλικίας. «Τα παιδιά είναι σε ευαίσθητη ηλικία και πρέπει να τους δίνουμε αφορμήσεις για τη σωστή χρήση της γλώσσας και για να την αγαπήσουν, δημιουργώντας μια ωραία σχέση», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σ.Π., για να συνεχιστεί η σκέψη αυτή από το Θ.Θ., ο οποίος χαρακτηριστικά τονίζει «δεν γίνεται να εκφράσεις με ακρίβεια τη σκέψη σου και τα συναισθήματά σου εάν δεν γνωρίζεις τη γλώσσα σου». Δάσκαλοι πάλι, οι οποίοι σχετίζονται με αλλοδαπούς μαθητές, όπως η Χ.Ν., θεωρούν πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πρωτεύον ζήτημα και για πρακτικούς λόγους

επικοινωνίας. Ας υπογραμμιστεί ήδη στο προοίμιο της ενότητας, πως ως εν δυνάμει γλωσσικά μαθήματα θεωρούν όλα τα σχολικά μαθήματα με δυνατότητα έμμεσης εμπλοκής της γλωσσικής ανάπτυξης και του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου: «η ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης μπορεί να αναπτυχθεί και μέσα από άλλα μαθήματα, δηλαδή δεν είναι ανάγκη να υπάρχει αυστηρά το μάθημα της γλώσσας για να κάνουμε γλώσσα» (**Θ.Λ.**). Ως εκ τούτου, κατά το **Β.Κ.**, «η ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες», κάτι που θεωρεί πως πρέπει να είναι στόχος των δασκάλων ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών που έχουν απέναντί τους. Ας αναφερθεί σε αυτό το σημείο, πως η μόνη που μίλησε ξεχωριστά για το μάθημα της Λογοτεχνίας ήταν η **Ε.Ν.**, η οποία τοποθέτησε τη σπουδαιότητά της στην «ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών μας, στην ψυχική και πνευματική καλλιέργειά τους και κυρίως στην τροφή που ως δάσκαλοι τους δίνουμε στην αναζήτηση του Ωραίου».

Αντίστοιχη ομοθυμία διαπιστώνεται και στη σημασία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι εμφανές πως όσοι σχετίζονται με τάξεις που έχουν αλλοδαπούς μαθητές, όπως ο **Χ.Μ.**, στοχεύουν με το συγκεκριμένο μάθημα στο να «ξεχωρίζουν οι μαθητές ποια είναι η πατρίδα τους και ποιες διαφορές έχει από τις άλλες πατρίδες... να συγκρίνουν και να βρίσκουν διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς». Επίσης, κινούνται και στην ενίσχυση της ταυτότητας του ατόμου μέσω της γνώσης της ιστορίας της Ελλάδας, της οποίας ο πολιτισμός «διαμόρφωσε μεγάλο κομμάτι του σύγχρονου ευρωπαϊκού πολιτισμού» (**Θ.Θ.**). Σε πιο γενικό πλαίσιο αναφορικά με τα οφέλη της ιστορικής γνώσης, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη μιας ουσιαστικής μόρφωσης των παιδιών, που θα τους προσφέρει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα, έρχεται η άποψη του **Β.Κ.** που υποστηρίζει με πάθος ότι η σωστή, αντικειμενική και σε βάθος πρόσληψη ιστορικών γεγονότων –

ακόμη και στα μικρότερα παιδιά – «προστατεύει τον υπεύθυνο πολίτη από λανθασμένες επιλογές και στάσεις που οδήγησαν στο παρελθόν σε καταστροφές», για να έρθει ως επιστέγασμα της σπουδαιότητας του συγκεκριμένου μαθήματος η **N.M.** με το σχόλιο «αυτός που αγνοεί την ιστορία της πατρίδας του είναι σαν τον άνθρωπο που δεν γνωρίζει τους γονείς του, που του λείπουν οι ρίζες του και βιώνει ένα μόνιμο εσωτερικό κενό».

3.1.2 Δυσκολία εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθημάτων

Κατά το σχεδιασμό του σκελετού των ερωτήσεων έπρεπε με κάποιον τρόπο να υπάρξει ένας συνδετικός κρίκος μεταξύ της σπουδαιότητας των μαθημάτων αυτών και της αναγκαιότητας μιας διεπιστημονικής προσέγγισης και δη μέσω ενός καλλιτεχνικού μαθήματος, οπότε θεωρήθηκε ως καλός τρόπος συλλογής αυτών των δεδομένων το να γίνουν κάποιες αναφορές στον τρόπο διδασκαλίας τους. Το ιδιαίτερος εντυπωσιακό ήταν το πόσα προβλήματα φάνηκε ότι αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στις τάξεις τους αναφορικά με τα μαθήματα αυτά, κάτι που εν συνεχεία θα ενισχύσει την «απαίτηση» για χρήση εναλλακτικών μορφών προσέγγισης της γνώσης. Ταυτοχρόνως, εμφανίζονται και οι πρώτες ενστάσεις σχετικά με τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: «σίγουρα το ωρολόγιο και το αναλυτικό είναι ανασταλτικός παράγοντας στο να λειτουργήσεις όπως πρέπει, βάσει των αναγκών των μαθητών» (**Θ.Λ.**), και «οι δυσκολίες προέρχονται κυρίως από το επίπεδο των δραστηριοτήτων. Πόσες φορές δεν έχω αναρωτηθεί αν τα βιβλία πριν την κυκλοφορία τους έχουν δοκιμαστεί σε μαθητές της περιφέρειας, αν... έχουν δοκιμαστεί γενικώς» (**Θ.Θ.**). Πιο αναλυτικός ο **Σ.Π.** θεωρεί πως τα προβλήματα στη γλώσσα «δημιουργούνται στους γραμματικούς κανόνες, γιατί τα παιδιά δεν τους

χρησιμοποιούν, δεν εξασκούνται και στο τέλος τους ξεχνάνε... και εμείς τους δείχνουμε τους κανόνες ως κανόνες και μόνο». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της **E.T.** ότι «οι δυσκολίες είναι ανάλογες με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών αλλά και την ωριμότητά τους να αντιμετωπίσουν ένα γλωσσικό φαινόμενο». Διδάσκοντας σε σχολείο με πολλούς αλλοδαπούς μαθητές, από την άλλη πλευρά, η **X.N.** αναφέρει πως οι μαθητές της «δυσκολεύονται σε ασκήσεις έκφρασης, σε συντακτικό... γιατί θέλουν πολλή επεξεργασία και αυτά τα παιδιά δεν την έχουν στο σπίτι τους».

Σημαντική δυσκολία, που τονίζεται με έμφαση από αρκετούς δασκάλους, είναι το ζήτημα της έλλειψης ενδιαφέροντος από τα παιδιά. Η **E.N.** μιλά για «αδιαφορία, πολλές φορές σε σημείο να γίνεται φασαρία, όταν παρουσιάζω ένα γλωσσικό φαινόμενο, έναν κανόνα» και ο **B.K.** δηλώνει πως «υπάρχει γενικά έλλειψη ενδιαφέροντος... το δίλημμα που αντιμετωπίζεις είναι το πώς θα κάνεις το μάθημα πιο ελκυστικό χωρίς όμως να ευτελίσεις εντελώς το αντικείμενο». Ο **X.M.** πιστεύει πως «τα βιβλία της γλώσσας κάθε άλλο παρά ελκυστικά είναι, παρά τα χρώματα και τα σχεδιάκια, άρα τα παιδιά είναι λογικό να χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, άρα και τη νέα γνώση». Τέλος, αυτή η αδιαφορία επιτείνει, κατά τον **K.K.** «τις δυσκολίες, που αφορούν μορφολογικά λάθη άμεσα σχετιζόμενα με την ορθογραφία, τη σωστή χρήση της γλώσσας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε κάτι άλλο πέρα από τα βασικά δεδομένα μιας στοιχειώδους επικοινωνίας».

Πολλά προβλήματα προκύπτουν στο μάθημα της ιστορίας, αρχής γενομένης από το «να κατανοήσουν ότι τα όσα λέμε είναι πραγματικά συμβάντα και ότι τώρα έχουν αλλάξει τα δεδομένα... είναι δύσκολο να καταλάβουν αυτά που είναι διαφορετικά και να το βιώσουν όλο αυτό» (**Σ.Π.**). Κάτι που με άλλα λόγια συνοψίζεται στο «κυρία, πώς γίνεται οι αρχαίοι να πήγαιναν στους αγώνες γυμνοί; Δεν ντρέπονταν που τους έβλεπαν οι άλλοι;», σχόλιο μαθήτριας της Δ' δημοτικού,

που μεταφέρει η **N.M.**, αναφερόμενη στην αδυναμία των μικρών παιδιών να κατανοήσουν αυτό που απέχει κατά πολύ χρονικά αλλά και ως συμπεριφορά από την σημερινή ζωή. Αυτή η έλλειψη κατανόησης του ιστορικού γεγονότος, κατά τη **X.N.**, είναι διπλά δύσκολη για «ένα αλλοδαπό παιδί, που δεν μπορεί να καταλάβει πως σε άλλες χώρες, σε άλλους τόπους οι άνθρωποι ζούσαν διαφορετικά από μας, όπως πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν ότι διαφορετικό τρόπο ζωής έχουν οι ξένοι από αυτόν που έχουμε εμείς». Ο **B.K.** και η **E.N.** πιστεύουν πως τα προβλήματα σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας αυξάνονται στις μεγάλες τάξεις, «... τα παιδιά κάνουν συγκρίσεις με τη ζωή σήμερα και όταν διαπιστώνουν διαφορές που ξεφεύγουν από τα όσα μπορεί η ωριμότητά τους να αντιληφθεί, έχω διαπιστώσει ότι παραιτούνται από κάθε προσπάθεια» (**E.N.**), «το βασικό πρόβλημα στις μεγάλες τάξεις είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και το ότι οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν στην ιστορία κάποια χρησιμότητα» (**B.K.**), ενώ ο **Θ.Θ.** αναφέρει δηκτικά αυτό που όλοι λίγο – πολύ λένε, σχετικά με το υλικό που επιλέγεται ως διδακτέα ύλη, τη ρίζα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, κατά την άποψή του, στην εξής θέση:

Το αναλυτικό πρόγραμμα..... αυτό ευθύνεται, κατά την άποψή μου. Και αυτό γιατί δεν ξεκαθαρίζεται το ποιος είναι τελικά ο σκοπός του σχολείου. Τι θέλω να πω: καταλήγουμε, σαν δάσκαλοι, να κυνηγούμε την ύλη του κάθε μαθήματος, άσχετα με τις οδηγίες, που «τυπικά» έχουμε από το αναλυτικό πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο του μυαλού και της εργασίας μας είναι, δυστυχώς, μόνο οι γνωστικοί στόχοι και όχι οι ψυχοσυναισθηματικοί και κοινωνικοί ή οι δραστηριότητες, αυτά που είναι τα ουσιώδη για τη ζωή των παιδιών. Και σίγουρα πολύ σημαντικότερα, από το να ξέρουν με όλες τις ... ανατριχιαστικές λεπτομέρειες μάχες και διαδοχές αυτοκρατόρων ή βασιλέων!!

3.1.3 Αντιμετώπιση δυσκολιών από το δάσκαλο

Από τη στιγμή που όλοι συμφωνούν στην ύπαρξη σημαντικών και, πολλές φορές, ανασταλτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία δυσκολιών, ευλόγως οι επόμενες ερωτήσεις στράφηκαν γύρω από το πώς αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά. Σκοπός ήταν να «εκμαιευτεί» εξ αρχής η χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που θα λειτουργούσε παράλληλα και ως εφελτήριο για την περαιτέρω σχετική ανάλυση.

«Μια φίλη μου λέει γελώντας πως δεν πρόκειται να μεγαλώσω, γιατί δουλεύω με παιδιά. Πόσες φορές έχω κάνει τον «καραγκιόζη», προκειμένου να τα ταρακουνήσω και να προσέξουν περισσότερο σε ένα γλωσσικό φαινόμενο.... Για να μην πω για τη λογοτεχνία, που εκεί πολλές φορές παραδίδω μαθήματα ... ηθοποιίας!!», αναφέρει χαριτολογώντας η **N.M.**, όταν της τίθεται το ερώτημα με ποιον τρόπο προσπαθεί να κάνει προσιτά τα γνωστικά αντικείμενα και να παρακάμψει τις όποιες δυσκολίες. Ο **Θ.Θ.** προσθέτει πως πρέπει «να προσφέρεις εναλλακτικές επιλογές... να προκαλέσεις το ενδιαφέρον... να κάνει ο μαθητής πρόβλημά του το πρόβλημα που του παρουσιάζεις». Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης η **X.N.** επιλέγει λογοτεχνικά κείμενα βάσει της εποχής του χρόνου, «π.χ. είμαστε Νοέμβριο, πάμε να δούμε ένα κείμενο για την ελιά», γιατί, όπως προσθέτει «μπορούν να δούνε με τα μάτια τους, βιωματικά, τα όσα γράφει το βιβλίο, άρα τους είναι πιο ευχάριστα και το χαίρονται». Ο **Σ.Π.** τεστάρει τους μαθητές του ακολουθώντας μια τεχνική παρουσίασης του φαινομένου, όπου «το κάνω εγώ ο ίδιος λάθος, επίτηδες... και ζητάω από έναν μαθητή να το διορθώσει... είτε το αφήνω έτσι και ελέγχω το πόσο μπορούνε μόνοι τους να ανακαλύψουν το λάθος». Ο δε **X.M.** καταλήγει «δεν υπάρχει αλάνθαστη συνταγή, ούτε μπορώ να σου πω ότι ακολουθώ αυτή ή την άλλη τακτική... ένα άγνωστο τοπίο είναι το κάθε μάθημα και με μια τεράστια προετοιμασία από

μέρους μου προσπαθώ να βολιδοσκοπώ κάθε φορά το κλίμα που επικρατεί, ώστε να βγάλω από το *οπλοστάσιο* το κατάλληλο για την περίπτωση *όπλο*».

Πέρα από τη φιλοσοφία διαφορετικών τεχνικών παρουσίασης του μαθήματος, όλοι αναφέρθηκαν και στα μέσα, που μετέρχονται, προκειμένου η νέα γνώση να παρουσιαστεί ευκολότερα και να εμπεδωθεί για μεγαλύτερο διάστημα. Δεν θα πρέπει να προκαλεί εντύπωση το ότι οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται στις απαντήσεις των περισσότερων. Ξεκινώντας από το μάθημα της γλώσσας, ακόμη και στο πλέον απλό, τη γραφή, ο **Θ.Θ.** θεωρεί πως ο **Η.Υ** λειτουργεί βοηθητικά, «τι κι αν σου διορθώνει τα λάθη! Δεν πειράζει. Τουλάχιστον τραβά το βλέμμα τους στο λάθος και αναρωτιούνται τι είναι αυτό που πρέπει να διορθώσουν». Κάτι αντίστοιχο εφαρμόζει και ο **Κ.Κ.** αφορμής δοθείσης από τη φιλοσοφική του θέση περί διδασκαλίας «δούλεψε έξυπνα, όχι σκληρά... αφού τα παιδιά γρήγορα θα κουραστούν, άρα θα βαρεθούν, με αποτέλεσμα από κει και πέρα να υπάρχει μόνο η σωματική παρουσία τους στην τάξη». Η **Χ.Ν.**, ιδίως στις μικρές τάξεις, χρησιμοποιεί ρυθμικά σχήματα με παλαμάκια και ρυθμική απαγγελία των συλλαβών των λέξεων, όταν πρόκειται για εκμάθηση λεξιλογίου ή ακόμη και ενός λογοτεχνικού έργου, και προσθέτει «στις μεγάλες τάξεις για την ομοιοκαταληξία πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και ο τόνος της φωνής, διαβάζω χαμηλόφωνα όλο το στίχο και φωνάζω χτυπώντας παλαμάκια την τελευταία συλλαβή και ρωτάω με ποια άλλη τελευταία συλλαβή στίχου ταιριάζει, για να βρούμε το είδος ομοιοκαταληξίας...».

Για τη διδασκαλία της ιστορίας ομόφωνη ήταν η απάντηση περί χρήσης ιστορικών γραμμών, «για να έχουνε μια εικόνα πού πατάνε και πού μπαίνουν τα ιστορικά γεγονότα. Έτσι, χρησιμοποιούν και την αφήγηση βασισμένη πάνω σε αυτόν το χάρτη – μονοπάτι, όπως συνηθίζω να λέω» (**Ε.Τ.**). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούν οι απαντήσεις δύο δασκάλων, που ξεχώρισαν από τους υπόλοιπους ως

προς τα μέσα που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της ιστορίας. Ο **Θ.Α.** ως αφόρμιση έχει πάντα την τέχνη: «προσπαθώ να γίνει μέσα από έναν πίνακα ζωγραφικής, από ένα τραγούδι, από ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένα γλυπτό... πάντα προσπαθώ να εντάξω την αισθητική αγωγή... διαπιστώνω πως αυτά είναι ευχάριστα θέματα για τα παιδιά». Ο **Σ.Π.** χρησιμοποιεί περισσότερο τη φαντασία του και δημιουργεί μια χρονοκάψουλα κλείνοντας παράθυρα και κουρτίνες «παιδιά τώρα θα ταξιδέψουμε στην τάδε εποχή», κάνει ένα παιχνίδι ρόλων με τους μαθητές του και προχωρά σε ερωταποκρίσεις διαδραστικού τύπου μεταξύ αυτού – των μαθητών – του μαθήματος «τι θα έλεγες εσύ, αν ήσουν στρατιώτης στην αυλή του Ξέρξη, θα του έλεγες ναι, να πολεμήσουμε ή όχι, να κάτσουμε στ' αυγά μας (σημ. χρησιμοποιώ επίτηδες αστείες λέξεις για να χαλαρώνουν γελώντας την ώρα που μαθαίνουν)». Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, είτε η τάξη τους διαθέτει διαδραστικό πίνακα (**Θ.Α., Ε.Τ., Θ.Θ., Χ.Μ., Ε.Ν.**) είτε χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς τους φορητούς υπολογιστές «αν και είναι δύσκολο να δείξεις σε μία τάξη των 18 παιδιών κάτι στην μικρή οθόνη ενός λάπτοπ και να το προσέξουν όλα... εν τούτοις είναι μια γενιά μεγαλωμένη με την τεχνολογία, που λειτουργεί περισσότερο οπτικά και λιγότερο ακουστικά, δεν μπορώ παρά να εκμεταλλευτώ αυτό το χαρακτηριστικό» (**Ν.Μ.**). Το υλικό που παρουσιάζουν στα παιδιά προέρχεται είτε από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, είτε από το ευρύτερο διαδίκτυο ή μέσω προσωπικής δουλειάς των παιδιών με τη βοήθεια του δασκάλου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η **Ε.Τ.** «ιδιαίτερα βιντεάκια που μπορούμε να φτιάξουμε με τα παιδιά, ή ηχογραφήσεις – ψηφιακή αφήγηση, που χρησιμοποιούμε κυρίως στην ιστορία και τα παιδιά μέσα από εκεί ξετυλίγουν και εξελίσσουν έναν κόσμο».

3.1.4 Αντιμετώπιση δυσκολιών από τους μαθητές

«Ειλικρινά στενοχωριέμαι να έρχονται γονείς και να μου λένε περήφανα ότι το παιδί τους διαβάζει πάνω από 2 ώρες κάθε απόγευμα για την επόμενη μέρα. Αυτός είναι ο σκοπός της ζωής των παιδιών; Να διαβάζουν; Αυτό είναι τεράστια αποτυχία του συστήματός μας... τα παιδιά πρέπει να παίζουν και όχι να περνάνε άσκοπες ώρες προσπαθώντας να καταλάβουν τον ορυμαγδό των καθημερινών πληροφοριών που είμαστε υποχρεωμένοι από το Α.Π. να τους δίνουμε».

Ο **X.M.** εύστοχα απαντά στο πώς οι μαθητές του αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα και δυσκολίες εμφανίζονται είτε λόγω ποσότητας της ύλης είτε λόγω δυσκολίας στην κατανόησή της είτε λόγω δυσαναλογίας της ωριμότητας των παιδιών με τις σχολικές απαιτήσεις. Η διαδικασία της μάθησης είναι μια αμφίδρομη πορεία, οπότε όσες και όποιες μορφής και να είναι οι αντιδράσεις του δασκάλου στα προβλήματα, αν δεν εξεταστούν οι αντίστοιχες συμπεριφορές των μαθητών, δεν έχουμε κανένα θετικό αποτέλεσμα στην εξέλιξη της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, που σχετίζονται με την κατανόηση και εμπέδωση της γνώσης.

Εμφανής είναι ο φόβος παραίτησης των παιδιών, όσο οι δυσκολίες αυξάνουν: «δυστυχώς η συνήθης επιλογή είναι η παραίτηση... όταν απαιτείται λίγη περισσότερη προσπάθεια, συνήθως σηκώνουν τα χέρια ψηλά και δείχνουν μια απόλυτη άρνηση έστω και να προσπαθήσουν» (**E.N.**). Το ίδιο διαπιστώνει και για τους δικούς του μαθητές ο **B.K.**, ο οποίος, όμως αφήνει μια θετική χαραμάδα: «συνήθως δεν είναι διατεθειμένα να καταβάλλουν τον επιπλέον κόπο που χρειάζεται... σε κάποιες, όμως, περιπτώσεις σε εκπλήσσουν ευχάριστα». Η σύμπνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με το εν λόγω ζήτημα, «της ευχάριστης έκπληξης» είναι κάτι πέρα από εμφανής, κατά την κωδικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων. «Από την εμπειρία μου όταν έχουμε

μάθημα από το ανθολόγιο, που εμπλέκεται λογοτεχνία και ποίηση, και εγώ χαλαρώνω και αυτό περνάει και στα παιδιά. Χωρίς, φυσικά, να επηρεάζεται η απόδοσή τους, ίσα – ίσα ανταποκρίνονται καλύτερα, γιατί χαίρονται τη διαδικασία», σχολιάζει ο **Θ.Λ.**, για να έρθει ο **Σ.Π.** και να πει κάτι, που ίσως ακουστεί υπερβολικό, στην πραγματικότητα, όμως, έχει βάση:

Είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο να τα παρατάνε... αντιμετωπίζουν δυσκολίες και φοβούνται να το πούνε στον εκπαιδευτικό... αν δεν νιώσουν αυτή τη σχέση εμπιστοσύνης. Φοβούνται τι θα πούνε τα άλλα παιδιά... δεν νομίζω ότι μπορούν μόνο τους να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους δυσκολίες... πρέπει ο δάσκαλος να τα προλάβει πριν συμβούν, να χτίσει σχέση εμπιστοσύνης, μετά πρέπει εσύ να ξέρεις, πριν γίνει, ποια δυσκολία ενδεχομένως θα αντιμετωπίσει ο κάθε μαθητής, ώστε να του δώσεις το θάρρος, να τον ενθαρρύνεις να την ξεπεράσει.

3.2 Διεπιστημονική προσέγγιση μαθημάτων

Το δεύτερο τμήμα των ερωτήσεων είχε σχεδιαστεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να απαντηθεί το ερώτημα του αν και σε ποιο βαθμό οι σύγχρονοι δάσκαλοι εφαρμόζουν, γενικά, εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους στα μαθήματά τους. Αρχικά υπήρχε ένας ενδοιασμός από μέρους της ερευνήτριας για τη δυνατότητα σύνδεσης της σπουδαιότητας των μαθημάτων, που μας ενδιαφέρουν στη συγκεκριμένη έρευνα, και της μετάβασης στη διεπιστημονική διδασκαλία. Ωστόσο, η φιλοσοφία των ημιδομημένων συνεντεύξεων βοήθησε αρκετά, μιας και οι απαντήσεις των δασκάλων στις ερωτήσεις περί δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης, ουσιαστικά ήταν και η εισαγωγή για την εμφάνιση στο προσκήνιο των όρων *διεπιστημονικότητα* και *εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας*.

3.2.1 Μαθήματα εφαρμογής διεπιστημονικότητας

Κοινή ήταν η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα: «φυσικές επιστήμες» και διεπιστημονικότητα φαίνεται ότι είναι εκ προοιμίου άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες. Σύμφωνα με τον **Θ.Θ.**, αυτό γίνεται γιατί «η ίδια η φύση των μαθημάτων είναι τέτοια που προσφέρεται για επιλογή βοηθητικού διδακτικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα». Με την άποψη αυτή συνηγορεί και η **N.M.**, που χαρακτηριστικά αναφέρει

«στη Μελέτη Περιβάλλοντος, θέλοντας και μη, εμπεριέχονται πολλά διαφορετικής φύσεως ζητήματα και προκειμένου να τα παρουσιάσουμε ως κάτι το ενδιαφέρον στα μικρά παιδιά συνήθως επιστρατεύουμε τη βοήθεια της ιστορίας – για μια θεωρητική πρώτη αναφορά του ζητήματος π.χ. – ή ακόμη και της μουσικής, όταν αναφερόμαστε στο φαινόμενο του ήχου, για να πω ένα μικρό μόνο παράδειγμα»

Κατά τον **K.K.**, η διεπιστημονική διδασκαλία αυτών των μαθημάτων «βοηθά τους μαθητές να προσεγγίζουν, να αξιοποιούν και να αναδεικνύουν τη σφαιρικότητα της παρεχόμενης γνώσης». Κάτι που συνυπογράφει και ο **X.M.** με το δικό του σκεπτικό ότι «με βοηθάει σε κάποια μαθήματα περισσότερο... π.χ. όταν μιλήσουμε για ηλεκτρισμό, θέλω να κάνουμε πείραμα, να δούμε ταυτόχρονα και την εφεύρεση, άρα να μιλήσουμε ιστορικά, να δούμε εφαρμογές σε μουσικά συγκροτήματα και πολλά άλλα».

Σε αυτή την πρώτη γενική απάντηση στο ερώτημα, εντύπωση έκανε η θέση του **Θ.Λ.**, ο οποίος ήταν και ο μόνος που μίλησε για έναν γενικό προγραμματισμό της ύλης βάσει του οποίου επιλέγει και τότε θα διδάξει κάποιο τμήμα αυτής με μη συμβατικούς τρόπους: «μελετάω την ύλη, τι έχουμε να διδάξουμε μέχρι το τέλος της χρονιάς και εστιάζω σε ορισμένες ενότητες που μπορεί να αξιοποιηθούν καλύτερα με αυτήν την πρακτική... πιστεύω ότι πολλές φορές πρέπει να κάνουμε και λίγο το

βιβλίο στην άκρη και μπορούμε να διδάξουμε πράγματα, που πρέπει να διδαχθούν, με άλλο τρόπο».

Στην πορεία της συζήτησης εμφανίστηκαν και τα διδακτικά αντικείμενα που μας ενδιαφέρουν. Ειδικά για την Ιστορία, λόγω της δυσκολίας κατανόησης, όλοι λίγο – πολύ κινούνται με εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους: χρήση Νέων Τεχνολογιών ή στοιχείων από τις Καλές Τέχνες, προκειμένου να γίνει απτή μια ιστορική περίοδος, μουσικά παραδείγματα και αναφορές σε ιστορικά ονόματα, εμπλοκή Γεωγραφίας προκειμένου να κατατοπιστούν οι μαθητές πάνω σε στρατιωτικές μάχες κ.ο.κ.

Φέτος ζορίζομαι πολύ στην Ιστορία... θες η ατελείωτη ύλη, θες το ότι η βυζαντινή εποχή είναι γεμάτη ονόματα, μάχες, δυναστείες, πολέμους κτλ., θες ότι τα βιβλία εστιάζουν στα πολιτικά – στρατιωτικά γεγονότα.... στην τελική, τα παιδιά παραδίδουν τα όπλα – αν μου επιτρέπεται η φράση. Κάνοντας, όμως, αναφορά στον Ακάθιστο Ύμνο, το πώς και για ποιον λόγο έγινε η σύνθεσή του, ακούγοντάς το και προσπαθώντας να το ψάλλουμε και εμείς, ξαφνικά τα σχετιζόμενα ιστορικά γεγονότα διαπίστωσα πως έμειναν στην μνήμη των περισσότερων μαθητών. Θέλω να πιστεύω πως και μόνο το ότι συνδύασαν κάτι που ακούνε στην εκκλησία με κάτι που γίνεται στο σχολείο, τους ήταν αρκετό για να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον.

Αυτό δήλωσε η **N.M.**, η οποία πολλές φορές στη συζήτηση επανέφερε τις δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας και την αδυναμία των μαθητών της να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες.

Για τη Λογοτεχνία, όλοι δήλωσαν πως το μάθημα δεν έχει την τυπική και αυστηρή δομή των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, αλλά το βλέπουν ως μια ευκαιρία «να δημιουργήσουμε μελλοντικούς βιβλιοφάγους, με ευρυμάθεια και καλλιέργεια πνεύματος, άτομα ικανά να μαθαίνουν κάτι μέσα από αυτό που τους ευχαριστεί» (**Θ.Θ.**). Αφορμήσεις μέσω Καλών Τεχνών, απεικονίσεις έργων από τα οποία εμπνεύστηκαν οι δημιουργοί τα έργα τους, αλλά και δραστηριότητες, που τα ίδια τα παιδιά καλούνται να κάνουν, όπως λέει η **E.N.** «πολύ συχνά αποτυπώνουμε με

χρώματα ένα ποίημα βάσει των συναισθημάτων που προκαλεί αυτό στα παιδιά... όχι ζωγραφιά με την αυστηρή έννοια του όρου αλλά χρώματα πάνω σε λευκό χαρτί... ε αυτό το ποίημα το θυμούνται όλη τη χρονιά».

Αντίθετα, στο μάθημα της Γλώσσας, οι συμμετέχοντες κινούνται σε διαφορετικά μήκη κύματος. Ο **B.K.** δήλωσε «η γλώσσα είναι πάνω απ' όλα... δεν μπορείς να την μπλέξεις με τίποτε άλλο», ενώ η **E.N.** παραδέχεται πως «αν και το σκέφτομαι, τελικά τις περισσότερες φορές στο μάθημα μιλάμε για κανόνες ορθογραφίας και σύνταξης, μιας και τα προβλήματα κατανόησης και εφαρμογής είναι πάρα πολλά για τους περισσότερους μαθητές μου». Αντιθέτως, η **N.M.** στο μάθημα της Γλώσσας περνάει ορθογραφικούς κανόνες «μέσω σκίτσων και γελοιογραφιών – ευτυχώς πάντα έπιανε το χέρι μου στη ζωγραφική, και μέσα από αστεία ανθρωπάκια που γράφουν ή μιλάνε λάθος μαθαίνουμε το σωστό» και η ίδια φτιάχνει ποιηματάκια με συντακτικά και ορθογραφικά λάθη «ως άλλος Μποστ, πάντα μου προκαλούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον το έργο του και τελικά έχει και εκπαιδευτικό βοηθητικό ρόλο... όταν το παιδί δει γραμμένη στο σκίτσο μια φράση του τύπου *με γέμισες λίπη* ή *ασθενές φύλλον*, μετά το γέλιο συγκρατεί και το σωστό».

3.2.2 Πηγές άντλησης βοήθειας

Αφού διαπιστώθηκε πως, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ενίοτε μη συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας, το επόμενο που έρχεται στην επιφάνεια είναι το ερώτημα τι τους βοηθάει στην υποτιθέμενη ελευθερία κινήσεων μέσα στην τάξη τους. Σκοπός τους ερωτήματος ήταν να φανεί κατά πόσον οι πανεπιστημιακές σπουδές κατηύθυναν τους μελλοντικούς δασκάλους προς αυτές τις μεθοδολογίες ή αν μια μετα – πανεπιστημιακή επιμόρφωση – τυπική ή

προσωπική – έπαιξε ρόλο, η τριβή στην τάξη με την καθημερινότητα της συνύπαρξης με πολλούς και διαφορετικούς χαρακτήρες μαθητών κ.ο.κ. Ίσως δεν θα έπρεπε να προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός πως σχεδόν κανείς από τους δασκάλους δεν θεωρεί τις πανεπιστημιακές του σπουδές ως το βασικό βοήθημα στην εφαρμογή αυτών των τρόπων διδασκαλίας. «Αν και τελείωσα σχετικά πρόσφατα τη σχολή, λυπάμαι που θα είμαι καυστικός, αλλά δεν με βοήθησαν τα μαθήματα στο να αντιμετωπίζω μέσω διαφόρων *δρόμων* τα προβλήματα μέσα στην τάξη» ανέφερε με σχετική δυσφορία ο **Κ.Κ.**. «Οι πανεπιστημιακές σπουδές έχουν μείνει ακόμη σε θεωρητικό επίπεδο, μπορεί να σου αναφέρουν κάτι ότι μπορεί να γίνει έτσι, αλλά δεν θα στο κάνουν πρακτικά» προσθέτει ο **Θ.Λ.**. Η μόνη εξαίρεση ήταν ο **Θ.Θ.**, ο οποίος αναπολώντας τα χρόνια των σπουδών του λέει πως

«επέμεναν πολύ στη διεπιστημονικότητα και όχι σε θεωρητικό επίπεδο και μόνο αλλά με πρακτική εφαρμογή και στα πλαίσια σχετικών εργασιών ανά εξάμηνο, όπου έπρεπε να στηρίζουμε τις απόψεις μας σε κοινωνιολογικά, ψυχολογικά και παιδαγωγικά δεδομένα, αλλά και κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας σε δημοτικά σχολεία της περιοχής. Ευτυχώς, η γενικότερη λογική του πανεπιστημίου μας ήταν προσανατολισμένη σε θέματα έμμεσης μάθησης και εναλλακτικών μεθόδων».

Όταν στην κουβέντα έγινε λόγος για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, εκεί δεν υπήρξαν διαφωνίες, απλώς κάποιοι απάντησαν απόλυτα: «το αναλυτικό πρόγραμμα δεν βοηθά καθόλου» (**Β.Κ.**), «το αναλυτικό πρόγραμμα είναι φτιαγμένο, ίσως, για κάποια μεγάλα πολυθέσια σχολεία, σίγουρα όχι για μικρά επαρχιακά» (**Χ.Ν.**), και κάποιοι με σχετική διπλωματία: «έγινε μεγάλη προσπάθεια να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα και να γίνει πιο διαθεματικό, αλλά δεν είναι αυτό που προσωπικά συνδράμει ώστε να ξεφύγω από την κοινή διδασκαλία» (**Σ.Π.**), «παρά τα βήματα προόδου προς την ελευθερία κινήσεων, θεωρητικά τουλάχιστον, στην πράξη πόσα από αυτά μπορείς να εφαρμόσεις όταν το περιεχόμενό του είναι τόσο

υπερφορτωμένο» (**Θ.Θ.**), «φιλόδοξη και στα χαρτιά καλή προσπάθεια, αλλά φοβάμαι πως φτιάχτηκε από ανθρώπους που αγνοούν τις συνθήκες διδασκαλίας ενός μέσου ελληνικού δημοτικού σχολείου με τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς, τα μεγάλα τμήματα και ένα σωρό άλλους ανασταλτικούς παράγοντες» (**X.M.**).

Απάντηση, τροφή για περαιτέρω σκέψη, είναι αυτή που έδωσε ο **Θ.Α.** στο τι τον βοήθησε περισσότερο: η επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα *Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός* (σημ. πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων που στόχο είχε την αναβάθμιση του ρόλου των Τεχνών και του Πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία) και το οποίο οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να «εμπλέξουμε με λίγα λόγια τον πολιτισμό μέσα σε όλα τα μαθήματα. Και επειδή δεν ήταν θεωρητικά αλλά πρακτικά σεμινάρια... με βοήθησαν αυτές οι πρότυπες διδασκαλίες στο να σκεφτώ και εγώ μετά και να αλλάξω τη φιλοσοφία μου ως προς τον τρόπο που θα δίδασκα ένα μάθημα».

«Δυστυχώς ή ευτυχώς, ό,τι και να μας προτείνουν τα αναλυτικά προγράμματα ή οι σύμβουλοί μας, αν δεν ζυμωθείς στην τάξη με τα παιδιά σου και τις προσωπικές ανάγκες του καθενός, ελάχιστα πράγματα θα καταφέρεις πέρα από απλή διεκπεραίωση υποχρεώσεων και ωραρίου», τονίζει η **N.M.**. «Στα μικρά σχολεία, που συνήθως δουλεύω, μπαίνω στην τάξη, διαπιστώνω τι προαπαιτούμενες γνώσεις έχουν, που πολλές φορές είναι πολύ λιγότερες από τις αναμενόμενες, και αναλόγως εφαρμόζω τις εναλλακτικές προσεγγίσεις μου» (**X.N.**). «Η τριβή στην τάξη παίζει το σημαντικότερο ρόλο... η εμπειρία... το ότι από ένα σημείο και μετά μπορείς να προβλέψεις αντιδράσεις και να έχεις έτοιμες ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων» (**B.K.**). Εν ολίγοις, και παρουσιάζοντας αυτά τα μικρά αποσπάσματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο θέμα εμπειρία – τριβή στην

τάξη, στο να γνωρίσουν τον άνθρωπο που έχουν απέναντί τους και να κινηθούν ανάλογα με το τι θέλει, τι μπορεί, τι του αρέσει, τι δυσκολίες και ελλείψεις έχει, ώστε μέσω διαφόρων προσεγγίσεων να φτάσουν στο τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα: απόκτηση γνώσεων που θα διατηρηθούν σε βάθος χρόνου. Ίσως, σε αυτό το σημείο, η φράση του **Σ.Π.** να συμπυκνώνει το όλο νόημα μιας επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης: «η διδασκαλία είναι ένα παιχνίδι ψυχολογίας και σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, που αν τελικά καταφέρεις και φτιάξεις μιας όμορφη χημεία, το δύσκολο μπορεί να γίνει εύκολο».

3.2.3 Μέσα και τρόποι εφαρμογής εναλλακτικής διδασκαλίας

Με δεδομένο το ότι τμήμα της διδασκαλίας όλων των συμμετεχόντων είναι οι διεπιστημονικές εφαρμογές, το επόμενο ερώτημα ήταν σχετικό με τα μέσα – εποπτικά και μη – και τους εν γένει τρόπους εφαρμογής αυτής της διδασκαλίας. Ίσως δεν θα έπρεπε να ξαφνιάζει το γεγονός πως οι απαντήσεις τους ουσιαστικά ταυτίζονται με τις απαντήσεις στο πρώτο μέρος της συνέντευξης, σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και της ιστορίας. Με άλλα λόγια, προκύπτει από τις απαντήσεις τους πως τα όποια προβλήματα επιλύονται με έμμεσους τρόπους διδασκαλίας, ένας εκ των οποίων είναι και η διεπιστημονικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, ο **X.M.** εμπλέκει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές του, με τη βοήθεια του υπολογιστή. Όπως αναφέρει, ο διαδραστικός πίνακας, τον οποίο για πρώτη φορά έχει σε τάξη του, έχει αποδειχθεί πάρα πολύ βοηθητικός, γιατί «η εικόνα μαγνητίζει τα παιδικά βλέμματα, όλοι είναι στραμμένοι στον πίνακα και παρακολουθούν», ενώ και για τον ίδιο λειτουργεί επικουρικά μιας και «κάνω λογοτεχνία ευχάριστα και χαλαρά μέσω

τραγουδιών και ηχογραφήσεων, ή μιλάμε για μάχες και αυτοκρατορίες μέσω ιστορικών χαρτών, που ως εικόνα από τον Η.Υ. είναι τουλάχιστον εντυπωσιακό θέαμα, άρα και πιο πιθανό να το αποτυπώσουν στη μνήμη τους». Ο **Θ.Θ.**, επιπροσθέτως, χρησιμοποιεί ένα πιο ιδιαίτερο μέσο διεπιστημονικής προσέγγισης των μαθημάτων αυτών, την άμεση επικοινωνία με το ανθρώπινο περιβάλλον: «σε θέματα που σχετίζονται με γλώσσα – ιστορία προσπαθώ ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους... τους ωθώ να χρησιμοποιούν συνεντεύξεις... έτσι εμπλέκω και λαογραφία και θρησκεία και μουσική και πόσα ακόμη».

Το θέατρο και το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί θετικά στους μαθητές του **Σ.Π.**, ενώ το διαδίκτυο το χρησιμοποιεί περισσότερο ως εργασία στο σπίτι, προκειμένου να συνεχίσουν να ασχολούνται με το αντικείμενο «να ψάξουν και να παρουσιάσουν την επόμενη μέρα κάτι... και τους αρέσει πολύ». Ο **Β.Κ.**, με τη σειρά του, αν και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, συχνά καταφεύγει «στην παλιά καλή έντυπη βιβλιοθήκη, που βοηθά και πρέπει να χρησιμοποιείται, γιατί έχει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών». Αντίθετα, η **Ν.Μ.** κινείται περισσότερο με τις ιστορικές γραμμές, τους εννοιολογικούς χάρτες αλλά και άλλο οπτικό υλικό που φροντίζει να φτιάχνει μαζί με τα παιδιά, μιας και η δημιουργία «εκπαιδευτικού υλικού από τους μικρούς δασκάλους, όπως χαριτολογώντας αποκαλώ τα παιδιά μου, έχει αποδειχθεί πολύ βοηθητική στη διατήρηση της νέας γνώσης.. ό,τι χειροπιαστό και χειροποίητο εν ολίγοις». Η ίδια δήλωσε πως η καλλιτεχνική δημιουργία των μαθητών έφτασε στο σημείο να της φτιάξουν σχεδόν «πλήρες κοστούμι, ώστε να γίνω μια αυτοκράτειρα της Βυζαντινής εποχής... πώς αλλιώς θα μάθαιναν όλη αυτή τη συμπεκνωμένη αχανή, επί της ουσίας, ύλη;».

Σε αυτή την επιδερμική επαφή με τα μέσα διεπιστημονικής εφαρμογής, η μόνη που απάντησε ότι πάρα πολύ συχνά χρησιμοποιεί ως εργαλείο τη μουσική, ήταν η **X.N.**, η οποία έσπευσε να τονίσει πως η ίδια γνωρίζει μουσική, ευρωπαϊκή και βυζαντινή, σε επίπεδο ικανοποιητικό για να βγαίνουν οι γνώσεις αυτές στην επιφάνεια αβίαστα και χωρίς ιδιαίτερη σκέψη: «θα πάρω το ακορντεόν και θα παίζω ένα πατριωτικό κομμάτι για το '40... και αμέσως ακόμη και το παιδί που αφαιρείται και κοιτάει έξω από το παράθυρο, ξυπνάει και προσέχει».

3.3 Μουσική και διεπιστημονικότητα

Εξ αρχής, πρόθεση της εργασίας ήταν να μελετηθεί το κατά πόσον εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, ή έστω με κάποιες μουσικές γνώσεις, μπορούν να ενσωματώσουν λειτουργικά στην καθημερινότητα της τάξης τους στοιχεία μουσικής, με την ευρύτερη έννοια του όρου. Για το λόγο αυτό, η επιλογή των δασκάλων έγινε με την εις άτοπον απαγωγή: με βάση όχι το τι γνωρίζουν αλλά το τι δεν γνωρίζουν. Στις σχετικές εισαγωγικές ερωτήσεις, λοιπόν, πράγματι οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία μουσική γνώση, ούτε καν ως μέρος των πανεπιστημιακών τους γνώσεων, ενώ μόνο η **X.N.** ανέφερε πως είχε διδαχθεί «ακορντεόν, μελλοντικά, λίγα πράγματα από κρουστά και βυζαντινή μουσική», ο **Σ.Π.**, ο οποίος έχει ωδειακές σπουδές κλασικής και σύγχρονης κιθάρας, γνώσεις που τις συνέχισε πρακτικά δουλεύοντας σε διάφορες μουσικές σκηές και ο **B.K.** που μετρά λίγα παιδικά χρόνια ως μαθητής βιολιού. Συνεχίζοντας, όμως, δηλώνει με έμφαση «λατρεύω τη μουσική ως ακροατής... ανεπίσημα, όποτε εκτός τάξεως μιλάμε με τα παιδιά, τις περισσότερες φορές το θέμα μας είναι ένα τραγούδι... με ανανεώνει, με θεραπεύει». Αλλά και οι υπόλοιποι τονίζουν την ιδιαίτερη αγάπη για το

αντικείμενο αλλά και την ενασχόλησή τους ως ακροατές με ό,τι έχει να κάνει με μουσικά ακούσματα: «δεν θα μπορούσα να ζω χωρίς να ακούω μουσική... τις ώρες που διαβάζω... τις ώρες που ξεκουράζομαι... ίσως αυτός είναι και ο λόγος που πολλές φορές κατά τη διάρκεια γραπτών ασκήσεων στην τάξη ακούμε χαμηλόφωνα κάτι, σαν μουσικό χαλί» (X.M.)

3.3.1 Σε ποια μαθήματα εφαρμόζεται

Ενδιαφέρον, σε αυτό το σημείο, παρουσιάζει η εξής παρατήρηση: ενώ στην ερώτηση περί διεπιστημονικής προσέγγισης των μαθημάτων, οι περισσότεροι δάσκαλοι απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο για να διδάξουν κατά κύριο λόγο τις φυσικές επιστήμες, στο ερώτημα σε ποια μαθήματα εφαρμόζουν τη διεπιστημονικότητα με τη βοήθεια της μουσικής, ο μόνος που ανέφερε και πάλι το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος ήταν ο **B.K.**: «η μουσική έχει χώρο όταν μιλάς για ήχους και κύματα... σε επόμενο μάθημα και μιλώντας για τις κλιματικές αλλαγές και την αλληλεπίδραση της Γης με τον Ήλιο, συνδυάσαμε την ηλιακή δραστηριότητα με την επίδραση στα δάση... και εξηγήσαμε το λόγο για τον οποίο στο διάστημα 1600 – 1750 δημιουργήθηκαν τα καλύτερα βιολιά, μελετώντας το φαινόμενο καθαρά επιστημονικά». Επίσης, μια γενική αναφορά σε σχέση μουσικής και μαθηματικών έγινε από τον **Θ.Λ.** «αν και στην αρχαιότητα μαθηματικά και μουσική ήταν δεμένα, σήμερα μπορεί να φαίνεται ότι είναι ένα αντικείμενο σπουδαιότερο από τη μουσική αλλά μπορούμε να τα συνδυάσουμε, να διδάξουμε κλάσματα μέσα από τη μουσική...».

Όλοι οι υπόλοιποι, ανέφεραν πρώτα απ' όλα το μάθημα της Λογοτεχνίας. «Προτιμώ, όσο έχω την επιλογή, να διδάσκω ποίηση που έχει μελοποιηθεί, γιατί είναι

πιο ευχάριστη η διαδικασία, μαθαίνουν πιο εύκολα και χωρίς να βαριούνται, όταν έχουν το κίνητρο να τραγουδήσουν στο τέλος» (Κ.Κ.). Η Χ.Ν. σημειώνει πως η μουσική τη βοηθάει περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας «με την έννοια του ρυθμού – παλαμάκια, αλλά και γιατί μαθαίνουν να ακούν καλά, αφού τα παιδιά απαντάνε χωρίς πρώτα να έχουν ακούσει. Βρίσκω ότι με τη μουσική και με τραγούδι σε ομάδες μαθαίνουν πρώτα να ακούνε και μετά να μιλάνε». Η γενική γραμμή των δασκάλων είναι πως τα μαθήματα, που αποτελούν και το επίκεντρο της έρευνας, είναι και τα πλέον πρόσφορα για να διδαχθούν με τη σύμπραξη της μουσικής:

«γλώσσα, λογοτεχνία και ιστορία θα 'λεγα χωρίς δεύτερη σκέψη. Ευτυχώς το διαδίκτυο μας βοηθά, έστω και αν δεν είμαι γνώστρια της επιστήμης της μουσικής... πόσες φορές δεν έχω ανατρέξει σε συνθέσεις ή τραγούδια ανάλογα με τη χρονική περίοδο που διδάσκω στην ιστορία, ή τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα, προκειμένου να φέρω το απώτερο παρελθόν κοντά στα παιδιά, με τη βοήθεια των αισθήσεων: ακοή – όραση». (Ε.Ν.)

3.3.2 Δραστηριότητες

Ως φυσική συνέχεια των προηγούμενων απαντήσεων ήταν και η αναζήτηση πληροφοριών και λεπτομερών, κατά το δυνατόν, περιγραφών δραστηριοτήτων όπου τα γλωσσικά μαθήματα και η ιστορία να προσεγγίζονται διεπιστημονικά με τη βοήθεια της μουσικής. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε η επεξήγηση εκ μέρους της ερευνήτριας ότι με την έννοια *μουσική* εννοούμε την ευρύτερη επιστήμη των ήχων, όπως στην περίπτωση της Ε.Τ., η οποία στην αρχή θεωρούσε πως δεν έχει χρησιμοποιήσει τη μουσική, γιατί η ίδια δεν τη γνωρίζει, όμως στην πορεία της συζήτησης παραδέχτηκε πως «ίσως να 'χω χρησιμοποιήσει μουσική χωρίς να το 'χω

συνειδητοποιήσει... ναι, σε κινητικά παιχνίδια, στα παλαμάκια... ναι, η μουσική μπορεί να υπάρχει παντού».

3.3.2.1 Γλώσσα και μουσική

Με αφορμή κείμενο στο βιβλίο της Γλώσσας περί σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και μεταξύ ανθρώπου και φύσης, ο **Θ.Θ.** βρήκε χώρο να εντάξει τη μουσική ως εξής:

«πήρα ένα τραγούδι αντίστοιχου περιεχομένου, το ακούσαμε, το αναλύσαμε – άρα εμπλουτίσαμε το λεξιλόγιο και τα μέσα έκφρασης, τονίσαμε το σχετικό με το θέμα λεξιλόγιο, ζήτησα από τα παιδιά να αποδώσουν γραπτά το νόημα με δικά τους λόγια, μάλιστα κάποια προχώρησαν και σε δημιουργία έμμετρου κειμένου και το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό, ακόμη και από μαθητές που γενικά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα αυτό».

Η **Χ.Ν.**, που κυρίως διδάσκει σε μικρές τάξεις, χρησιμοποιεί ρυθμικά σχήματα για την εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών:

«λέω τη συλλαβή πα- και χτυπάω μια φορά παλαμάκια. Το ίδιο κάνω και για το πι-. Όταν έρχεται, όμως η ώρα να πω όλη τη λέξη, χτυπάω ένα παλαμάκι, για να καταλάβουν ότι το λέμε όλο μαζί. Όταν στη συνέχεια, κάνω το κάθε γράμμα της λέξης χωριστά, τότε χτυπάμε παλαμάκια τόσα όσα είναι και τα γράμματα. Έτσι, μέσα από το ρυθμό μπορούμε πιο εύκολα να ξεχωρίσουμε την έννοια γράμμα – συλλαβή – λέξη».

Για τη **Ε.Ν.**, πάλι, η μουσική είναι ένας εύσημος τρόπος εξομάλυνσης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, που δυσκολεύουν τα παιδιά. Όπως προέκυψε από τη συζήτηση, έχει την τάση να εκμαιεύει, σε ανύποπτο χρόνο, πληροφορίες για θέματα και πρόσωπα που θαυμάζουν οι μαθητές της, επομένως και για τα γούστα των παιδιών σε θέματα μουσικής. Αυτό που κάνει, είναι να διαλέγει ένα τραγούδι γνωστό και αγαπητό στα παιδιά, το οποίο και παρουσιάζει στην τάξη με τη

βοήθεια του διαδικτύου προχωρώντας την εκπαιδευτική διαδικασία ένα βήμα παραπέρα:

«φτιάχνω ένα ημιτελές ποίημα, που να ταιριάζει στο τραγούδι, προσπαθώντας να φτιάξω ημιστίχια με τα συντακτικά φαινόμενα του κεφαλαίου, π.χ. δευτερεύουσες προτάσεις, ή με τα γραμματικά φαινόμενα, π.χ. επιρρήματα. Στη συνέχεια, ζητάω από τους μαθητές ανά ομάδες να συμπληρώσουν τα λόγια του τραγουδιού και στο τέλος έχουμε και διαφορετικά τραγούδια αλλά και μια καλή εξάσκηση στα γλωσσικά ζητήματα. Θυμάμαι, πόσο γελούσαν με την καρδιά τους όταν τραγουδούσαμε με συνεχόμενα επιρρήματα, τα οποία, όμως, με κάποιον μαγικό τρόπο είχαν μια νοηματική σύνδεση».

Ο **Σ.Π.** από τη μεριά του, βρήκε στη γλώσσα της μουσικής έναν πολύ δημιουργικό τρόπο για να ενσωματώσει λειτουργικά ξενόγλωσσους μαθητές. Η δραστηριότητα ήταν ενταγμένη στα πλαίσια των τελικών εκδηλώσεων του σχολείου, στο οποίο δίδασκε σε τάξη υποδοχής. Αυτό που έκανε, με τις μουσικές γνώσεις που διαθέτει, ήταν να συνθέσει ένα τραγούδι με αντιρατσιστικό περιεχόμενο και σε διάφορα σημεία του, σε λέξεις – κλειδιά, φρόντισε η αντίστοιχη λέξη να αποδίδεται στις μητρικές γλώσσες των μαθητών του. «Ο άμεσος στόχος ήταν να χαρούν και να τραγουδήσουν. Ο έμμεσος να καταλάβουν πως στο νέο τους σχολείο και στη νέα τους χώρα ο πολιτισμός και η γλώσσα τους είναι εξίσου σημαντικοί με τη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο». Προς βοήθεια των ξενόγλωσσων μαθητών του, τέλος, κινείται και ο **Θ.Θ.**, ο οποίος ζητά από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων να κάνουν έρευνα στο διαδίκτυο παρουσιάζοντας στην τάξη τραγούδια με ίδιες μελωδίες αλλά στίχους σε διαφορετικές γλώσσες, οπότε «όσο μπορώ, προσπαθώ εκτός από διεπιστημονικά να λειτουργώ και διαπολιτισμικά στην τάξη μου με τη βοήθεια της μουσικής».

3.3.2.2 Λογοτεχνία και μουσική

Βάζοντας τους δασκάλους σε διαδικασία να ανατρέξουν σε διεπιστημονικές δραστηριότητες με την εμπλοκή της μουσικής, στην πορεία ήρθαν στην επιφάνεια ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις του ζητήματος. Χωρίς να προξενεί κάποια έκπληξη, βεβαίως, πως τα πιο ενδιαφέροντα «σενάρια» διδασκαλίας αφορούσαν το μάθημα της λογοτεχνίας, μιας και όλοι δήλωσαν πως είναι από τα πιο ευχάριστα και δημιουργικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και πως βασική επιδίωξη είναι η δημιουργία φιλιαναγνωστικού κοινού με αίσθηση και κρίση για το Ωραίο.

Το πρώτο, πλέον εύκολο ακόμη και για κάποιον χωρίς γνώσεις μουσικής, που όμως δεν είναι και απλοϊκό ή χωρίς σημαντικά ευρύτερα οφέλη για τα παιδιά, είναι η ακρόαση μελοποιημένων ποιημάτων. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως χρησιμοποιούν αυτή την τακτική γνωριμίας με τα ποιητικά έργα, γιατί κάνει τη διαδικασία μάθησης ευκολότερη και πιο ευχάριστη, γιατί είναι βοηθητικός ως προς την εμπέδωση της έννοιας ρυθμός – μέτρο ο μουσικός λόγος που συνοδεύει το κείμενο και γιατί, τέλος, ένα τραγούδι μένει περισσότερο στη μνήμη των παιδιών, άρα εμμέσως τα φέρνει κοντά σε σημαντικά λογοτεχνικά δημιουργήματα. Σταχυολογώντας κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ας αναφερθεί πρώτα μια εμπειρία της **N.M.** με παιδιά της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Όπως είπε, προσπαθεί γενικώς να κάνει τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πριν τα παιδιά μπουνε στο Γυμνάσιο, με διάφορους τρόπους ανάμεσά τους και με διδασκαλία πιο απαιτητικών ζητημάτων. Έτσι, διδάσκει και το ποίημα *Δέησης* του Κ..Π. Καβάφη, ενός ποιητή ομολογουμένως δύσκολου για τα παιδιά.

«Η εμπειρία μου την πρώτη φορά που το επεχείρησα ήταν τραυματική. Τα παιδιά με κοιτούσαν με απόγνωση και ... παράκληση να σταματήσω, γιατί δεν καταλάβαιναν τίποτε, και ήταν πολύ λογικό,

φυσικά. Την επόμενη χρονιά, όμως, λειτούργησα διαφορετικά. Αφού αναλύσαμε το κείμενο, με όσο πιο κατανοητό τρόπο μπορεί να αναλυθεί ο Καβάφης, μετά τους έβαλα να ακούσουν μια μελοποίηση. Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό: παρ' ό,τι δεν είναι από εκείνα τα τραγούδια τα μελωδικά που μπορεί ο καθένας μας να τα επαναλάβει, τα είδα καθηλωμένα, μάλιστα 1 – 2 βούρκωσαν από το συναίσθημα που έβγαζε ο συνδυασμός μουσικής – λόγου... το βασικότερο θετικό; Από εκείνη τη μέρα και μετά μιλούσαν σε κάθε ευκαιρία για τον Καβάφη, έψαχναν για τη ζωή του, άλλα ποιήματα που έχουν μελοποιηθεί... τον αγάπησαν».

Σε άλλες περιπτώσεις, συγκεκριμένες μελοποιήσεις μπορούν να αποδοθούν και από τα ίδια τα παιδιά, κάτι που κάνει ακόμη πιο ευχάριστο το μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και διατηρεί σε βάθος χρόνου την αποκτηθείσα γνώση. Ο Σ.Π. ακολούθησε την τακτική της εκμάθησης του ποιήματος *Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας* του Ελύτη, και αφού έγινε η συζήτηση και η ανάλυσή του ως λογοτεχνικό έργο και όχι ως γλωσσικό κείμενο και μόνο «το ακούσαμε, γιατί πιστεύω πως αλλιώς κάθεσαι στα μυαλά τους και στην ψυχή τους... αλλιώς είναι γράμματα γραμμένα σε μια σελίδα και αλλιώς είναι να το ακούς, πολύ πιο ζωντανό». Το ίδιο κείμενο προσεγγίστηκε αντιστρόφως από την Ε.Τ.:

«το ακούσαμε και τα παιδιά άρχισαν να το σιγοτραγουδάνε καθ' όλη τη διάρκεια που το διάβαζα και μετά περάσαμε στο κείμενο. Εκεί διαπιστώνεις ότι τα παιδιά το είχαν πολύ μεγαλύτερο κτήμα τους, δεν ήταν κάτι άγνωστο που απλά διάβαζαν με φράσεις «τι με νοιάζει εμένα τώρα η ομοιοκαταληξία...», εκεί το είχαν κατανοήσει από μόνα τους μέσα από το ρυθμό του τραγουδιού»

Ο Θ.Α. συνδυάζει πέρα από τη μουσική και την εικόνα, βρίσκοντας ποιήματα που να σχετίζονται είτε με εποχές του χρόνου είτε με θεματική παρεμφερή με ζωγραφικούς πίνακες και παρουσιάζει το συνδυασμό των τεχνών προκειμένου να κάνει πιο προσιτό το αντικείμενο στους μαθητές του. «πρόσεχε, όμως... όταν σου λέω ότι συνδυάζω μουσική και εικόνα / πίνακα, τη μουσική πολλές φορές την εννοώ ως

ήχο από ισχυρό άνεμο ή βροχή ή θρόισμα φύλλων... δεν ψάχνω πάντα αυτό καθ' αυτό ένα τραγούδι όταν διδάσκω λογοτεχνία».

Όπως είναι αναμενόμενο, οι δάσκαλοι που έχουν στοιχειώδεις μουσικές γνώσεις, προχωρούν ένα βήμα παραπέρα τη «συνδιδασκαλία» λογοτεχνίας-μουσικής.

Ο Β.Κ. χαρακτηριστικά ανέφερε

«όσο με βοηθούν οι λίγες εναπομείνουσες γνώσεις μου, θέλω να φέρνω τα παιδιά μου πιο κοντά στη μουσική, χωρίς την οποία δεν μπορώ να ζήσω... πώς το κάνω αυτό; Ακούμε, τραγουδάμε ένα μελοποιημένο ποίημα και μετά ανά ομάδες και βάσει των λογοτεχνικών δεδομένων του έργου (μέτρο – ομοιοκαταληξία – λεξιλόγιο) φτιάχνουμε δικές μας στροφές πάνω στην ίδια μελωδία».

Ο δε **Σ.Π.**, χωρίζει τους μαθητές του σε ομάδες «προσπαθούμε εμείς οι ίδιοι να μελοποιήσουμε ένα κείμενο ή ένα ποίημα... γενικά στα παιδιά αρέσει πολύ να τραγουδάνε και πολλές φορές τυχαίνει να ακούσουν κάτι που τους θυμίζει τραγούδι και να το τραγουδήσουν... παίρνουν δηλαδή από μόνα τους την πρωτοβουλία». Κάτι παρόμοιο κάνει και ο **Χ.Μ.**, ο οποίος ανέσυρε δραστηριότητα επ' αφορμή των τελικών εκδηλώσεων του σχολείου του:

«ξεκινώντας από εργασία του βιβλίου μας πάνω σε ποίημα του Ρίτσου (σημ. Τραγουδάκια του Φωτούλη, βιβλίο Ε'-Στ' τάξης), πήραμε τη γνωστή μουσική από τα 18 λιανοτραγούδα και φτιάξαμε ένα ποιηματάκι για κάθε τάξη του σχολείου μας, το οποίο παρουσιάσαμε στο τέλος της χρονιάς... Φαντάζεσαι τον πανικό που επικράτησε... και το σημαντικότερο: οι απόφοιτοί μας έμαθαν, αγάπησαν τον ποιητή και κατάλαβαν, στα πλαίσια, στα πλαίσια της ηλικίας και της εμπειρίας τους, το πώς γράφεται ένα σύγχρονο ποίημα και γενικά το πώς μπορώ να εκφράζω σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες με λόγιο τρόπο».

Μια άλλη παιδαγωγική τακτική, που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους σε διαφορετικά πλαίσια και με ποικίλες αφορμές είναι η δραματοποίηση ενός έργου, η οποία περιλαμβάνει και μουσικό – ηχητικό μέρος. Ο **Θ.Α.** και η **Ν.Μ.** ξεκαθαρίζουν

πως δεν αναθέτουν αυστηρά και πειθαρχημένα ρόλους στα παιδιά, απλώς το βλέπουν ως ένα μέσο «δημιουργικού αυτοσχεδιασμού, μέσα από τον οποίο ξεδιπλώνουμε πολλαπλές προσωπικότητες και με τη βοήθεια ήχων και μελωδιών αναπαριστούμε αισθήματα και εικόνες» (N.M.), κάτι που συμπληρώνεται από την ιδέα «ως δραματοποίηση συνήθως εννοώ κίνηση και μικρό κομμάτι λόγου, γιατί αλλιώς αγχώνονται και δημιουργούνται αντιδράσεις και προστριβές για το ποιος έχει το καλύτερο κομμάτι... ακολουθώ το drama in education, όπου όλοι αναλαμβάνουν κυκλικά οποιονδήποτε ρόλο μαζί με το μουσικό μέρος της παράστασης» (Θ.Λ.).

Με αφορμή σχολική χριστουγεννιάτικη εκδήλωση, η X.N. αποφάσισε να κινηθεί πέρα από τα τετριμμένα ποιήματα, σκετς και τραγούδια. Επέλεξε ένα μουσικοκινητικό σκετς με θέμα τη ζωή των Καλικάτζάρων. Το ιδιαίτερο ήταν πως τα λόγια ήταν ελάχιστα, κάτι που, όπως δήλωσε, ενθουσίασε τα παιδιά και συμμετείχαν όλα, ακόμη και τα μικρότερα, με μεγάλο ενδιαφέρον. Το πρωτότυπο και άκρως βοηθητικό στην απόδοση του κειμένου και την αποτύπωσή του στο κοινό που παρακολουθούσε ήταν πως

«έπρεπε σύμφωνα με τα όσα ακούνε να κάνουν και κινήσεις με το σώμα αλλά και μορφασμούς. Όταν ο αφηγητής μιλούσε θλιμμένα, τα παιδιά περπατούσαν σκυφτά και αργά όπως και η θλιμμένη μουσική που ακουγόταν. Όταν η μουσική γινόταν ευχάριστη, το κείμενο ακολουθούσε το συναίσθημα αυτό... στον ένα χτύπο του τυμπάνου τα παιδιά κρύβονταν γιατί έβγαιναν οι καλικάτζαροι... στην αργή αφήγηση περπατούσαν χορεύοντας αργά και στις μύτες των ποδιών για να δείξουν ότι κάνουν ακριβώς ό,τι λέει το κείμενο... εκμεταλλευτήκαμε, δηλαδή, ό,τι μπορούσαμε από ήχους και μελωδίες, όχι όμως τα γνωστά σε όλους τραγούδια, για να δείξουμε το νόημα των Χριστουγέννων».

Οι δάσκαλοι που δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία επαφή με την επιστήμη της μουσικής, αρχικά ήταν διστακτικοί ως προς αν και κατά πόσον μπορούν να διδάξουν με τη βοήθεια της μουσικής, στην πορεία και μέσα από τη συζήτηση κατάλαβαν μόνοι

τους ότι πολλές φορές εμπλέκουν τη μουσική στη διδασκαλία χωρίς να το καταλαβαίνουν ή χωρίς να το κάνουν συνειδητά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Θ.Θ., ο οποίος στην αρχή είχε μια αυστηρή θεώρηση του τι είναι μουσική και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των μαθητών, σταδιακά όμως αποδέχτηκε πως τη χρησιμοποιεί ως βοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία του και μάλιστα ανέφερε και μια δραστηριότητα που επέλεξαν οι δάσκαλοι του σχολείου του για τη λήξη του έργου. Αφορμή ήταν απόσπασμα από το ανθολόγιο της Β΄ τάξης από τον Μικρό Πρίγκιπα του Σαιν – Εξυπερύ. Αποτέλεσμα ήταν η δραματοποίηση όλου του έργου, με σενάριο των δασκάλων προσαρμοσμένο στην ηλικία ακόμη και της Α΄ τάξης, στο οποίο συμμετείχαν παιδιά από όλο το σχολείο. Η παράσταση αυτή αρχικά στο μυαλό του ήταν μόνο ως θεατρική, όμως

«είχε προηγηθεί ενδελεχής παρατήρηση του τοπίου και των ήχων, είχαμε μιλήσει για τη σχέση ανθρώπων-ζώων και ανθρώπων – φύσης και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων. Σκηνοθετικά, εκτός από την απόδοση των διαλόγων κάναμε και κάτι μουσικοκινητικό: την ώρα που ακουγόταν η μουσική ή ένα τραγούδι, τα παιδιά οπτικοποιούσαν τόσο το κείμενο όσο και τη συνοδευτική μουσική με χορευτικές κινήσεις και παντομίμα... ναι, τελικά η μουσική ήταν βασικό στοιχείο του έργου μας και βοηθητικό μέσο κατανόηση των λεπτών λογοτεχνικών και συναισθηματικών αποχρώσεων του αριστουργήματος αυτού»

3.3.2.3 Ιστορία και μουσική

Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε πως διδάσκει με τον αυστηρό παραδοσιακό τρόπο την ύλη της ιστορίας. «Δεν μπορώ να βλέπω την απόγνωση και την έλλειψη ενδιαφέροντος κάθε φορά που έχουμε ιστορία... είναι ίσως το σπουδαιότερο μάθημα και είναι κρίμα να το καλύπτει το πέπλο του δύσκολου-βαρετού-ανούσιου», λέει η Ε.Ν. και συμπληρώνει πως προσπαθεί κάθε φορά να κάνει

ενδιαφέρον και προσιτό με παιχνίδια, εικόνες, βίντεο και εξω – σχολικές αναφορές το κεφάλαιο που διδάσκει. Την ίδια λογική έχουν όλοι και μάλιστα οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μουσική εδώ παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία.

Ξεκινώντας από την ακρόαση πατριωτικών τραγουδιών με αφορμή ιστορικές επετείους, η **X.N.** και ο **X.M.** βρίσκουν πως και οι πιο αδιάφοροι μαθητές όλο και συγκεντρώνονται και «τουλάχιστον συγκρατούν ορισμένα βασικά ονόματα ηρώων και περιοχών σε συνδυασμό με εποχή, αντί να μου λένε ότι στις 28 Οκτωβρίου έγινε ο πόλεμος εναντίον των Τούρκων... από τα τραγούδια ας τους μείνουν τα ιταλικά ονόματα, για να ξέρουν και τι είναι αυτή η επέτειος» (**X.M.**). Η **E.T.** από τη μεριά της, στη διδασκαλία της νεώτερης ευρωπαϊκής ιστορίας συνδύασε ιστορικά γεγονότα με πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι παρουσιάζονταν συνοδεία αντίστοιχων μουσικών έργων ως προς την περίοδο σύνθεσης αλλά και ύφους. Έτσι, «τα παιδιά έβγαζαν ένα τελικό αποτέλεσμα για την ιστορία της εποχής με την κίνηση των γραμμών που κινούταν παράλληλα με τη μελωδία του έργου ... και ακόμη – ακόμη και την εναλλαγή των χρωμάτων ανάλογα με την ένταση της μουσικής, που το συνδυάζαμε με σημαντικά ιστορικά γεγονότα του κάθε αιώνα προς μελέτη».

Αδιαμφισβήτητα, ο βοηθητικός ρόλος της μουσικής μπορεί να είναι και πολύ πιο έμμεσος, να λειτουργεί απλώς ως το έναυσμα για ενασχόληση με συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Ο **B.K.**, αφού εξ αρχής τόνισε πως ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις όποιες κλίσεις των μαθητών του, ώστε να τις αξιοποιεί αναλόγως στην τάξη, αναφέρει τα εξής:

«Είχα κάποτε μαθητή τρελό με τους Stones. Παραμονές 17^{ης} Νοεμβρίου ξεκίνησα συζήτηση σχετικά με δικτατορία στην Ελλάδα, χωρίς φυσικά να πάρω κάποια απάντηση. Ζήτησα, λοιπόν, από αυτό το παιδί να μας μιλήσει για το συγκρότημα και τη σχέση του με την Ελλάδα (σημ. έγινε συναυλία με επεισόδια λίγες μέρες πριν την 21^η)

Απριλίου). Προσπαθώντας να εξηγήσουμε τους λόγους των επεισοδίων μπήκαμε σε πολιτική συζήτηση και διαχωρισμό Δικτατορίας – Δημοκρατίας... και όλα αυτά από ένα μουσικό συγκρότημα».

Ο ίδιος ανακαλεί εμπειρία από την περσινή χρονιά, όπου είχε Γ΄ Δημοτικού, μια τάξη όπου για πρώτη φορά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια Ιστορία, έστω και μέσω της ελληνικής μυθολογίας. Μιλώντας για τις περιπέτειες του Οδυσσέα αναφέρθηκε στο τραγούδι των Σειρήνων και πώς η μουσική λειτουργούσε μαγικά και υπνώτιζε τους ναυτικούς, ενώ με αφορμή τα σχετικά με τη φιλοξενία του ήρωα στο παλάτι των Φαιάκων «αναφέρεται ο Δημόδοκος, ο μουσικός του παλατιού που έπαιζε λύρα. Ακούσαμε αρχαίους ύμνους και είδαμε αναπαραστάσεις αρχαίων ελληνικών οργάνων... Ήταν λογικό να μην ενθουσιαστούν, γιατί οι μελωδίες είναι πολύ διαφορετικές από τις σημερινές, όμως ο ήχος και η εικόνα τους έμειναν στο μυαλό».

Η μουσική, παράλληλα, μπορεί και με διαφορετικούς τρόπους να βοηθήσει στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις αρκετών δασκάλων, από τις οποίες ενδεικτικά αναφέρονται οι πιο ιδιαίτερες:

«έχοντας εντάξει τραγούδια σε κάθε ενότητα της Ιστορίας, θέλησα να δω κατά πόσον αυτή η προσέγγιση είχε ουσιαστικό αποτέλεσμα και δεν ήταν απλώς ένα χαρούμενο μάθημα. Έτσι, χώρισα την τάξη σε 3 ομάδες των 4 ατόμων, είχα ήδη φτιάξει πίνακες με ιστορικά γεγονότα και υπό μορφή σκυταλοδρομίας οργανώσαμε το εξής παιχνίδι: απέναντι από την κάθε ομάδα ήταν ο πίνακάς της, μπροστά την ομάδα ήταν κουτιά με πινέζες διαφορετικών χρωμάτων και έπρεπε ακούγοντας ένα τραγούδι να το συσχετίσουν χρονολογικά με ένα από τα ιστορικά συμβάντα του πίνακα. Κάθε ερώτηση είχε το δικό της χρώμα, άρα έπρεπε να μπει το ίδιο χρώμα πινέζας. Νικήτρια η ομάδα που θα συνδύαζε τα περισσότερα τραγούδια σωστά... περίμενα πως θα γινόταν χαμός, αλλά μετά το πρώτο – δεύτερο τραγούδι, μπήκαν στο νόημα και πήραν πολύ ζεστά τη διαδικασία... και μάλιστα και με εξαιρετικά αποτελέσματα». (Ε.Ν.)

Η Χ.Ν. εκμεταλλεύτηκε τις μουσικές της γνώσεις για να διδάξει βυζαντινή ιστορία και ειδικά τα σχετικά με τους παπύρους.

«ο πάπυρος τους είναι κάτι άγνωστο, άρα τα ελκύει έτσι κι αλλιώς. Φτιάξαμε παπύρους, που όμως δεν γράψαμε τα γράμματα της δικής μας αλφαβήτου αλλά τα βυζαντινά... και το κάναμε μουσικό χειρόγραφο, γιατί τους έδειξα τις βυζαντινές νότες, τα ονόματα, την παρασημαντική σημειογραφία... τα ίδια μου είπαν ότι τα έχουν δει στα βιβλία του ψάλτη... και μάλιστα μου είπαν «την επόμενη φορά που θα πάμε εκκλησία θα ξέρουμε και τις νότες»... το αποτέλεσμα: συγκράτησαν και τη συγκεκριμένη εποχή, αλλά και το ότι η ιστορία είναι κάτι που ξεκινάει και συνεχίζεται ως τώρα, με τη μουσική που ακούνε από τους παππούδες τους τις Κυριακές στην εκκλησία».

Με την ευρύτερη έννοια του όρου μουσική ο Θ.Λ. έκανε προσιτό στα παιδιά ένα ιστορικό γεγονός της αρχαιότητας, συνδυάζοντας πέρα από τη μουσική και στοιχεία από τις φυσικές επιστήμες

«μιλήσαμε για την καταστροφή της Πομπηίας από το σεισμό το 79μ.Χ.... όσο το τύμπανο ακουγόταν ήρεμο και με σταθερό ρυθμό, έτσι κυλούσε και η ζωή στην πόλη. Όταν, όμως αυξανόταν η ταχύτητα και οι χτύποι ήταν ακανόνιστοι, τότε το ηφαίστειο ξυπνούσε και τα παιδιά έτρεχαν πανικόβλητα να κρυφτούν. Στο πλέον δυνατό και απότομο χτύπημα ερχόταν η έκρηξη και όλοι πάγωναν στις θέσεις τους, γιατί τους κάλυπτε η τέφρα... με λεπτούς χειρισμούς και χρονοδιάγραμμα στο πόση ώρα θα αφιερώναμε σε αυτό το παιχνίδι, πετύχαμε το επιθυμητό αποτέλεσμα: να θυμούνται το γεγονός χωρίς να βαρεθούν το μουσικό παιχνίδι».

Ο ίδιος εκπαιδευτικός ανατρέχει και σε άλλη δραστηριότητα με εμπλοκή μουσικής, η οποία έγινε με παιδιά μικρών τάξεων και αφορούσε στην ιστορία της γραφής, από την προϊστορική περίοδο ως σήμερα. Τα ιστορικά δεδομένα εμπλουτίστηκαν με ζωγραφιές των παιδιών αλλά και μουσικοκινητικά παιχνίδια αναπαράστασης των γραμμάτων και εξέλιξης των σχημάτων ανά τους αιώνες με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως εργαλείο γραφής

υπό τους ήχους κρουστών οργάνων αλλά και μελωδικών αποσπασμάτων από το διαδίκτυο.

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, όπου όμως εμπεριέχονται και στοιχεία λαογραφίας αλλά και λογοτεχνίας είναι και δραστηριότητες σχετιζόμενες με επισκέψεις σε μουσεία, στα πλαίσια παράδοσης νέας ύλης ή εμπέδωσης διδαχθείσας. Θυμάται η **N.M.**:

«όσο μπορώ διδάσκω εκτός τάξεως, μάλλον λόγω δικών μου παιδικών απωθημένων... κάθε χρονιά βρίσκω ευκαιρία να επισκέπτομαι με την τάξη μου ένα από τα μουσεία της περιοχής που διδάσκω... ήδη φέτος πήγαμε σε λαογραφικό μουσείο, αφού είχαμε μιλήσει στην τάξη για τη ζωή και τις δυσκολίες που βίωναν οι κάτοικοι πριν την απελευθέρωση από τους Τούρκους (σημ. 1913), είδαμε από το ιντερνέτ φωτογραφίες της εποχής, ακούσαμε τραγούδια της εποχής με θεματική τον απελευθερωτικό πόλεμο αλλά και διάφορα γνωστά δημοτικά τραγούδια της ευρύτερης περιοχής. Έτσι, με την επίσκεψή μας στο χώρο τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με τις στολές, τη συνύπαρξη Ελλήνων – Τούρκων και τις μελωδίες που συνόδευαν την επίσκεψή μας από τα μεγάφωνα του μουσείου».

Αντί επετειακών εορτών, οι οποίες κατά τον **X.M.** δεν προσφέρουν κάτι ουσιαστικό πέρα από χάσιμο μαθημάτων για τις πρόβες, στο σχολείο του επιλέγουν την επίσκεψη σε ένα μουσείο, όπου βλέπουν την ιστορία μέσα από τα εκθέματα και «φυσικά η καλύτερή τους είναι όταν στο τέλος της επίσκεψης τραγουδούν τα πατριωτικά τραγούδια που σχετίζονται με τη γιορτή εντός του μουσείου, όμως... ξαφνικά θυμούνται τα πάντα: ονόματα – μάχες – περιοχές – χρονολογίες... ως δια μαγείας!!». Την ίδια τακτική ακολουθεί και η **X.N.**, προχωρώντας και σε συνεργασία σχολείων, μιας και δουλεύει σε ολιγοθέσιο δημοτικό.

Ο **K.K.** χαρακτηρίζει την επίσκεψη σε μουσείο «μέσο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης αλλά και παροχής ευκαιριών για μάθηση εκτός σχολικού περιβάλλοντος... μια ενοποίηση της γνώσης», θέση την οποία συμμερίζεται

και ο **Θ.Θ.** προσθέτοντας ότι «βλέπουν αυτά που θεωρητικά τους αναφέρω στην τάξη αλλά ως ζωντανή ιστορία τώρα... σε κάθε μουσείο που έχουμε πάει υπάρχουν φωτογραφίες από πανηγύρια και γάμους, που πάντα στο πίσω μέρος υπάρχει και μια ορχήστρα και βρίσκουμε ευκαιρία μέσω παράπλευρης αναφοράς στη μουσική να μάθουμε ιστορικές λεπτομέρειες, που αλλιώς θα μας ξέφευγαν». Ο **Σ.Π.** παίρνοντας αφορμή από το νησί στο οποίο διδάσκει, κάνει συχνά επισκέψεις σε μουσεία και φροντίζει να συνομιλεί και με υπερήλικες, οι οποίοι συνήθως βρίσκονται στο χώρο. «Πήγαμε σε παραδοσιακό σπίτι – μουσείο του νησιού, είδαν πράγματα λαογραφικά του νησιού και μια γιαγιά μας τραγούδησε νανουρίσματα, μοιρολόγια για τους ανθρώπους που χάνανε και κυρίως τραγούδια για τους σφουγγαράδες, πολύ συχνό θέμα τραγουδιών λόγω της εργασίας... που έχει επηρεάσει πολύ την κοινωνία εδώ, όπως και ο χορός των σφουγγαράδων... οπότε η μουσική είχε άμεση σχέση με την ιστορία και την επίσκεψή μας εκεί».

Επίσκεψη σε «ζωντανό» μουσείο φροντίζει να περιλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία κάθε χρονιάς, με διαφορετικές αφορμές κάθε φορά, και ο **Θ.Λ.** Η διαδικασία ξεκινά με αφορμή ένα έργο τέχνης, γίνεται μια ευρεία συζήτηση, ζητείται από τα παιδιά μια στοιχειώδης προετοιμασία και παρουσίαση σχετικού υλικού εντός τάξεως, και μετά ακολουθεί η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο. Θυμάται χαρακτηριστικά μία από τις επισκέψεις στο ιερό της Δωδώνης στην Ήπειρο, όπου η γνωριμία με το χώρο συνοδεύτηκε από πολλές δραστηριότητες – παιχνίδια: «προσανατολιστήκαμε στο χώρο με βάση ένα ιερό... βρήκαμε το ναό του Ηρακλή και κάναμε παιχνίδι μουσικοκινητικό – μια ιδιότυπη παντομίμα, με χρήση άναρθρων ήχων ζητώντας η κάθε ομάδα να βρει ποιον άθλο του Ηρακλή τους έδειχνε με τις κινήσεις η άλλη ομάδα».

3.3.3 Ο ρόλος του δασκάλου

Η όποια μορφή και διαδικασία διδασκαλίας, για να έχει ουσιαστική επιτυχία και να μην καταλήγει σε απλή διεκπεραίωση παράδοσης της ύλης, πρέπει να συνοδεύεται από την ενεργό συμμετοχή ή την ενεργό «αποχή» του δασκάλου από τον παρωχημένο ρόλο του επαΐοντος. Ένας λόγος παραπάνω, όταν οι διδακτικές μέθοδοι δρουν εναλλακτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καθορίζει διαφορετικά το πώς και το πόσο θα εμπλακεί. «Εκμεταλλεύομαι τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών μου για το καλό όλης της τάξης. Τίποτε δεν θα γινόταν αν δεν γνώριζα τις κλίσεις αυτές. Άρα, πρέπει να γνωρίζουμε πολύ καλά τα παιδιά μας και να αξιοποιούμε τις όποιες δυνατότητες έχουν» σχολιάζει ο **B.K.**, αναφερόμενος ίσως στο πρώτο βασικό σημείο της εμπλοκής του δασκάλου στις εναλλακτικές μεθόδους: αυτό της ουσιαστικής γνωριμίας με τα παιδιά, ώστε να ξέρει ο δάσκαλος πώς να κινηθεί, γύρω από ποιες θεματικές και μέχρι ποιο σημείο.

«Κατ' αρχάς φροντίζω να έχω κάνει πλήρη και αναλυτικό σχεδιασμό» ξεκινά σχεδόν αφοριστικά την απάντησή του ο **Θ.Θ.**, γεγονός με το οποίο συνηγορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί. «Μπορεί για τα παιδιά να είναι παιχνίδι, στην ουσία όμως είναι πολύ σοβαρή διαδικασία και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται από μας» προσθέτει η **E.N.**, για να συμπληρώσει ο **K.K.** πως «ο καλός σχεδιασμός μου επιτρέπει να προβλέπω, στα μέτρα του δυνατού, πιθανά εμπόδια και να έχω έτοιμες λύσεις ώστε να κινηθώ σε διαφορετικά μονοπάτια, αν κάτι στραβώσει στην πορεία».

«Το σχέδιο διδασκαλίας πρέπει να περιλαμβάνει διαφορετικά ενδεχόμενα και θα έλεγα και ένα δίκτυ ασφαλείας, ώστε ακόμη και αν όλες οι ιδέες που έχεις για να διεγείρεις το ενδιαφέρον αποτύχουν, να εξασφαλιστεί ένας τρόπος συνέχειας χωρίς η διδασκαλία να μείνει μετέωρη... Εν ολίγοις, το μάθημα πρέπει να διεξαχθεί νοερά στο χαρτί και στο νου του δασκάλου, πριν αυτός μπει στην τάξη... Εκεί είναι και το δύσκολο, στο σχεδιασμό»

συμπληρώνει ο **B.K.** δείχνοντας και τον ενδόμυχο φόβο αποτυχίας αυτών των εγχειρημάτων.

«Πολύ θα ήθελα να σου πω πως δίνω τις βασικές επεξηγήσεις και μετά παρακολουθώ την πορεία των ομάδων... δεν μπορώ όμως, γιατί δεν ισχύει. Η αλήθεια είναι πως σπάνια κατορθώνω να μην επέμβω κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων... Ίσως το πιεσμένο πρόγραμμα που κάνει τα παιδιά να είναι σαν θηρία σε κλουβί και να ξεδίνουν σε κάθε ευκαιρία, ίσως το ότι δεν είναι μαθημένα σε τέτοιου τύπου πρακτικές, ώστε να τις αντιμετωπίζουν σαν μάθημα και όχι σαν διάλειμμα... η ουσία είναι πως συνεχώς είμαι πάνω από το κεφάλι τους, προσπαθώ έμμεσα αλλά πολλές φορές αναγκάζομαι σε ευθείες παρεμβολές»

εξομολογείται η **N.M.** Σκέψεις, που ενισχύονται από την τακτική που ακολουθούνε και άλλοι δάσκαλοι, όπως η **X.N.**, η οποία ξεκινάει «ζητώντας απόλυτη ησυχία, ώστε να ακούσουν τις οδηγίες μου... λέω κάτι, το επαναλαμβάνουν και σιγά σιγά μένω λίγο πιο πίσω... Η αλήθεια είναι πως δεν τα αφήνω πολύ ελεύθερα... Πιστεύω πως πρέπει να υπάρχει καθοδήγηση ειδικά σε ζητήματα μουσικά, που μπορεί να τα δούνε σαν διασκέδαση και μόνο». «Οδηγίες; Αναλυτικότερες, αλλιώς πολύ συχνά καταλήγουμε σε παιχνίδι, ευχάριστο μεν, χωρίς όμως εκπαιδευτικό ρόλο επί του συγκεκριμένου μαθήματος, που θέλω να προβάλω» συμπληρώνει η **E.N.**

Μια ενδιάμεση συμπεριφορά υιοθετεί μια άλλη ομάδα δασκάλων, όπως π.χ. ο **Σ.Π.**, ο οποίος άλλες φορές λειτουργεί ως οργανωτής και άλλες ως απλός θεατής «μ' αρέσει πολύ να 'χω το ρόλο του θεατή... κάθομαι σε θρανίο μαθητή δίπλα σε μαθητή μου και γίνομαι ένα μαζί τους... πολλές φορές το κάνω αυτό και αρέσει πάρα πολύ στα παιδιά», ή η **E.T.** που δίνει τις οδηγίες της, χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και «από και πέρα τους παρατηρώ, είμαι εκεί να τους βοηθήσω αν χρειαστούν κάτι... μπορεί κάποια να δείχνουν αρχηγικές τάσεις, οπότε εκεί παρεμβαίνω, δεν αφήνω χώρο και χρόνο στο γεγονός να πάρει μεγάλη διάσταση».

Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται αυτοί, οι οποίοι θέλουν οι μαθητές δρώντας σε ομάδες να αναλαμβάνουν μόνοι τους ό,τι προκύψει στην πορεία αυτών των δραστηριοτήτων.

«συνηθίζω στη λογοτεχνία, κυρίως σε μεγάλες τάξεις, να ζητάω από ομάδες μαθητών να παρουσιάζουν αυτοί στην υπόλοιπη τάξη ένα τραγούδι εν είδει ποιήματος. Επιλέγουν κάτι, το συζητάμε εκτός τάξεως και τους απαντώ σε τυχόν ερωτήματα, αλλά την ώρα του μαθήματος έχουν την απόλυτη ευθύνη της όλης διαδικασίας... Πολλές φορές έχω βρεθεί προ εκπλήξεως ακούγοντας λογοτεχνικούς σχολιασμούς στίχων ή δραστηριότητες σύνδεσης ενός τραγουδιού με λογοτεχνικό κείμενο που ήδη έχουν διδαχθεί, που ούτε καν θα περνούσε από το μυαλό μου να κάνω τέτοιου είδους συνειρμούς»

αναφέρει ο **X.M.** με θαυμασμό στο τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά όταν τους δοθεί το βήμα για να λειτουργήσουν ως πομποί και όχι μόνο ως δέκτες της γνώσης. Εμπνευστικά λειτουργεί και ο **Θ.Λ.**, όπου όμως τονίζει πως πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός «για να μην καταλήξει δασκαλοκεντρική η δράση, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος, ενώ είναι ομαδοσυνεργατικές, πάλι εσύ να έχεις τον κεντρικό ρόλο». Η επιλογή αυτού του τρόπου διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος είναι παρών – απών εξηγείται από τον ίδιο σε άλλο σημείο «σε τέτοιο πλαίσιο η έννοια σωστό – λάθος δεν υπάρχει αυστηρά... μπορείς να το αξιοποιήσεις για να οδηγηθείς εκεί που θες».

3.3.4 Αντιμετώπιση και αντίδραση των μαθητών

Εύλογο, πλέον, προβάλλει το ζήτημα σχετικά με το πώς τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν τέτοιου τύπου διδακτικές μεθόδους. Και αυτό γιατί, όσο καλή πρόθεση και να υπάρχει από πλευράς διδάσκοντος, όσο καλά οργανωμένο και να είναι το σχέδιο μαθήματος, όσες εναλλακτικές προσεγγίσεις και αν προσφέρει, αν όλα αυτά πέφτουν στο κενό και το μάθημα μετατρέπεται σε μια χαώδη κατάσταση, τότε κάθε

άλλο παρά επιτυχής μπορεί να θεωρηθεί η διεπιστημονικότητα, ή όποια άλλη μη συμβατική με τον «παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας. «Την πρώτη φορά υπήρξε παγωμάρα... θα κάνουμε ιστορία με το YouTube κυρία; με ρώτησαν... και είχαν δίκιο, ήταν κάτι πρωτόγνωρο...» ξεκινά την απάντηση η **N.M.** βάζοντας τα πράγματα σε μία ρεαλιστική βάση. «Γενικά δεν έχουν συνηθίσει κάτι τέτοιο και στην αρχή προκαλείται μια αναστάτωση στην τάξη... σχετικά σύντομα όμως μπορώ να πω πως ενθουσιάζονται» προσθέτει προχωρώντας λίγο ακόμη στις πρώτες αντιδράσεις των μαθητών ο **Θ.Θ.** Φαίνεται πως γενικά, και ανεξάρτητα από το μέγεθος και το γνωστικό επίπεδο της τάξης, τα πρώτα σχόλια είναι τα εξής: «α! δεν κάναμε μάθημα σήμερα» (**Θ.Λ.**), ωστόσο η **E.T.** τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση πως «αρνητικά την πειθαρχία της τάξης δεν έχει επηρεάσει ποτέ μια τέτοια διαφορετική διδασκαλία».

«Σίγουρα διψούνε για τέτοια πράγματα και αν τους «ταΐσεις » λίγο από αυτό είναι έτοιμοι για παραπάνω... δεν χορταίνεται αυτό από τους μαθητές... θέλουν το καινούριο, το διαφορετικό, να νιώσουν ότι το σχολείο δεν είναι απλά για να μάθουν γράμματα». Αυτή είναι η άποψη του **Σ.Π.**, που οδηγεί τη μελέτη στο επόμενο βήμα, στο ότι πράγματι μετά το πρώτο πάγωμα οι εναλλακτικές προσεγγίσεις γίνονται αποδεκτές «με ενθουσιασμό, φωνές, χαμόγελα... σε ένθεη μανία το χαρακτηρίζω αστειευόμενος, όποτε σκέφτομαι την χαρά τους που σηκώνονται από τις καρέκλες και κάνουν μάθημα εκτός του στημένου σκηνικού της τάξης» αναφέρει ο **X.M.**

«Προσπαθώ στη θέση των μαθητών μου να βάλω τον εαυτό μου... το πώς ένιωθα εγώ ως παιδί όταν – σπανιότατα δυστυχώς – κάναμε μάθημα με διαφορετικό τρόπο... πόσο πιο χαλαρή ήμουν και πόσο περισσότερο το χαιρόμουν, χωρίς όμως να θυσιάζεται η απόκτηση των γνώσεων προκειμένου να περάσουμε καλά και να κάνουμε μια ώρα λιγότερη μάθημα... έτσι σκέφτομαι και τώρα που είμαι από την άλλη πλευρά της τάξης... να μάθουν παίζοντας και πράγματι αυτό εισπράττουν, βλέπω τα προσωπάκια τους να λάμπουν από χαρά και

ταυτόχρονα να είναι πάρα πολύ σοβαρά αναφορικά με το τι πρέπει να κάνουν»

δηλώνει η **E.N.**, θέση που επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα της **E.T.** «τα παιδιά είναι πιο πειθαρχημένα και πιο μαγεμένα από αυτή τη διαδικασία... μέσα στην τάξη μπορεί και να μιλήσουν μεταξύ τους, εκεί θα είναι πράγματι σαν μαγεμένα». Ο **B.K.**, από τη μεριά του, ο οποίος κατ' επανάληψιν ανέφερε το ότι φροντίζει να διδάσκει ανιχνεύοντας ταλέντα των μαθητών του, για να τα αξιοποιήσει, για τη διεπιστημονικότητα ειδικά λέει: «αυξάνονται οι πιθανότητες να χτυπήσεις μια ευαίσθητη χορδή κάποιου μαθητή και να πυροδοτήσεις το ενδιαφέρον όλης της τάξης».

Όλοι συμφώνησαν πως μετά την πρώτη έκπληξη από μέρους των παιδιών σχετικά με το εναλλακτικό μάθημα η διαδικασία συνήθως κυλά ομαλά και με μεγαλύτερη όρεξη από τους μαθητές. «Αν και στην αρχή κάποια παιδιά μπορεί να ντραπούν να πάρουν μέρος ή να απαιτήσουν να έχουν συγκεκριμένο ρόλο, σιγά – σιγά διαπιστώνουν πως όλοι κάνουν τα πάντα, όλοι παίρνουν πρωτοβουλίες και αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους», σχολιάζει ο **Θ.Λ.**, θέση που αποδέχονται οι περισσότεροι από τους δασκάλους, με χαρακτηριστικό σχόλιο αυτό της **N.M.**: «συχνά φροντίζω να δίνω «κόντρα ρόλους» στα παιδιά... τα μεν ντροπαλά να βγουν πιο έξω και τα δε πιο ατίθασα να μπούνε σε πιο αυστηρά πλαίσια... το ενδιαφέρον είναι πως κανένας δεν διαμαρτύρεται γι' αυτό!».

Η **X.N.** δίνει τη δική της απάντηση στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών σχετίζοντας την με την ηλικία και το πόσο γρήγορα κουράζονται και χάνουν το ενδιαφέρον τους. «Πρέπει με κάποιον τρόπο να τους κινούμε το ενδιαφέρον, να τα κινούμε από τις καρέκλες, να αλλάζουν θέσεις και να γίνονται αυτά οι πρωταγωνιστές

του μαθήματος... και εννοείται πως ό,τι κάνουμε γίνεται σε ομάδες, άρα νιώθουν και πιο χαλαρά όταν είναι δίπλα στο φίλο τους και παίζουν μαζί μαθαίνοντας κιόλας».

«Πότε θα ξανακάνουμε μάθημα έτσι; Με ρωτάνε συνέχεια» σημειώνει η Ε.Ν., για να συνεχίσει

«αυτό είναι για μένα το καλύτερο δηλωτικό ότι αυτό που κάνουμε πετυχαίνει, τους κρατά το ενδιαφέρον αμείωτο, πρόσεξε: μου λένε για «μάθημα» και όχι για «παιχνίδι»... άρα αντιλαμβάνονται, δεν θα πω την παιδαγωγική σημασία της όλης διαδικασίας, τουλάχιστον, όμως, νιώθουν ότι κάτι κερδίζουν από όλο αυτό και μάλιστα χωρίς την ανία που πολλές φορές προκαλεί το θρανίο και το να κοιτούν τον πίνακα για 5 ώρες κάθε μέρα»

Ή όπως θα σημειώσει γελώντας ο Θ.Θ.: «το ενδιαφέρον είναι μεγάλο... και κριτής δεν είμαι εγώ αλλά το κουδούνι... σχεδόν πάντα μένουν μέσα για να συνεχίσουν αυτό που κάνουν αδιαφορώντας για το ότι το υπόλοιπο σχολείο είναι έξω... αυτό σημαίνει κάτι». Γιατί, στο τέλος της ημέρας, «είναι ωραίο να βλέπεις τους μαθητές σου να αυτενεργούν και να πετυχαίνουν σε ό,τι κάνουν... είναι ιδιαίτερα όμορφο να νιώθεις περιττός μέσα στην τάξη, να νιώθεις ότι μπορούσες να εγκαταλείψεις την αίθουσα και να μην σε πάρουν χαμπάρι» (Β.Κ.).

3.3.5 Αξιολόγηση των επιδόσεων – διατήρηση της γνώσης

Exitus acta probat, έγραφε ο Οβίδιος στο έργο του *Epistulae Heroidum* (Επιστολές Ηρωίδων), φράση που πολλούς αιώνες αργότερα χρησιμοποιήθηκε και ως πολιτικό όπλο από τον Μακιαβέλλι, το γνωστό πλέον «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα». Δεν θα μπορούσε παρά να χρησιμοποιηθεί και ως εκπαιδευτικό «όπλο», με την έννοια του ελέγχου του αποτελέσματος εκ του οποίου θα κριθεί και η πρόθεση και τα μέσα υλοποίησής της. Εν ολίγοις, υπάρχει βελτίωση στην απόδοση των μαθητών, όταν

έχουμε μια διεπιστημονική προσέγγιση με τη βοήθεια της μουσικής; Και αν ναι, αυτή η γνώση διατηρείται σε βάθος ή είναι ένας ακόμη διάττων αστήρ στη σχολική ζωή των παιδιών;

«Ό,τι θετικό προσπαθούμε να περάσουμε στα παιδιά, πρέπει να το καταλάβουμε όλοι οι δάσκαλοι, δεν πρέπει να γίνεται άπαξ και μετά να το αφήνουμε πίσω, πώς αλλιώς θα μάθουν τα παιδιά να δουλεύουν σωστά και μεθοδικά, άρα να τους μένουν περισσότερο οι γνώσεις;» τονίζει στην αρχή της απάντησης ο **X.M.**, όπως χαρακτηριστικά λέει και ο **Θ.Α.**:

«αυτές οι δραστηριότητες δεν πρέπει να είναι αποσπασματικές, να γίνονται 1 – 2 φορές το μήνα ή το δίμηνο, γιατί δεν έχει ουσία... τα αποτελέσματα φαίνονται μακροπρόθεσμα, βλέπεις ότι τα παιδιά αποκτούν μια άλλη κουλτούρα και αυτό βοηθάει πολύ... Πιστεύω ότι εκπαιδεύονται καλύτερα και αποκτούν πιο εύκολα τη γνώση... Μου το λένε και γονείς παλιών μου μαθητών ότι με αυτά που κάνατε βοηθήσατε να αποκτήσουν άλλη οπτική των πραγμάτων και να τα θυμούνται».

Όλοι οι συνάδελφοι απάντησαν θέτοντας ως προαπαιτούμενο να υπάρχουν κάποιοι όροι και περιορισμοί κατά τη διεπιστημονική διδασκαλία με τη χρήση μουσικής στις τάξεις τους.

«Δεν υπάρχει πανάκεια... πρέπει πάντα να λαμβάνεις υπ' όψιν τι πρέπει να διδαχθεί, σε ποιους και με ποιον τρόπο... Όταν αυτό γίνεται με σωστή προετοιμασία και συστηματικά τα αποτελέσματα είναι όντως εντυπωσιακά, σε σχέση με την παραδοσιακή διάλεξη π.χ. Πώς το διαπιστώνω; Ακόμη και εβδομάδες μετά το μάθημα για τη Χούντα και τη συνauλία των Stones, όλο και κάποια αφορμή έβρισκαν για να ξαναφέρουμε τη συζήτηση εκεί... Επομένως, όχι απλώς τους έμεινε η γνώση, αλλά η ίδια αποτέλεσε εφαλτήριο για να αναζητήσουν νέα δεδομένα ιστορικά, λογοτεχνικά, μουσικά»

δηλώνει ο **B.K.**, τονίζοντας το πόσο περήφανος γίνεται τέτοιες στιγμές και πόσο ευλογημένος νιώθει που ασκεί το λειτούργημα του δασκάλου. Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης και ο **Σ.Π.**, για τον οποίο «τίποτε δεν είναι ιδανικό και εύκολο...

αδιαμφισβήτητα, όμως, μια γνώση που θα τη δεχτούν με διαφορετικό τρόπο, που συνδυάζεται με το ευχάριστο, τελικά θα το μάθουν καλύτερα, θα την αποθηκεύσουν στο μυαλό τους λίγο πιο εύκολα και για περισσότερο χρονικό διάστημα».

Αυτή η νοητή μεταφορά ένα βήμα πέρα από τα ειωθότα φαίνεται ότι λειτουργεί καταλυτικά στη μακροχρόνια διατήρηση των γνώσεων, το έχουν συνειδητοποιήσει οι δάσκαλοι και το εκμεταλλεύονται στο έπακρο. «Ό,τι τους έχει κάνει ιδιαίτερη εντύπωση και τους έχει πάει λίγο πέρα από τα τετριμμένα, ναι τα παιδιά το θυμούνται» σχολιάζει η Ε.Τ., για να συμπληρώσει η Χ.Ν.:

«όχι μόνο κατανοούν αλλά η μνήμη τους πέρα από βραχυπρόθεσμη είναι και μακροπρόθεσμη, τους μένει και το μουσικό μέρος της όλης διαδικασίας. Έναν κανόνα, την επομένη μέρα δεν θα τον θυμούνται, όταν όμως τον μελοποιήσουμε σε ποίημα, θα το θυμούνται για πάντα, εκτός βέβαια και από το ότι το μαθαίνουν πιο εύκολα εξ αρχής... Αυτό που διαπιστώνω με τις μικρές τάξεις, είναι πως όταν διαβάζουμε έμμετρα και ομαδικά κάτι, το μαθαίνουν, τους μένουν τα λόγια και ας μην ξέρουν αρχικά τι λένε... αυτό φυσικά δεν θα γινόταν αν τους έδινα σε χαρτί τα λόγια και τους ζητούσα να τα μάθουν».

Από τις εμπειρίες των δασκάλων εντός τάξης αξίζει να αναφερθεί ένα συμβάν στο τμήμα Στ' τάξης, όπως το διηγήθηκε η Ε.Ν.:

«στο κεφάλαιο για τη Γαλλική Επανάσταση ήμουν σίγουρη ότι ο βομβαρδισμός των παιδιών με τα ονόματα, εντελώς άγνωστα, τις μάχες, τις ημερομηνίες και όλα τα σχετικά θα μας δημιουργούσε πρόβλημα, διάσπαση προσοχής και στο τέλος δεν θα το μάθαιναν κιόλας. Αντ' αυτού μιλήσαμε για τον Μ. Ναπολέοντα μέσω της 3^{ης} Συμφωνίας του Beethoven, της Ηρωικής... ακούσαμε αποσπάσματα, είδαμε το χειρόγραφο διορθωμένο από το συνθέτη, συζητήσαμε την αλλαγή της διάθεσής του απέναντι στον Ναπολέοντα και κάναμε και μια γενικότερη αναφορά στα πολιτικά μουσικά του έργα... αν σου πω ότι καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς το θέμα ερχόταν ξανά και ξανά στην επιφάνεια; Μέχρι και βιβλία για τη ζωή του Beethoven έψαξαν να βρουν, εικόνες, παρτιτούρες... Εξυπακούεται πως όλοι πια ξέρουν και τότε έγινε η Επανάσταση και ποια ήταν τα βασικά της πρόσωπα»

Γιατί, εν τέλει, φαίνεται πως, αν όχι όλα τουλάχιστον τα περισσότερα παιδιά, διατηρούν αυτές τις γνώσεις περισσότερο; Την απάντηση, από την δική του οπτική θεώρηση δίνει παραστατικά ο Θ.Θ.:

«η μακροχρόνια διατήρηση της γνώσης εξαρτάται από τις νευρικές συνάψεις στον εγκέφαλο. Όσο περισσότερες, τόσο πιο καλά «βαστούν» τη γνώση, τόσο περισσότερο τη διατηρούν. Όταν δίνεις στο παιδί την ευκαιρία να διεγείρει όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις, του δίνεις στην ουσία την ευκαιρία να δημιουργήσει περισσότερες νευρικές συνάψεις, άρα να δημιουργήσει μια πιο μακρά, σε επίπεδο χρόνου, γνώση».

3.3.6 Τυπική αξιολόγηση διδαχθέντων κεφαλαίων

Από τις προηγηθείσες απαντήσεις και τη γενικότερη πορεία των συνεντεύξεων, καθίσταται φανερό το ότι μια διεπιστημονική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων με ένα βοηθητικό μέσο τόσο «έμμεσο», όπως η μουσική, λειτουργεί βοηθητικά και στη γρηγορότερη πρόσκτηση της νέας γνώσης αλλά και στη μακροχρόνια διάρκεια αυτής. Το επόμενο ζητούμενο, το οποίο άπτεται του τρόπου λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι κατά πόσον οι δάσκαλοι αξιολογούν και τις νέες γνώσεις με έναν αντιστοίχως έμμεσο τρόπο ή επιστρέφουν στον πατροπαράδοτο γραπτό τρόπο αξιολόγησης και κατ' επέκταση βαθμολόγησης.

Αν και όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν υπέρμαχοι των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, εν τούτοις, όταν η συζήτηση έφτασε στο θέμα αξιολόγηση, εκεί οι περισσότεροι επέστρεψαν στην παραδοσιακή γραπτή εξέταση και βαθμολόγηση. Φυσικά, οι λόγοι που προέταξαν υπεραμυνόμενοι των επιλογών τους είναι σοβαροί και σχετίζονται με την όλη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματός μας. «Στο τέλος των κεφαλαίων εξετάζω με το γνωστό και αγαπημένο σε όλους τους

δασκάλους φύλλο αξιολόγησης... τη βρίσκω πεπατημένη οδό, αλλά σίγουρη και ασφαλή και για να κρίνω το αποτέλεσμα της διδασκαλίας αλλά και για να βαθμολογήσω... μην ξεχνάς πως έχουμε και αυτή την υποχρέωση» ξεκινά την απάντηση η **N.M.**, απάντηση που ενισχύεται από την πλειοψηφία των δασκάλων, όπως π.χ. η **E.T.** που τονίζει «επιστρέφω στις παραδοσιακότετες μορφές αξιολόγησης... απόλυτη η απάντησή μου... θα μπορούσε η δουλειά σε ομάδες να θεωρηθεί μια μορφή αξιολόγησης, αλλά θέλω και το τεστάκι μου στους μαθητές μου... να τους δώσω το χώρο και το χρόνο που ο καθένας θέλει».

Η **X.N.** δίνει κάποιες περαιτέρω εξηγήσεις, γιατί και αυτή επιλέγει το γραπτό, ενώ γενικώς η μουσικής είναι μέρος της έμμεσης διδασκαλίας της σχεδόν σε κάθε διδακτική ώρα:

«οι απαιτήσεις και προς εμάς τους δασκάλους μας υποχρεώνουν όλο αυτό που κάνουμε να αποτυπωθεί και να υπάρχει γραπτώς. Μπορεί να χρησιμοποιώ όλο αυτό το μουσικοκινητικό, ο στόχος μου είναι όμως να αποτυπωθεί και στο τετράδιο... όλες οι εξετάσεις που θα δίνουν τα παιδιά συνεχώς θα είναι γραπτές και μπορεί κάποιο παιδί με τη διεπιστημονική διδασκαλία να αποδίδει, στο γραπτό όμως να υστερεί... στην κοινωνία μας, παρ' όλα αυτά, γραπτά εξεταζόμαστε...»

Υπάρχει, ωστόσο, και η ομάδα των δασκάλων που και στο ζήτημα αξιολόγηση λειτουργούν με εναλλακτικούς τρόπους, όχι πάντοτε, αλλά χωρίς ταυτοχρόνως να απορρίπτουν άλλες μεθόδους για να διαπιστώσουν κατά πόσον επετεύχθη ο σκοπός και οι μαθητές αποκόμισαν τα μέγιστα από τη διδασκαλία τους. Η **E.N.** εύχεται «να μην είχα το άγχος και την υποχρέωση της αριθμητικής βαθμολογίας, για να μπορώ να εξετάζω παίζοντας... όσες φορές το έχω δοκιμάσει τα αποτελέσματα είναι σαφώς θετικότερα, όμως τι γίνεται όταν πρέπει να βάλω βαθμούς και ακούω παράπονα;». Ο **Θ.Θ.** κάνει διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων δηλώνοντας πως «στην Ιστορία

αξιολογώ παραδοσιακά, γραπτώς ή προφορικώς... είναι «κουκιά μετρημένα» τα όσα πρέπει να ξέρουν... σε άλλα όμως, όπως στη λογοτεχνία, που είμαστε πιο χαλαροί, πολλές φορές αξιολογώ έμμεσα, χωρίς καν να γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά».

Αμφότερες τις μεθόδους, τυπική και άτυπη αξιολόγηση, χρησιμοποιούν αναλόγως των κεφαλαίων και του μαθήματος τόσο ο **Β.Κ.** όσο και ο **Θ.Λ.**, που αναφέρει πως πολλές φορές «χρησιμοποιούμε και τα βιωματικά παιχνίδια για αυτόν το σκοπό». Την αντίθεσή του με την αξιολόγηση, έτσι όπως προτείνεται, δηλώνει ο **Σ.Π.**

«η αξιολόγηση είναι ένα μαχαίρι στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Αν ήταν στο χέρι μου, δεν θα υπήρχε η τελική αξιολόγηση και η έννοια των βαθμών... Δεν αξιολογώ τους μαθητές μου μόνο με τα πατροπαράδοτα, τα χρησιμοποιώ αλλά παίρνω και άλλους παράγοντες υπ' όψιν... Οι μαθητές δεν είναι άλλο από εν δυνάμει ενήλικες, οπότε όλα τα στοιχεία που θα ήθελα να έχει ένας ενήλικας στο μέλλον, θα ήθελα να τα δώ από τώρα».

Είναι, εν ολίγοις, αυτό που κλείνοντας τονίζει ο **Κ.Κ.**: «θέλω με την αξιολόγηση να δώ αν έχουν ευρυμάθεια, ταχύτητα λήψης αποφάσεων και εναλλακτικούς δρόμους επίλυσης προβλημάτων, από το να δώ μια άψογη, αλλά χωρίς συναίσθηση, παπαγαλία του ιστορικού συμβάντος ή του γραμματικού κανόνα».

3.3.7 Γενικότερα οφέλη σε ζωή παιδιού

Απώτερος σκοπός του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος θα έπρεπε να είναι η δημιουργία ισχυρών προσωπικοτήτων εφοδιασμένων με «όπλα» αντιμετώπισης των όποιων δυσκολιών προκύπτουν στην ενήλικη ζωή κάθε ενεργού πολίτη. Επομένως, ως ύψιστη επιτυχία των δασκάλων θα έπρεπε να θεωρείται η ενίσχυση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα των μαθητών τους, σε συνδυασμό πάντα με τις

εξειδικευμένες γνώσεις που αυτοί αποκτούν. Με άλλα λόγια, κάνοντας απολογισμό της βοήθειας της διεπιστημονικής διδασκαλίας δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τα γενικότερα οφέλη που αυτή έχει στη ζωή του παιδιού, είτε αυτά αφορούν το συναισθηματικό, είτε το κοινωνικό επίπεδο είτε εν γένει θέματα συμπεριφοράς.

Η απόλυτη σύμπνοια απόψεων ξεκίνησε από το γεγονός πως η διεπιστημονική διδασκαλία των μαθημάτων αυτών με τη βοήθεια της μουσικής γίνεται με ομαδικές δραστηριότητες. Όλοι οι δάσκαλοι τόνισαν αυτή την ομαδικότητα ως θεμελιώδη αρχή στον αγώνα για τη σφυρηλάτηση της προσωπικότητας του παιδιού. «Αν έχουν διδαχθεί μέσα στην τάξη βιωματικά, θα μπορούν να σταθούν και παραπέρα στην κοινωνία... γίνονται πιο θαρραλέα, ξέρουν να σταθούν σε ένα χώρο και να μιλήσουν υπερασπιζόμενα τον εαυτό τους» ξεκινά η **X.N.** και προσθέτει ο **Θ.Θ.** «αποκτούν αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους... βλέποντας πριν και μετά από αυτές τις διδακτικές απόπειρες διαπιστώνω πως πλέον δεν αισθάνονται να μειονεκτούν κάπου». «Αναπτύσσουν την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη, ανακαλύπτουν δηλαδή τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τους άλλους», όπως λέει ο **Θ.Α.**, δεδομένο που προεκτείνει ο **X.M.**: «η ομαδική σχολική δραστηριότητα είναι ένας μικρόκοσμος της μελλοντικής ζωής τους, αν μάθουν να αντιμετωπίζουν με σεβασμό αλλά δυναμικά τους συμμαθητές τους, τότε μάλλον βαδίζουμε στο σωστό δρόμο για να αντιμετωπίσουν και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ως ενήλικες».

«Σχεδόν πάντα υπάρχει στην τάξη κάποιο παιδί ιδιαίτερα ντροπαλό, καταπιεσμένο, φοβισμένο... που καταλήγει να μένει αμέτοχο είτε γιατί δεν θέλει να εισπράξει αρνητικά σχόλια είτε γιατί πάντα θα κάνει «λάθη» κτλ... Με αυτά τα μουσικά παιχνίδια και γενικά οτιδήποτε ομαδικό σταδιακά ανοίγονται, μπορεί να μην φτάσουν να γίνουν οι πρωταγωνιστές, κανένα όμως δεν θα μείνει κρυμμένο... γι' αυτό σου ξαναείπα πως πρέπει αυτές οι δραστηριότητες να έχουν

συνέχεια και να ναι αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας μας, για να επιφέρουν και τέτοιου τύπου αποτελέσματα»

τονίζει η **Ε.Ν.** για την προσφορά της διεπιστημονικότητας στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα των παιδιών της, και σε αυτά τα παιδιά στέκεται και ο **Σ.Π.**, που αναφέρει χαρακτηριστικά: «εξυπακούεται πως και εμείς δεν θα χλευάσουμε μια καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών... γκρεμίζουμε αυτά που χτίζουμε... θα πρέπει να τρέφουμε πολύ την αυτοπεποίθηση του παιδιού, γιατί έχω δει και λυπάμαι, πως πολλές φορές ούτε οι ίδιοι οι γονείς δεν το κάνουν».

Η ομαδικότητα ενέχει και άλλα οφέλη για το παιδί – μελλοντικό ενήλικα, κατά τους συμμετέχοντες. Ναι μεν βοηθά στην αυτοεκτίμηση και την ενίσχυση της προσωπικότητας, ταυτόχρονα, όμως, αυτή η δημιουργική συλλογική εργασία τα οδηγεί και σε ένα σεβασμό προς τον άλλον: «αφήνουν λίγο το εγώ τους στην άκρη, μπορούν να πουν ότι και ο απέναντι, που είμαστε μαζί στην ομάδα, θα έχει άποψη και θα πρέπει να τη σεβαστώ αυτή την άποψη τελικά» σχολιάζει η **Ε.Τ.**, ενώ ο **Θ.Α.** υπερθεματίζει την προσφορά των Καλών Τεχνών σε αυτή την προσπάθεια κοινωνικοποίησης ως εξής: «θα αποκτήσουν μεγαλύτερη οικειότητα με τους συμμαθητές τους, αμβλύνονται έτσι κάποιες πιθανές προσωπικές έριδες ή διαμάχες, γιατί βλέπουν ότι όλοι είναι ίσοι μέσα στην ομάδα». Για τη **Χ.Ν.** η βιωματική προσέγγιση, και μάλιστα με τη Μουσική, όπου το παιδί «χαλαρώνει και αισθάνεται ήρεμο και δημιουργικό... το βοηθά να βρίσκει τα όριά του, καταλαβαίνει ότι υπάρχουν όρια στις συμπεριφορές, τα οποία αν ξεπεραστούν, θα ενοχλήσουν τους διπλανούς του... μαθαίνουν να μιλάνε σωστά σε ένα κοινωνικό σύνολο, να κινούνται, να συνεργάζονται ομαλά».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε αυτό το σημείο, έχει η αναφορά αρκετών δασκάλων στο πρόβλημα του ρατσισμού και στο πώς η ομαδοσυνεργατικότητα βοηθά στην

καταπολέμησή του: «δεν βάζουν ταμπέλες στους συμμαθητές τους, αναφέρομαι εδώ ιδιαίτερα στους αλλοδαπούς που στην αρχή μένουν στο περιθώριο... με τη συμμετοχή, εν τούτοις, όλων στις δραστηριότητες, ούτε οι αλλοδαποί αισθάνονται δακτυλοδεικτούμενοι, ούτε οι γηγενείς ότι ανήκουν σε κάποια... αρία φυλή» τονίζει ο **Θ.Θ.** για να προσθέσει η **N.M.**

«θυμάμαι πέρυσι με μια μαθήτρια Ε΄ τάξης προερχόμενη από χώρα των Βαλκανίων με μετριοτάτη γνώση και χρήση της γλώσσας... πόσο περίγελως γινόταν των υπολοίπων, λόγω λαθών και προφοράς και πόσο μετά από μικρό χρονικό διάστημα έγινε λειτουργικό τμήμα της ομάδας τους χάριν στη διδασκαλία της γλώσσας και των λογοτεχνικών κειμένων με τραγούδια και μουσική. Είχε εξαιρετικό μουσικό αυτί και πρότερες μουσικές γνώσεις, κινούταν δηλαδή σε οικείο γι' αυτήν χώρο, επομένως ό,τι δύσκολο γλωσσικά το επέλυε μουσικά... Μας έκανε φοβερή εντύπωση να βλέπουμε την πλήρη μεταμόρφωση ενός δειλού και απομονωμένου παιδιού σε ένα ισότιμο μέλος μιας μεγάλης ομάδας».

Πέρα από τις κοινές θέσεις των εκπαιδευτικών, καλό θα ήταν να γίνει σχετική μνεία και σε κάποια ιδιαίτερα στοιχεία, που ορισμένοι έθεσαν στις συνεντεύξεις τους. Αρχής γενομένης από τον **Θ.Α.**, ο οποίος βρίσκει επιπλέον οφέλη στη διδασκαλία μέσω μουσικής «... να καταλάβουν ότι το να ασχολείται κάποιος με την τέχνη, τη μουσική κτλ., δεν είναι ζήτημα μόνο χαρισματικών ατόμων, τους δίνουμε εφόδια που πολλές οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό – οικογενειακό επίπεδο ή χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν μπορούν να τους προσφέρουν... ή το θεωρούν εξεζητημένο ως δραστηριότητα για το παιδί τους». Παρόμοιο σχόλιο μεταφέρει και ο **X.M.** λέγοντας πως «μέσα από τις μουσικές μας δραστηριότητες, που δεν είναι μια αποσπασματική διαδικασία, πολλοί μαθητές μου διαπίστωσαν πως η μουσική τους ταιριάζει ως ενασχόληση και αποφάσισαν να συνεχίσουν πιο εξειδικευμένα σχετικές σπουδές», ενώ ο **B.K.** φέρνει στη συζήτηση μελέτες σχετικές

με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που πλέον παίρνει και στα ελληνικά σχολεία μεγάλες διαστάσεις:

«το φαινόμενο αυτό είναι εξαιρετικά μειωμένο σε καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία... ασφαλώς δεν είναι επιστημονικές έρευνες... για μένα, όμως, είναι προφανές ότι όταν η αυξημένη ενεργητικότητα μικρών και μεγαλύτερων μαθητών διοχετεύεται προς τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τις Τέχνες, τη μουσική εν προκειμένω, αποφεύγονται δυσάρεστα γεγονότα... αν μη τι άλλο μπορώ να στο επιβεβαιώσω από συνάδελφους που εργάζονται σε μουσικά σχολεία και λένε χαρακτηριστικά «τα παιδιά δεν τα ακούς να φωνάζουν... είναι ήρεμα». Δεν μπορεί να είναι τυχαίο... προφανώς οι τέχνες επιδρούν κατευναστικά στις παιδικές ψυχές».



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Στο τελευταίο τμήμα της μελέτης θα επιχειρηθεί μία σύγκριση σταχυολογημένων απαντήσεων των δασκάλων σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν σε προγενέστερες μελέτες, που σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο άμεσα με το συγκεκριμένο ζήτημα. Σύμφωνα με τον αμερικάνικο οργανισμό National Assessment of Educational Progress (NAEP), οι μαθητές, αν και καταφέρνουν να μάθουν στοιχειώδεις πληροφορίες σε βασικούς τομείς μαθημάτων, εν τούτοις δυσκολεύονται ή αδυνατούν να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση με τρόπο αποτελεσματικό ως προς το να σκέφτονται και να αιτιολογούν τα δεδομένα (Wulf, 1995). Αυτή η θέση είναι μια αρκετά σημαντική αιτία και ένα σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου. Ο ρόλος του επιλόγου είναι αυτός ακριβώς: να φανεί κατά πόσον η θεωρία σχετίζεται με την πράξη, αν και σε ποιο βαθμό, τα όσα οι ακαδημαϊκοί κύκλοι προτείνουν προς επίλυση αυτών των προβλημάτων, μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μια μέση τάξη δημοτικού σχολείου και αν όχι, πώς μπορεί ο δάσκαλος μη έχοντας τις ιδανικές συνθήκες εργασίας να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Το κεφάλαιο διαιρείται σε υπο-ενότητες βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.

4.1 Συμβολή μουσικής σε διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων – ιστορίας μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης

Πριν την οποιαδήποτε σύγκριση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δούμε αν αυτό που οι μελέτες αναφέρουν ως «διεπιστημονικότητα» προσλαμβάνεται ως έχει

και από τους δασκάλους. Ως έννοια (στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ως *inter-disciplinarity*) συχνά συγχέεται με τη «διαθεματικότητα», με τη διαφορά ότι ο όρος που μας ενδιαφέρει διατηρεί τα χωριστά επιστημονικά πεδία προσπαθώντας να τα συνδέσει με άλλα γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης μέσω βιωματικού τρόπου, εν είδει παιχνιδιού (Ματσαγγούρας, 2002). Σε καμία από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια σύγχυση των όρων, ούτε κάποιος δήλωσε άγνοια του όρου ή μη εφαρμογή κάποιων εναλλακτικών καθόδων διδασκαλίας. Αντίθετα, και με χαρακτηριστική φράση αυτή του Θ.Α. «για να σε προλάβω, ουσιαστικά χρησιμοποιώ τη διεπιστημονική προσέγγιση στην τάξη μου», όλοι οι δάσκαλοι έδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι έχουν κατά νουν τη διατήρηση των ορίων μεταξύ των μαθημάτων και όχι την ολιστική μάθηση μέσω ενός project, όπως συμβαίνει συχνά στη διαθεματικότητα.

4.1.1 Βαρύτητα γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας – δυσκολίες – αντιμετώπιση

Απάντηση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα δεν ήταν αναμενόμενο να δοθεί μόνο από κάποια ή κάποιες ερωτήσεις της συνέντευξης, αλλά από το γενικότερο νόημα αυτών και τις εμπειρίες των δασκάλων στις τάξεις τους. Έτσι, πρέπει να αποδειχθεί ότι τα μαθήματα που μας απασχολούν εδώ, είναι πράγματι τόσο σημαντικά ώστε να υφίσταται λόγος ποικιλότροπης διδασκαλίας τους. Σε διαφορετική περίπτωση, αν δηλαδή ήταν επουσιώδους σημασίας, δεν θα υπήρχε η ανάγκη να βρεθούν έμμεσοι τρόποι απόκτησης της νέας γνώσης, ώστε να γίνουν κτήμα όλων των μαθητών. Ξεκινώντας από το μάθημα της γλώσσας, οι μελέτες τονίζουν πως το σχολείο είναι ουσιαστικά το μέσο εξέλιξης του οργάνου επικοινωνίας, που είναι η ομιλία (Bruner, 1960) καθώς και το ότι ανάλογα με το

ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να περιμένουμε και την αντίστοιχη γλωσσική ανάπτυξη (Chomsky, 1980). Είναι αυτό που με απλά και πρακτικά λόγια αναφέρει ο **Θ.Θ.** σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων μόνο όταν το παιδί γνωρίζει τη σωστή χρήση της γλώσσας ή αυτό που προχωρά λίγο παραπέρα ο **Β.Κ.** με τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων του παιδιού που διαθέτει γλωσσική ευχέρεια.

Ίδια σύμπνοια θεωρίας και πράξης υπάρχει και σχετικά με τη Ιστορία, ακόμη και στις μικρότερες τάξεις. Η απόκτηση νέων εμπειριών οδηγεί και σε αλλαγές στη συμπεριφορά του ανθρώπου (Gordon, 1989), αυτό που εμπράκτως οι δάσκαλοι αναφέρουν ως «...σωστή και σε βάθος πρόσληψη ιστορικών γεγονότων, που προστατεύει από λανθασμένες επιλογές και στάσεις» (**Β.Κ.**). Οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας έχουν κατά καιρούς διαφοροποιηθεί ανάλογα με το πολιτικό συγκείμενο. Πλέον, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συγκρότηση μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας, με το παιδί να αποκτά τέτοιες δεξιότητες ώστε να μπορεί να χρησιμοποιήσει παραδειγματικά τις ιστορικές του γνώσεις σε διαφορετικές περιστάσεις (Evans, 1994), όπως δηλώνει και ο **Χ.Μ.** σχετικά με το πώς θέλει οι μαθητές του να αντιλαμβάνονται το μάθημα «πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται, να βλέπουν τα γεγονότα ως παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή και βάσει των συνεπειών διαφόρων γεγονότων να προσαρμόζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους». Η προσφορά και το δυναμικό παρόν του ελληνικού πολιτισμού βρίσκεται στο κέντρο της πρώτης επαφής με την ιστορία, ωστόσο ταυτοχρόνως «αγωνιζόμαστε να τους δείξουμε πως αλλιώς ζούμε εμείς τώρα, αλλιώς οι παππούδες μας πριν από αιώνες, πόσο μάλλον στην αρχαία εποχή» (**Ν.Μ.**), ή όπως αναφέρει ο Λεοντσίνης (2003) να αναπτύξουν τα παιδιά τρόπο σκέψης και δυνατότητες χρονικής απόστασης του τότε από το τώρα. Τέλος, αυτό που η **Ν.Μ.**

αναφέρει περί άγνοιας της ιστορίας, την οποία συσχετίζει με τον άνθρωπο που δεν γνωρίζει τους γονείς του βιώνοντας ένα μόνιμο κενό, είναι το ίδιο με τη θέση περί βοήθειας σε προσωπική επιβεβαίωση και ενίσχυση του ατόμου καθώς και «προαγωγή» του σε ενεργό πολίτη, όταν αυτός γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την ιστορία του, από πού έρχεται αλλά και προς τα πού κινείται (Moniot, 2002).

Θεωρία και πράξη συμφωνούν ως προς τη σπουδαιότητα των μαθημάτων αυτών. Από την άλλη, όσο πιο σημαντικό θεωρείται ένα γνωστικό αντικείμενο τόσο πιο μεγάλες ορθώνονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτό δάσκαλοι και μαθητές. Μια εύλογη εξήγηση σχετίζεται με το ότι η νέα γενιά είναι τόσο πλήρως εξοικειωμένη με τις νέες τεχνολογίες, σε σημείο εξάρτησης, που ο τρόπος σκέψης τους διαφοροποιείται σε σχέση με το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο και ως εκ τούτου τα μαθήματα αντιμετωπίζονται με αδιαφορία κ απάθεια (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012). «Υπάρχει γενικά έλλειψη ενδιαφέροντος στα γλωσσικά μαθήματα... μέχρι που δυσκολεύονται να πιάσουν το μολύβι, μαθημένα να επικοινωνούν με υπολογιστές και κινητά. Αδιαφορία, πολλές φορές σε σημείο φασαρίας όταν παρουσιάζω ένα γλωσσικό φαινόμενο» αναφέρει η Ε.Ν.

Επόμενο βήμα, όπως είναι φυσικό, είναι να αναζητηθούν κάποιοι πρώτοι τρόποι αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Αναφέρθηκε, ήδη, στο κεφάλαιο με την ανάλυση των συνεντεύξεων η τακτική της χρήσης του Σωστού – Λάθους από το **Σ.Π.** και μάλιστα ενίοτε με μια προτροπή υπέρ του λάθους, έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν μέσα από αυτά και να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους. Αυτό, όμως, δεν είναι μια πιο σύγχρονη θεώρηση της φιλοσοφίας του J.J.Rousseau, ο οποίος ήθελε μέσω βιωματικής προσέγγισης, και δη μέσω σωστού – λάθους, να μορφωθούν τα παιδιά, θεωρώντας πως αυτό επιτυγχάνεται με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία από ό,τι θα συνέβαινε μέσω ενός βιβλίου και μόνο; (Rousseau, 2010). Στα πλαίσια αυτών των

βιωματικών και εμμέσων προσεγγίσεων της γνώσης εντάσσεται και ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τη μουσική, που εξ ορισμού είναι ένα «έμμεσο» όπλο ψυχαγωγίας, μόρφωσης ή ακόμη και χειραγώγησης, αναλόγως στα χέρια ποιων βρίσκεται.

4.1.2 Δραστηριότητες γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με ταυτόχρονη χρήση μουσικής

Ο Bruner υποστήριζε πως ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτησης γενικών γνώσεων, που θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν γενική κατανόηση των δεδομένων, οπότε θα πρέπει και ενδοσχολικά να υπάρχει συσχέτιση των βασικών αρχών και στοιχείων ενός γνωστικού αντικειμένου με άλλα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής σε διαφορετικές περιπτώσεις (Αδαμοπούλου, 2005). «Στοχεύουμε στη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι... στα όσα θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά», κλείνει τη συνέντευξή του ο **Θ.Θ.**, κάτι που ενισχύει την άποψη πως πράγματι οι μάχιμοι δάσκαλοι συντάσσονται με τις απόψεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί περί παιδαγωγικής, όχι επειδή έχουν θεσμοθετηθεί άνωθεν, αλλά γιατί διαπιστώνουν πως αυτό είναι και το νόημα της παιδείας.

Ευλόγως, λοιπόν, όλοι οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν έμμεσους και εναλλακτικούς τρόπους προσφοράς της νέας γνώσης, ένας εκ των οποίων είναι και η διεπιστημονικότητα, την οποία εφαρμόζουν με τη βοήθεια τόσο των Νέων Τεχνολογιών όσο και των Καλών Τεχνών, επομένως και της μουσικής που βρίσκεται στον πυρήνα της έρευνας. Ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά πολλές δραστηριότητες τόσο στο μάθημα της Γλώσσας, όσο και της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, άλλες με μεγαλύτερο ποσοστό δημιουργικότητας,

άλλες με μικρότερο, όλες όμως προσπαθώντας να επιτύχουν το βασικό στόχο: να μάθουν τα μικρά παιδιά με ευχάριστο και έμμεσο τρόπο όσα πρέπει. Σε αυτό το σημείο θα προστεθούν κάποια στοιχεία σε συνάρτηση με σχετικές ακαδημαϊκές έρευνες.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως άνθρωποι χωρίς ειδικές μουσικές γνώσεις, όπως ο **Χ.Μ.**, εφαρμόζουν τακτικές που έχουν προτείνει και έχουν χρησιμοποιήσει μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί. «Με τις μικρότερες τάξεις, πάντα διαβάζουμε και τραγουδάμε όλοι μαζί το ποίημα ή ακόμη και μια προσευχή, που πρέπει να μάθουν. Έχω διαπιστώσει πως μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα έτσι, ακόμη και όσα δυσκολεύονται στην απλή ανάγνωση από ένα χαρτί», παραφράζει, τρόπον τινά, τις αρχές περί παραδοσιακής μουσικής της μεθόδου Kodály, για τις οποίες έχει αποδειχθεί πως βοηθούν πολύ στην αναγνωστική ικανότητα των μικρών παιδιών, λόγω της εμμελούς απόδοσης του κειμένου, η οποία και καταγράφεται ως μουσική – ρυθμός στον εγκέφαλο των μικρών παιδιών (Αδαμοπούλου, 2005). Αυτή η προσωδία της γλώσσας, που αντανakλάται στο ρυθμό και τη μελωδία ενός μουσικού κομματιού, μπορεί στα χέρια κάποιου να αποτελέσει όπλο διεύρυνσης του λεξιλογίου και της εκφραστικής ικανότητας (Glover, 2000), όπως ακριβώς έκανε ο **Σ.Π.** με τη δημιουργία τραγουδιού, όπου ενέπλεξε λεξιλόγιο από τις χώρες προέλευσης των μαθητών του ή η **Ε.Ν.**, η οποία φτιάχνει με τους μαθητές της ποιήματα – τραγούδια χρησιμοποιώντας τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα του εκάστοτε κεφαλαίου.

Ας τονιστεί, σε αυτό το σημείο, πως οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τα λογοτεχνικά έργα ως όλον και όχι ως γλωσσικά αποσπάσματα, ακολουθώντας τη λογική του «πώς» θα διδαχθεί κάτι παρά του «τι» ακριβώς θα διδαχθεί. Παραφρασμένη η παραπάνω θέση, καταδεικνύει τη βασική αρχή της Gestalt ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία το όλον δεν εξισώνεται ως το άθροισμα των

στοιχείων, τα οποία το απαρτίζουν. Δηλαδή, ένα λογοτεχνικό έργο γίνεται κατανοητό αν το δώ ολιστικά και όχι αποσπασματικά. Ο W.Dilthey προσπάθησε να αναζητήσει την ψυχολογία που προσεγγίζει το ανθρώπινο έργο ως δημιουργήμα ενός ανθρώπου, που με τη σειρά του είναι οργανικός κρίκος μεταξύ κοινωνίας και ιστορίας. Έτσι, κατέληξε στην ερμηνευτική προσέγγιση του πολιτισμού, όπου τα ανθρώπινα δημιουργήματα είναι μέσο έκφρασης της βούλησης του ατόμου. Οι ιδέες αυτές περνώντας στην παιδαγωγική, οδηγούν με τη σειρά τους στην αναζήτηση αρχών, πάνω στις οποίες πατώντας η αγωγή των νέων θα συνδυάσει δημιουργικά τη λειτουργία και το περιεχόμενο της σχολικής πραγματικότητας με την ευρύτερη κοινωνία και το πολιτιστικό συγκείμενο (Σπανός, 1998). Ακριβώς αυτό επιτυγχάνει ο **Θ.Θ.** όταν ζητάει από τους μαθητές του παρουσίαση ποιημάτων – τραγουδιών άλλων χωρών ή άλλων γλωσσών, μια γνωριμία με τη λογοτεχνία ως όλον, η οποία όμως θα οδηγήσει παράλληλα σε ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της τάξης του.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρθηκαν και σε δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων, τις οποίες και θεωρούν ως έναν εξαιρετικό τρόπο εκμάθησης του κειμένου αλλά και αξιοποίησής του ως έργο πολιτισμού. Η εισαγωγή αυτοσχεδιασμών και βιωμάτων των παιδιών προτείνεται από μελέτες ως ενισχυτικό μέσο στις δραματοποιήσεις, το οποίο πέρα από τα γενικότερα οφέλη μιας συνεργατικής μάθησης ενισχύει και τη διαδικασία απόκτησης των γνώσεων (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012). Η **X.N.** με το χριστουγεννιάτικο θεατρικό της βοήθησε τα μικρά παιδιά «να αγαπήσουν τη λογοτεχνία... να αποκτήσουν ευχέρεια στην ομιλία και τη δημόσια έκφραση», ενώ ο **Θ.Θ.** με θαυμασμό ανέφερε τη «συμμετοχή ακόμη και της Α΄ τάξης στο θεατρικό μας (σημ. *Μικρός Πρίγκηπας*), κάτι που με εξέπληξε θετικά... νόμιζα ότι θα τους ήταν πολύ δύσκολο σαν νόημα».

Παρόμοια σύμπνοια απόψεων υπάρχει και για το μάθημα της Ιστορίας. Μελέτες δείχνουν πως κάθε ιστορία, έστω και η πλέον μακρινή χρονικά ή γεωγραφικά, μπορεί να μετατραπεί σε κάτι σύγχρονο, ακόμη και για παιδιά δημοτικού σχολείου, τα οποία δεν έχουν μπει ακόμη στο στάδιο των αφηρημένων διεργασιών. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος κατορθώνει με τις μεθόδους του να δείξει μέσα από το παρόν ότι και το παρελθόν είναι κάτι όχι απλώς ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο. Εδώ, πολλά προβλήματα επιλύονται, ή έστω αμβλύνονται, όταν αξιοποιούνται δημιουργικά πηγές που βοηθούν σε αναπαράσταση του παρελθόντος, όπως είναι μια επίσκεψη σε μουσείο ή σε έναν αρχαιολογικό χώρο (Λεοντσίνης, 2003). Δεν είναι σύμπτωση, λοιπόν, το όλοι οι δάσκαλοι διδάσκουν εκτός τάξεως με επισκέψεις σε μουσεία, όπου γίνονται μουσικές αναφορές, π.χ. το λαογραφικό μουσείο της Καλύμνου, όπου οι μαθητές του **Σ.Π.** άκουσαν τραγούδια σχετιζόμενα με την τοπική κοινωνία και τις συνθήκες διαβίωσης, ή η επίσκεψη της **Ν.Μ.** και οι αναφορές σε τραγούδια σχετιζόμενα με την απελευθέρωση της περιοχής από τους Τούρκους. Όλα αυτά, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, έγιναν έπειτα από πολύ καλή προετοιμασία εντός τάξεως, και έτσι οι εμπειρίες των παιδιών από τις επισκέψεις τους αυτές μετατράπηκαν σε αμιγή αλλά έμμεση εκπαιδευτική διαδικασία (Κολιπέρη και Τοκμανίδου, 2005), όπου δεν υπάρχει στείρα μεταφορά γνώσεων από το δάσκαλο στο παιδί αλλά μια σταδιακή απορρόφηση των δεδομένων (Βαρνάβα – Σκούρα, 1995) με ταυτόχρονη εμπλοκή του κοινωνικού συγκείμενου (Alachiotis & Karatzia – Stavlioti, 2006). Επί της ουσίας, αν θέλουμε η ιστορία να γίνει ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα, πρέπει να υπάρχει η ενεργός και προσωπική εμπλοκή των παιδιών (Κλιάπης, 2005) κάτι που γίνεται με «αρχικές δραστηριότητες – αφορμήσεις στην τάξη... κάποια πράγματα αναλαμβάνουν να τα πούνε τα παιδιά βρίσκοντάς τα

από το ιντερνέτ ή τη βιβλιοθήκη του σχολείου», απαντά ο **Θ.Λ.** στο πώς προετοιμάζει τη διδασκαλία ενός ιστορικού κεφαλαίου μέσω επίσκεψης σε μουσείο.

Τέλος, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην πράξη μιας μέσης σχολικής τάξης η μετατροπή των μαθητών σε «ιστορικούς ερευνητές» λειτουργεί προς όφελός τους (Στυλιάρας, 1978). Αρχικά, θα αναπαραστήσουν το παρελθόν κάνοντας μια ταξινόμηση του *εγώ* σε σχέση με το *άλλοι*, κάτι που θα οδηγήσει αφ' ενός στην ενίσχυση της ταυτότητάς του και αφ' ετέρου στο σεβασμό των ταυτοτήτων των άλλων, μιας και όλοι αποτελούμε αναπόσπαστο τμήμα της παγκόσμιας ιστορίας. Επιπλέον, όσο και να φαντάζει παράξενο, η σωστή πρόσκτηση της ιστορίας βοηθά στη διαχείριση των συναισθημάτων, μιας και κάτι αρνητικό από το παρελθόν μας βοηθά να εκτιμήσουμε καλύτερα το τώρα, να μην εγείρουμε παράλογες απαιτήσεις αλλά από την άλλη να μην επαναπαυόμαστε στα ολίγιστα. Τέλος, κάτι που άπτεται της ιδιαίτερης προσωπικότητας καθενός μας, η γνώση του παρελθόντος βοηθά σε μια προσωπική ανάδειξη και επιβεβαίωση, μας κατατάσσει στους «γνώστες», σε ενεργούς πολίτες, που ξέρουν από πού έρχονται αλλά και πού θέλουν να πάνε (Moniot, 2002). Για του λόγου το αληθές: «πήραμε κασετοφωνάκια και ρωτούσαμε τους κατοίκους για τη ζωή τους παλιά, να μας πούνε και ένα τραγούδι που έλεγαν όταν δούλευαν στα χωράφια» (**Κ.Κ.**), για να κατανοήσουν το πώς ζούσαν σε παλιότερες εποχές και κοινωνίες και παράλληλα να αρχίσουν να συνειδητοποιούν τις διαφορές του τότε με το τώρα (Λεοντσίνης, 2003).

4.1.3 Βιωματικότητα – δημιουργικότητα και παιχνίδι

Ο J.A.Dewey προτρέπει τους δασκάλους να λειτουργούν βιωματικά στις τάξεις τους διαμορφώνοντας ένα χώρο όπου το παιδί θα μπορεί να αυτενεργεί και να

δραστηριοποιείται δημιουργικά (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2001). «Αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα, αυτό που θα μας δώσουν τελικά θα είναι καλύτερο από κάθε προσδοκία μας» δηλώνει εμφαντικά η **Ε.Τ.** και συμπληρώνει ο **Β.Κ.** πόσο του άρεσε να νιώθει «περιττός μέσα στην τάξη... τα παιδιά αυτενεργούσαν, μάθαιναν μόνα τους... και μάθαιναν σωστά. Αυτό νομίζω είναι και το ιδεώδες.» Η ηλικία, οι σωματικές και πνευματικές αλλαγές που συντελούνται σε αυτήν καθώς και οι ευρύτερες ανάγκες των παιδιών, ουσιαστικά «επιβάλλουν» αυτή η βιωματικότητα να επιτελείται μέσω του δημιουργικού παιχνιδιού, στο οποίο η μουσική έχει πάντα πρωταγωνιστικό ρόλο (Σέρρη, 1987). Επιπλέον, η καλλιέργεια της φαντασίας, που είναι εκ των ων ουκ άνευ στη ζωή των μικρών παιδιών, αναπτύσσεται καλύτερα και αποδοτικότερα μέσω των Καλών Τεχνών (Newton & Beverton, 2012). Μήπως αυτό δεν έχουν υπ' όψιν τους οι δάσκαλοι, όπως ο **Θ.Α.**, ο οποίος έκανε αναπαράσταση την καταστροφή της Πομπηίας από το σεισμό με ρυθμικά παιχνίδια, κατά τα οποία οι μαθητές έκαναν εικόνα τον ήχο του τυμπάνου «και όταν ο ρυθμός αυξανόταν, τότε είχε γίνει η έκρηξη και όλοι έτρεχαν πανικόβλητοι». Ή όπως ο **Σ.Π.** που συχνά στήνει μια σύγχρονη Εκκλησία του Δήμου, όπου όλοι μαζί «παίζουμε παιχνίδι ρόλων... είμαι ο τάδε βασιλιάς...» και συζητούν για τη λήψη απόφασης υπέρ ή κατά της διεξαγωγής μιας μάχης.

Σε καμία από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν διαφαίνεται μια ηττοπάθεια αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, αντίθετα μέσω των παιχνιδιών αυτών ακολουθούν την άποψη του Bruner πως οτιδήποτε μπορεί να διδαχθεί στον οποιονδήποτε και σε όποια ηλικία αρκεί να μην ξεχνάμε σε ποιο στάδιο νοητικής ανάπτυξης βρίσκεται αυτός. Και φυσικά, για να μην εξελιχθεί αυτή η γνώση σε έναν καταιγισμό πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός «οφείλει να γνωρίζει επακριβώς [...] ποιες γνώσεις θα επιθυμούσε να συγκρατήσουν οι

μαθητές και ποιων η λήθη θα του ήταν σχετικά αδιάφορη» (Moniot, 2002, σελ.248), όπως δήλωνε ο Le Ny, μιας και έχει αποδειχθεί πως ο μέσος όρος του μαθητικού πληθυσμού θα ξεχάσει περί το 80% των όσων πληροφοριών ακούσει. Ας σημειωθεί, όμως, σε αυτό το σημείο, πως ναι μεν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις προτροπές των παιδαγωγών ή τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προσφορά του παιχνιδιού στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και την ευκολότερη απόκτηση γνώσεων, ωστόσο σε διάφορα σημεία των συνεντεύξεών τους δηλώνουν πως «... αυτό δεν σημαίνει πως δεν το αντιμετωπίζω, πρώτος εγώ, ως μάθημα αυτό που γίνεται... αλλιώς και τα παιδιά θα θεωρήσουν πως απλώς έχουν διάλειμμα» (X.M.) ή «... πολύ συχνά παίζουμε, αλλά είναι αυτό ακριβώς, συχνά, για να εμπεδώσουν οι μικροί μας ηθοποιοί πως είναι μέρος του μαθήματος και όχι χαλάρωση» (N.M.).

4.1.4 Αντιδράσεις μαθητών σε διεπιστημονική διδασκαλία με μουσική

Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κινούνται υπέρ όλων αυτών των έμμεσων τρόπων μετάδοσης της γνώσης και στηρίζουν τα επιχειρήματά τους σε αποτελέσματα ερευνών. Πάντα, όμως, στο πίσω μέρος του μυαλού όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται το ερώτημα: όντως όλα αυτά, αν εφαρμοστούν, θα 'χουν το ίδιο αποτέλεσμα ή μήπως οι θεωρητικές απόψεις προέρχονται από άτομα που δεν έχουν την τριβή μιας σχολικής τάξης;

Για να δώσουμε απάντηση με επιχειρήματα, πρέπει να δούμε το πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν αυτές τις στρατηγικές, ή έστω το πώς οι δάσκαλοι νιώθουν ότι οι μαθητές τους τις αντιμετωπίζουν. Από τα σημαντικότερα προβλήματα, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος κάθε εκπαιδευτικός, είναι ζητήματα έκφρασης, συμμετοχής και

δραστηριοποίησης εντός τάξεως. Αυτά τα ζητήματα είναι ίσως λίγο πιο έντονα στις πρώτες τάξεις του σχολείου, όπου το παιδί βιώνει τον πρώτο αποχωρισμό από το οικείο του περιβάλλον, το οικογενειακό, και μπαίνει στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής ζωής, σταματά δηλαδή να είναι το επίκεντρο και γίνεται μέρος του συνόλου. Σύμφωνα με τις μαθητοκεντρικές διδασκαλίες η σχολική επιτυχία έγκειται στο κατά πόσο το παιδί εκφράζεται ελεύθερα παίζοντας χωρίς το άγχος της επιτυχίας και παράλληλα βιώνει ως δικό του πρόβλημα την όποια κατάσταση βρίσκει μπροστά του και όχι ως «πρόβλημα προς λύση» από το δάσκαλο – αυθεντία. «Πρέπει ο μαθητής να κάνει πρόβλημά του το πρόβλημα που του παρουσιάζεις», λέει με τα ίδια σχεδόν λόγια ο **Θ.Θ.**, όπως και ο **Β.Κ.** «βλέπω με χαρά μαθητές, που σε άλλη περίπτωση απλώς είναι φυσική παρουσία στην τάξη, να ζωντανεύουν, να βγάζουν έναν άλλο εαυτό... εκδηλώνονται, εκφράζονται ελεύθερα... δεν μπορώ να το πω αλλιώς παρά μόνο έτσι: είναι στο στοιχείο τους». Όταν, δε αυτή η έκφραση ενισχύεται από την παρουσία της μουσικής, τότε έμπρακτα παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα των όσων υποστήριζαν σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Z.Kodály, περί αδήριτης ανάγκης εκμάθησης μέσω παιχνιδιού. Ο σύγχρονος δάσκαλος, λοιπόν, φαίνεται πως όντως έχει αυτό ακριβώς στο μυαλό του: ότι τα παιδιά, ιδιαιτέρως τα μικρότερα, ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαδικασία και όχι για το αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό. Οπότε, και τα ίδια αναζητούν τεχνικές εξερεύνησης της τέχνης των ήχων και ανάπτυξης των γνώσεων τους, ώστε να δημιουργήσουν, χωρίς να καταπιέζονται από ένα ενδεχόμενο μέτριο αποτέλεσμα, μιας και η πορεία τα ενδιαφέρει (Χάργκριβς, 2004).

«Κάνουμε συνέχεια παιχνίδια ρόλων, ειδικά στην ιστορία... αλλά ποτέ δεν ζορίζω κάποιον μαθητή να αναλάβει ρόλο που δεν τον θέλει, που ίσως τον φέρει στο επίκεντρο, ενώ δεν είναι έτσι ως χαρακτήρας» δηλώνει η **Ε.Ν.** σχετικά με το

μοίρασμα των ρόλων. Αντιθέτως, ο **Θ.Α.** τονίζει πως δραστηριοποιείται πιο ομαδικά χωρίς διακριτούς πάντα ρόλους ή με τρόπο τέτοιο που «τα παιδιά να μπορούν να αναλάβουν οποιονδήποτε ρόλο κυκλικά», κάτι που πιο έντονα κάνει η **Ν.Μ.** που δίνει κόντρα ρόλους, με επιτυχία κατά την ίδια. Διαπιστώνουμε, εδώ, πως πρακτικά οι εκπαιδευτικοί κινούνται προς όλες τις κατευθύνσεις σχετικά με τα παιχνίδια – ρόλων, άλλες φορές για να ενισχύσουν χαρακτηριστικά των παιδιών, για να καλύψουν αρνητικές συμπεριφορές, και άλλοτε πάλι για να κάνουν τους μαθητές τους να αισθάνονται ασφαλείς ανάλογα με το χαρακτήρα τους. Επομένως, δεν συμβαδίζουν απόλυτα με προτάσεις ερευνητών, που θέλουν το δάσκαλο να μοιράζει ρόλους βάσει της ιδιαίτερης προσωπικότητας του μαθητή, έτσι ώστε να αποφεύγεται το αίσθημα μιας καταπίεσης (Kalamees – Ruubel & Läänemets, 2012).

Βεβαίως, είτε με μοίρασμα ρόλων σύμφωνα με τους χαρακτήρες είτε με σκοπό την ενίσχυση συμπεριφορών ή την καταστολή αρνητικών χαρακτηριστικών, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις αρχές του I.P.Pavlov, οι οποίες και αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τη χρονική συνάφεια μεταξύ δύο ανεξάρτητων ερεθισμάτων που λειτουργεί ενισχυτικά προς την εμφάνιση μιας θετικής αντίδρασης (Σαϊτή, 2005). Αυτό, στην πραγματικότητα της τάξης μεταφράζεται ως εξής από τον **Χ.Μ.**, ο οποίος χρησιμοποιεί συχνά και εικόνα αλλά και ήχο – τραγούδια για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας «ξέρω και από άλλους δασκάλους, που τα συζητάμε, πως ειδικά η λογοτεχνία είναι πολύ εύκολο να καταντήσει βαρετή και αδιάφορη... μπορώ, όμως, χωρίς καθόλου υπερβολή, να σου πω πως ακόμη και όταν διδάσκω με τον πατροπαράδοτο τρόπο, πλέον τα παιδιά είναι θετικά απέναντι στα κείμενα... ίσως γιατί περιμένουν και το εναλλακτικό, το τραγούδι... ίσως τελικά γιατί έμαθαν να αγαπούν τη λογοτεχνία». Εδώ, φυσικά, καλό είναι να αναφερθεί για μια ακόμη φορά το σκεπτικό των

δασκάλων πως «πέρα από πάρα πολύ καλό σχεδιασμό και χειρισμό από μέρους μου... απαιτείται μια συνέπεια ως προς αυτή τη διδασκαλία. Δεν θα μπορούσα να περιμένω κάτι καλό, αν αυτό το επιχειρούσα άπαξ και μετά ποτέ ξανά» επαναφέρει συχνά ως καταληκτική κουβέντα ο **B.K.**, θέλοντας να τονίσει την ανάγκη μη αποσπασματικής διδασκαλίας με εναλλακτικά μέσα, προκειμένου αυτά να καταστούν βίωμα και τρόπος σκέψης των παιδιών.

Τα διεπιστημονικά παιχνίδια, είτε είναι ρόλων είτε όχι, έχουν μεγάλη δόση δημιουργικότητας και αυτοσχεδιασμού από μέρους των παιδιών. Από την άλλη, οι σωματικές ιδιαιτερότητες της ηλικίας και η αδυναμία συγκέντρωσης σε ένα στόχο για πολλή ώρα (υπολογίζεται περίπου 1,5 λεπτά για κάθε έτος ζωής) μπορεί να οδηγήσει στο αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή στο να προκληθεί μια χαώδης κατάσταση στην τάξη και το μάθημα να μετατραπεί σε διάλειμμα. «Οποιαδήποτε δραστηριότητα κάνουμε έξω από την τάξη, τα παιδιά είναι και πειθαρχημένα και πιο μαγεμένα από τη διαδικασία» αναφέρει η **E.T.** και ο **K.K.** προσθέτει «εννοείται πως δεν έχουμε τη νεκρική σιγή μιας διάλεξης αμφιθεάτρου, αλλά δεν είναι αυτός ο σκοπός μου... η φασαρία είναι εντός των πλαισίων της δημιουργικότητας και ποτέ δεν έχει ξεφύγει το θέμα πέρα από τα αναμενόμενα όρια», ενώ η **E.N.** καταλήγει «συχνά παρατηρώ παιδιά να χαζεύουν έξω από παράθυρο – σοβαρό πρόβλημα η άμεση οπτική επαφή με τη σχολική αυλή – ή να σχεδιάζουν ασυναίσθητα στο θρανίο τους... Όμως, δεν μπορώ να θυμηθώ ποτέ κάποιο δεν θέλησε να πάρει μέρος στο παιχνίδι με τα χαρτάκια, που σου είπα πριν (σημ. αναφέρεται σε παιχνίδι – σκυταλοδρομία για εκμάθηση ιστορικών γεγονότων με ταυτόχρονη ακρόαση σχετικών τραγουδιών)».

Ευκόλως εννοούμενο, είναι και το γεγονός πως οι μαθητές δεν θα αντιμετώπιζαν σε βάθος με τόσο θετικό τρόπο τη διεπιστημονικότητα, αν δεν αισθάνονταν πως πετυχαίνουν, αν δεν επιβραβεύονταν για τις προσπάθειές τους.

Μελέτες έχουν καταδείξει πως ο συνδυασμός Τεχνών και γενικών μαθημάτων βοηθά στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Ειδικά, όταν η ποίηση συνδυάζεται με τη μουσική, τότε δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε ο κάθε μαθητής, ακόμη και ο πιο αδύνατος, να αυτοεπιβεβαιωθεί, γιατί σε ένα έμμεσο μάθημα δεν απασχολεί η τυπική έννοια Σωστό – Λάθος, αλλά η πορεία προς το αποτέλεσμα μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων (Σαΐτη, 2005). Όπως ακριβώς σκέφτεται και ο **Σ.Π.** όταν εκμεταλλεύεται ως εκπαιδευτική τεχνική το Λάθος, ακόμη και του ίδιου, για να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του με το σκεπτικό «παρακαλώ τη βοήθειά σας, γιατί ξέχασα ποιες είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις... οπότε, αφού εγώ έκανα λάθος, έτσι μπορεί και αυτός να το κάνει σωστά». Αν σε αυτό το σημείο θυμηθούμε και την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να γίνεται αρεστός στον κοινωνικό του περίγυρο, πόσο μάλλον σε αυτή την ηλικία που θέλουν και οι ομήλικοι αλλά και οι ενήλικες να τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό, μπορούμε να δεχθούμε πως οι ομαδικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην «επιτυχία» του παιδιού (Nye & Nye, 1985). «Το ότι βγήκαμε πέρυσι με τις μελλόντικες να πούμε τα κάλαντα στο χωριό, τους ανέβασε στα μάτια του κοινωνικού τους περιγύρου και τα ίδια αισθάνθηκαν περήφανα και πετυχημένα, γιατί τους αποδέχτηκε και η τοπική κοινωνία», περηφανεύεται η **X.N.** για τους μικρούς μαθητές της και ο **B.K.** προσθέτει «το πόσο σοβαρά ενεπλάκησαν όλοι στη συζήτηση (σημ. περί Χούντας και συναυλιών των Stones) αλλά και το πώς έβλεπαν το μαθητή που «δίδαξε» το συγκεκριμένο θέμα, ήταν κάτι ανεπανάληπτο... η απόλυτη αποδοχή και ο σεβασμός του ενός προς τον άλλον, βλέμματα που ως δάσκαλοι σπάνια λαμβάνουμε από τους μαθητές μας».

Τέλος, αλλά όχι και σε αξιολογική κλίμακα, μας ενδιαφέρει και το αν όλο αυτό επιδρά θετικά και στην απόκτηση των γνώσεων, αν δηλαδή οι μαθητές

αντιδρούν κατά τον ίδιο τρόπο με αυτόν που ευελπιστούν οι δάσκαλοι ή προβάλλουν οι έρευνες. Υποστηρίζεται πως η μουσική, λόγω της άμεσης στόχευσης στο υποσυνείδητο του ανθρώπου, επιδρά θετικά στον εγκέφαλο αναφορικά με την απόκτηση και κυρίως την διατήρηση της γνώσης, βοηθά δηλαδή στη λεγόμενη μακροπρόθεσμη μνήμη (Marjanen & Cslovjecssek, 2014). Το γιατί συμβαίνει αυτό μάλλον σχετίζεται με το ότι τα όποια δεδομένα δεν διυλίζονται από τη λογική αλλά αποθηκεύονται άμεσα στα ενδότερα τμήματα του ανθρώπου. «Όχι μόνο κατανοούν, αλλά η μνήμη τους πέρα από βραχυπρόθεσμη είναι και μακροπρόθεσμη» απαντά η **X.N.** στην ερώτηση περί αξιολόγησης των επιδόσεων και των αποκτηθεισών γνώσεων. «Όλη τη χρονιά μιλούσαμε για θέματα κλιματικών αλλαγών, όταν από ένα κείμενο λογοτεχνίας πήγαμε σε ζητήματα κατασκευής βιολιών και πώς αυτά επηρεάζονταν από την ηλιακή δραστηριότητα... Νομίζω πως και Φυσική έμαθαν με αυτή την αφορμή αλλά και το λογοτεχνικό έργο τους έμεινε στο μυαλό» καταλήγει ο **B.K.** στην αντίστοιχη απάντησή του.

4.1.5 Γενικά οφέλη σε ζωή παιδιού

Η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης στηρίζεται, όπως έχει ήδη ειπωθεί, σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Σε θεωρητικό πλαίσιο, αυτό ενισχύει βασικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η δυνατότητα έκφρασης και η αυτοπεποίθηση, που θεωρούνται βασικά στοιχεία ενίσχυσης της προσωπικότητας (Foster, 1965), κάτι που εν τέλει είναι και ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης: η δημιουργία ισχυρών προσωπικοτήτων. Αυτή, ακριβώς, η αυτοπεποίθηση είναι περισσότερο αναγκαία στα εκ φύσεως ή εκ συνθηκών ντροπαλά παιδιά, που συνήθως μένουν απομονωμένα, μιας και μέσα από την ψυχολογία της ομάδα έχουν τις προϋποθέσεις να χαλαρώσουν και

να εκφραστούν ελεύθερα. Σε αυτό το σκεπτικό στηρίζεται η **N.M.** όταν δίνει «κόντρα ρόλους στα παιδιά», έτσι ώστε «τα ντροπαλά να βγουν πιο έξω» και εδώ πάνω πατάει και ο **Θ.Λ.**, ο οποίος τονίζει πως ακολουθεί την τακτική drama in education με κυκλική διανομή ρόλων.

Θεωρία και πράξη συμφωνούν πως οι εναλλακτικές προσεγγίσεις ωφελούν πολλαπλά τα παιδιά σε θέματα πέρα από την πρόσληψη των επιστημονικών γνώσεων. «Διασκεδάζουμε μαθαίνοντας και αυτό δυναμώνει το χαρακτήρα τους... όλοι μπορούμε να τα καταφέρουμε εδώ, άρα γιατί όχι και εκτός τάξης;» καταλήγει ο **X.M.** αναφερόμενος στη σύνθεση ποιημάτων για τις τάξεις του σχολείου του πάνω σε μουσικές από τα *Λιανοτράγουδα*, όπως ακριβώς υποστηρίζει και ο Foster (1965) μιλώντας για ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, που ενισχύει τον παιδικό ψυχισμό θέτοντας τα θεμέλια ισχυρού ατόμου. Επιπλέον, η έννοια ομαδικότητα – ομαδική ψυχολογία λειτουργεί θετικά κυρίως στα πιο υποτονικά παιδιά, τα οποία αφ' ενός δεν βγαίνουν άμεσα στα φώτα της δημοσιότητας κατά μόνας αφ' ετέρου δεν μένουν αμέτοχα στα παρασκήνια (Σέρρη, 1995). Εδώ, ο **K.K.** αναφέρει πως «πάντα έχω έναν, τουλάχιστον, μαθητή που αν δεν του μιλήσω μπορεί και να μην ακούσω όλη τη χρονιά τη φωνή του. Με αυτά τα παιχνιδάκια, όμως, σιγά σιγά όλα συμμετέχουν, στο μέτρο των ατομικών ορίων, ωστόσο συμμετέχουν».

Αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, ο E.H Erikson (1950) υποστήριξε πως η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι από τα πλέον σημαντικά για την εκπαίδευση και την εν γένει κοινωνικοποίηση και ότι με την κατάλληλη αντιμετώπιση και βοήθεια ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει ένα παραγωγικό ή ένα ανεπαρκές άτομο. Συναισθηματική ανάπτυξη, όμως, χωρίς τη συμμετοχή όλων είναι έως και απαγορευτικό ως σκέψη. Επομένως, κινούμαστε και προς μια συνεργατική κουλτούρα, στοχεύοντας τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα σε μια

συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία θα αποδέχεται ως ισότιμα μέλη στους κόλπους της όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως οποιασδήποτε σωματικής, φυλετικής, θρησκευτικής ή άλλου είδους ιδιαιτερότητας (Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου, 2014). Ας υπενθυμιστούν επικουρικά, απλώς, οι γλωσσικές – μουσικές δραστηριότητες τόσο του **Σ.Π.** όταν είχε τάξη υποδοχής και δημιούργησε με τους μαθητές τους τραγούδι με λέξεις προερχόμενες από όλες τις μητρικές γλώσσες των παιδιών και με ενεργό ρόλο για όλα τα παιδιά, όπως και τα ρυθμικά γλωσσικά σχήματα της **Χ.Ν.** στις τάξεις της, όπου έχει πολλούς αλλοδαπούς μαθητές με σοβαρές δυσκολίες κατανόησης και επικοινωνίας.

Εδώ, πια, μιλούμε για μια ομαδοσυνεργατικότητα, που καμία σχέση δεν έχει με τον ανταγωνισμό που καλλιεργεί το «παραδοσιακό» σχολείο (Ματσαγγούρας, 2003), επομένως αυτή η ουσιαστική έννοια της ομάδας βοηθά στην ηρεμία και των πλέον επιθετικών παιδιών. Αυτό τονίζει και ο **Β.Κ.** αναφερόμενος σε άρθρα περί μειωμένου σχολικού εκφοβισμού σε μουσικά σχολεία ή στο ότι τα παιδιά του «είναι ήρεμα». Δυστυχώς, πολλοί δάσκαλοι μίλησαν για το φαινόμενο του ρατσισμού, που τείνει να γίνει μόδα στα σχολεία τα τελευταία χρόνια. Ένας από τους λόγους που ο **Σ.Π.** προχώρησε στη δραστηριότητα με το τραγούδι σε πολλές γλώσσες ήταν και το φαινόμενο ακραίων εθνικιστικών συμπεριφορών, από τις οποίες ο ίδιος ήθελε να αποτρέψει τους μαθητές του. Σε ίδιο μήκος κύματος και ο **Χ.Μ.**, που έχει επίσης πολλούς αλλοδαπούς μαθητές «σου είπα πριν ότι με την ιστορία θέλω να μάθουν την πατρίδα τους και να τη συγκρίνουν με άλλες. Σε καμία περίπτωση, όμως, να μην θεωρήσουν κάποια σημαντικότερη από τις άλλες... Σε αυτό είμαι κάθετος και πολλές φορές και λεκτικά απόλυτος. Ελπίζω, ειλικρινά, με τα συμμετοχικά παιχνίδια να δημιουργείται κλίμα σύμπνοιας μεταξύ των παιδιών». Εξίσου δυναμικός ο **Θ.Θ.** είναι σίγουρος πως με τη διεπιστημονικότητα «βοηθάμε τα παιδιά σε πολύ σημαντικότερα

πράγματα από το να ξέρουν το μάθημα της επόμενης μέρας... ένα από αυτά είναι ο απόλυτος και ειλικρινής σεβασμός απέναντι στους συνανθρώπους τους».

Εν κατακλείδι, και αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη στη ζωή των παιδιών, οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν κυρίως σε θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους, θεωρώντας πως αυτός που στη μικρο – κοινωνία του σχολείου ζει αρμονικά με τους γύρω του, έχει τα εχέγγυα για να πετύχει κάτι αντίστοιχο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, υπερθεματίζοντας τις απόψεις της Κοινωνιολογίας περί άμβλυνσης προκαταλήψεων και διενέξεων που στερούν την πρόοδο από την ομάδα (Ματσαγγούρας, 2003), ακριβώς επειδή η διεπιστημονικότητα είναι κάτι ομαδικό και όχι ατομικό. Και όπως μια ομάδα για να λειτουργήσει επιτυχώς πρέπει να διέπεται από τις αρχές του σεβασμού και της αλληλοαποδοχής, έτσι και μια τάξη μαθαίνοντας διεπιστημονικά και βιωματικά ακολουθεί τα ίδια βήματα πορείας.

4.2 Ρόλος διεπιστημονικής διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη

Ένα δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την εν γένει προσφορά της διεπιστημονικότητας, ανεξάρτητα με τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία σχετίζεται, στη ζωή των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ομάδα των ερωτήσεων, που ήταν οι πιο γενικές και οι οποίες προηγήθηκαν του βασικού κορμού των συνεντεύξεων, αλλά και δεδομένα που σταχυολογήθηκαν από τη γενικότερη συζήτηση, μπορεί να μην βρίσκονται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης έρευνας, ωστόσο λειτουργούν υπέρ ή κατά της εφαρμογής μια έμμεσης διδασκαλίας με τη βοήθεια διαφόρων άλλων γνωστικών αντικειμένων, επομένως και της μουσικής.

4.2.1 Προσέγγιση γνώσεων μέσω της διεπιστημονικότητας

Μεγάλοι παιδαγωγοί και ερευνητές, εδώ και σχεδόν 150 χρόνια, έκαναν αναφορές σε θέματα γνώσεων και σπουδών θεωρώντας πως η γνώση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, άρα δεν υφίσταται και η νευτώνεια λογική για γραμμικές σχέσεις αιτίου – αιτιατού. Επομένως, μια αλληλεπίδραση μεταξύ γνώσεων διαφόρων επιστημών θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτό σημαίνει απλά πως τα γνωστικά αντικείμενα έχουν μεν διακριτή δομή, οντότητα και μεθοδολογία, εν τούτοις συνδυάζονται αρμονικά με άλλα και όλα μαζί αποτελούν ένα λειτουργικό σύνολο (Γρηγοριάδου, 2004). Μέσα στην πραγματικότητα μιας σχολικής τάξης οι απόψεις του J.Dewey περί σύγκλισης του κόσμου και βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, η οποία κάνει τα γνωστικά αντικείμενα να συσχετίζονται το ένα με το άλλο, συνεπάγεται μια προσέγγιση των όποιων γνώσεων μέσω διδακτικών και μεθοδολογιών που να επιτρέπουν τη διεύρυνση της σκέψης του μαθητή προς άλλες ατραπούς. «Έχω στη σκέψη μου το μυαλό των μικρών μαθητών σαν ένα ιστό αράχνης, με διακλαδώσεις προς όλες τις πλευρές. Τους δίνω ποικίλα ερεθίσματα ελπίζοντας να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο σκέψης και λύσης στα προβλήματα που έρχονται μπροστά τους... Διαπιστώνω πως και θυμούνται καλύτερα όσα έμαθαν και τα χρησιμοποιούν και σε άλλες περιπτώσεις» απαντά ο **X.M.** στο ερώτημα περί προσέγγισης της γνώσης μέσω εναλλακτικών μεθόδων. «Η γνώση είναι από τη φύση της διεπιστημονική» ξεκινά ο **Θ.Θ.**. «Πώς θα μπορούσα να την προσεγγίσω μεμονωμένα; Έχει νόημα να μάθουν το συντακτικό κανόνα, αν δεν μπορούν να τον εφαρμόσουν κατανοώντας ένα μαθηματικό πρόβλημα;»

Σε αυτό το σημείο ας αναφερθεί μια άκρως ενδιαφέρουσα θεώρηση περί προσέγγισης της γνώσης με τον μη παραδοσιακό τρόπο. Ο **B.K.** έχοντας τονίσει τη βοήθεια των παιχνιδιών – βιωματικών τρόπων μάθησης στην κατάκτηση των νέων

γνώσεων προχωρά ένα βήμα παρακάτω και θεωρεί πως «οι μαθητές σε σέβονται περισσότερο όταν διαπιστώνουν μια ευρύτητα γνώσεων. Δεν μιλάω για αυταρέσκεια... αυξάνω τις πιθανότητες να εμπλέξω ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία, να κατανοήσουν και να διατηρήσουν τη νέα γνώση». Η Χ.Ν. πάλι έχει διαπιστώσει πως τα παιδιά της μαθαίνουν καλύτερα και για έναν ακόμη λόγο «μπορεί το κάθε παιδί να έχει βιώσει κάτι διαφορετικό, που να μην το ξέρουμε... μέσα στην ομάδα, όμως, οι εμπειρίες μεταφέρονται, επομένως όλοι μαθαίνουν και κάτι ακόμη, ίσως και πέρα από το προβλεπόμενο... Εξάλλου, μέσα από τα παιδιά μαθαίνουμε και εμείς και γινόμαστε καλύτεροι». Τέλος, ο Θ.Λ. πιστεύει πως εμμέσως οι μαθητές του διδάσκονται περισσότερα πράγματα και να θυμούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, γιατί «μπορεί να πούνε «α δεν κάναμε μάθημα σήμερα...» αλλά τα ίδια πράγματα που θα τους έλεγες στο θρανίο, τα 'χουν μάθει και το βλέπουν όταν τελικά επιστρέφουμε στα θρανία και τα βιβλία».

Θεωρητικά συγγράμματα υποστηρίζουν πως ο συνδυασμός τεχνών με γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών οδηγούν στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, λόγω του ότι οι Τέχνες στοχεύουν στο υποσυνείδητο παρακάμπτοντας τη λογική, επομένως ό,τι προσλαμβάνεται γίνεται σχεδόν αξιωματικά (Σαΐτη, 2005). Η Χ.Ν. χρησιμοποιεί τα ρυθμικά στοιχεία της μουσικής για να βοηθήσει στη γρηγορότερη απόκτηση γνώσεων, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως. Το εφαρμόζει συχνά με ομαδική ρυθμική ανάγνωση κειμένων, ποιημάτων, προσευχών «μία λέξη θα πιάσουν σήμερα... μία αύριο... έχουν όμως συνεχώς την αίσθηση του ρυθμού στα αυτιά τους και τελικά το μαθαίνουν ευκολότερα από το αν το έβλεπαν γραμμένο ως κείμενο». Γιατί συμβαίνει αυτό, όμως; Ίσως επειδή η φωναχτή ανάγνωση με μουσικά στοιχεία βοηθά στη δημιουργία

οπτικο-ηχητικών εικόνων, ενώ παράλληλα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το ρυθμό και τη μουσικότητα του λόγου (Πανεπιστήμιο Πατρών, 1988).

Βοηθητικά λειτουργούν, επίσης, οι δραστηριότητες, όπου οι μαθητές αφήνονται να δουλέψουν μόνοι τους, όπως κάνει ο **Χ.Μ.** ειδικά με τη λογοτεχνία, και όπου παραδέχεται πως πολλές φορές εκπλήσσεται από την ευρυμάθεια και το τι γνωστικούς συνειρμούς κάνουν τα παιδιά. Εφαρμόζει, εν ολίγοις, τη μοντεσσοριανή αγωγή που συνοψίζεται στο «βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου» και σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος διασφαλίζει την αναγκαία συγκέντρωση και απόλυτη προσοχή του παιδιού, που είναι και η βάση για την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της κοινωνικότητάς του (Böhm, 2000). Θέτει, όπως η ίδια η παιδαγωγός υποστήριζε, τα θεμέλια για τη λειτουργική αφομοίωση των γνώσεων μέσω των αισθήσεων με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της θέλησης και της πειθαρχίας, επίσης απαραίτητα στοιχεία της αγωγής των παιδιών (Montessori, 1949). Ο ίδιος συμμετέχων σχολιάζει πως «όταν μας διδάσκουν ένα λογοτεχνικό έργο, τελικά αυτά που μόνα τους έμαθαν και μας δίδαξαν μένουν για πάντα στο μυαλό τους». Ας αναφερθεί, εδώ, πως είμαστε ακόμη σε ηλικίες όπου οι αφηρημένες διεργασίες του εγκεφάλου δεν έχουν ξεκινήσει, επομένως να μεν τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά και χωρίς απαραίτητα την απόλυτη καθοδήγηση του δασκάλου, ωστόσο τα διακριτά όρια πάντοτε υπάρχουν και ίσως είναι προτιμότερο να υπάρχουν, αλλιώς οι μικροί μαθητές μπορεί και να χαθούν στο λαβύρινθο των γενικών και αορίστων γνώσεων (Κούσουλας, 2004). Γι' αυτό και ο **Θ.Θ.** δηλώνει πως «η γνώση σχετίζεται με τις νευρικές συνάψεις... όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις διεγείρει, τόσο περισσότερες ευκαιρίες μάθησης έχει... Πρόσεξε όμως: δεν τα πετάω στη θάλασσα και τους ζητάω να κολυμπήσουν! Ξέρουν κάθε φορά τι κάνουμε, εννοώ τι μάθημα κάνουμε, άσχετα με το πώς γίνεται αυτό το μάθημα».

4.2.2 Γενικότερα οφέλη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας

«Στοχεύουμε στη συμπεριφορά τους και στη στάση τους απέναντι στους συνανθρώπους τους και στα όσα θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά» αναφέρει η **E.N.** ως απώτερο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, οι συμπεριφορές, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα πάντα γύρω από την αγωγή των παιδιών κινούνται, ή τουλάχιστον πρέπει να κινούνται προς αυτή τη γραμμή. Κατά καιρούς, βέβαια, έχουν διαμορφωθεί στοιχειοθετημένα διάφορες απόψεις σχετικά με το τι τελικά επηρεάζει στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών των ανθρώπων. Η θεωρία που πλέον είναι η επικρατούσα, μιλά για μια λειτουργική σύμπραξη γενετικών προδιαθέσεων με περιβαλλοντικές επιρροές, δεδομένα που βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση με σκοπό την τελική διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ανθρώπου (Milton, Lerner & Weiner, 2003). Με άλλα λόγια, υπάρχει ένα υπόβαθρο, το οποίο παράλληλα μπορεί να διαπλαστεί κατά τρόπο τέτοιο που να ενισχύονται τα θετικά στοιχεία και να μειώνεται η επίδραση των αρνητικών. Θεωρία την οποία και ενστερνίζεται ο **B.K.** όταν λέει πως «δεν κάνω τίποτε άλλο από το να εκμεταλλεύομαι τις ιδιαίτερες κλίσεις... για το καλό όλης της τάξης». Δίνει, δηλαδή, στους μαθητές του, όπως χαρακτηριστικά συνεχίζει «ελευθερία, όχι ασυδοσία, να χρησιμοποιήσουμε δυνατότητες των παιδιών, να τα βοηθήσω να δουλέψουν με μια στοιχειώδη βοήθεια από μένα, για να φτάσουν μόνοι τους στο τελικό αποτέλεσμα».

Υπάρχει μια γενική προσπάθεια των δασκάλων να αξιοποιούν την έμφυτη τάση των μικρών παιδιών, να ενδιαφέρονται για την πορεία και όχι το τελικό αποτέλεσμα. Ίδιον της ηλικίας να μην κινούνται τελολογικά αλλά περισσότερο να αρέσκονται στην κίνηση προς το αποτέλεσμα (Χάργκριβς, 2004), ή όπως χαριτολογώντας τονίζει ο **K.K.** «δεν μας νοιάζει αν τα χρώματα του ουρανού είναι αυτά που πρέπει, όταν στη Μελέτη του Περιβάλλοντος ζωγραφίζουμε τα

οικοσυστήματα που έχει το κεφάλαιο, μας αρκεί το ότι η προσοχή τους είναι στην έννοια οικοσύστημα». Αυτή η φιλοσοφία, όμως, επί της ουσίας ενισχύει το χαρακτήρα των παιδιών, μιας και «δεν νιώθουν να καταπιέζονται και βλέπεις ότι σε βάθος ενός διδακτικού έτους γίνονται πιο δυνατά και διεκδικούν πράγματα ελευθερώνοντας το μυαλουδάκι τους από το πρέπει και το όχι των σχολικών βιβλίων» (X.M.).

Η συγκεκριμένη ηλικία έχει και ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, το οποίο αν αξιοποιήσουν οι δάσκαλοι καταλλήλως, έχουν όλες τις προϋποθέσεις να διαπλάσουν ισχυρούς μελλοντικούς πολίτες: επιθυμούν την τακτική «μανθάνειν διά του πράττειν», η οποία εμφανίζεται στους κόλπους του παιδαγωγικού φιλελευθερισμού ήδη από το 18^ο αιώνα. Το πώς αυτό το σκεπτικό σχετίζεται με ενδυνάμωση της προσωπικότητας, είναι εύκολο να γίνει κατανοητό αν δούμε την εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος και προϊόν συνεργασίας, άρα ως κοινωνικό προϊόν, αφού η συνεργασία προϋποθέτει ομαδικότητα, που είναι και το πλέον ιδιάζον στοιχείο της διεπιστημονικότητας (Καρούντζου, 2011). «Στις δραστηριότητες πολλές φορές κάθομαι πίσω και παρακολουθώ... Πάντα υπάρχουν τα πιο δυναμικά παιδιά, ωστόσο όλοι σε ένα ποσοστό έχουν λόγο στην πορεία του μαθήματος» αναφέρει η N.M. για να προσθέσει ο Θ.Λ. «τα βοηθάει να δούνε και τα υπόλοιπα παιδιά με άλλο μάτι, ότι ξέρεις «ο τάδε, που δεν τον έχουμε σε υπόληψη σχετικά με τα μαθήματα, μπορεί να το κάνει καλά» και γενικά ενισχύεται αυτό το αίσθημα μέσα από την ομαδικότητα».

Η έννοια ομαδικότητα ερχόταν συνεχώς στις απαντήσεις των δασκάλων, ως βασικό στοιχείο της διεπιστημονικής προσέγγισης των μαθημάτων αλλά και ως παράγων διαμόρφωσης το χαρακτήρα των μικρών παιδιών. Σε ένα ομαδικό παιχνίδι, όπου απουσιάζει η τυπικά έννοια Σωστό – Λάθος, ο μαθητής μπορεί και πρέπει να πάρει πρωτοβουλίες: «τα παιδιά ερευνούν το πεδίο... οι ομάδες δουλεύουν ελεύθερα

έχοντας πάρει κάποιες οδηγίες... πολλές φορές εφευρίσκουν τρόπους πολύ ιδιαίτερους για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα» σχολιάζει η **N.M.** ενισχύοντας την άποψη της **E.T.**, που αναφέρθηκε παραπάνω για ένα «παραγόμενο προϊόν από τα παιδιά, το οποίο ίσως και να μην το είχαμε σκεφτεί καν πριν τη δραστηριότητα». Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται ουσιαστικές, ισχυρές και ειλικρινείς σχέσεις μέσα στην ομάδα (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2001) άρα το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να λειτουργεί αφήνοντας στην άκρη τον εγωκεντρισμό, που είναι στοιχείο αυτής της ηλικίας (Nye & Nye, 1985).

Η σχολική τάξη, εν κατακλείδι, είναι μια μικρογραφία του κοινωνικού συνόλου. Όπως στην ενήλικη ζωή ο άνθρωπος καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αριστοτελικού «κοινωνικού όντος», έτσι και στην ενδοσχολική ζωή πρέπει ως εκπαιδευτικοί να ενισχύσουμε την κοινωνική ζωή του μαθητή. Σε θεωρητικό επίπεδο πιστεύεται πως η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα και οι άλλες εναλλακτικές μέθοδοι, ακριβώς λόγω του ομαδικού της φύσης τους βοηθούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας. Η επιτυχία έγκειται στο ότι η γνώση είναι ελεύθερα διαθέσιμη μπροστά στα πόδια όλων των παιδιών και όλοι μπορούν να την κατακτήσουν, επομένως δημιουργούνται και ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου – μαθητή και μαθητή – συμμαθητή (Γερμανός, 2005) αφού όλοι αποτελούν συνδετικό κρίκο της ολιστικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. «Δουλεύουν μαζί, πάντα θα υπάρχουν εντάσεις και κάποιοι που επιβάλλονται... αλλά αυτό δεν συμβαίνει στο καθετί; Γενικά, όμως, διαπιστώνω αρμονική συνύπαρξη πολλών διαφορετικών ατόμων» καταλήγει η **N.M.** για να προσθέσει ο **B.K.** πως «δεν με νοιάζει αν θα βρουν σωστό αποτέλεσμα στα μαθηματικά, αλλά αν θα 'χουν το σωστό τρόπο σκέψης και δράσης ως μέλη μιας ομάδας. Το αποτέλεσμα,

σημαντικότατο μεν, αλλά θεωρώ πως είναι δευτερεύον σε σχέση με το πώς θα σταθούν απέναντι στο συνάνθρωπο»

4.3 Αναγκαιότητα ύπαρξης μουσικής σε σχολική πρακτική

Στη συνέχεια, προέκυψαν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία και σχόλια σχετικά με την αναγκαιότητα της ουσιαστικής εισόδου της μουσικής στη σχολική πραγματικότητα. Η αλήθεια είναι πως αυτό ζητήθηκε από τους δασκάλους λόγω της ανυπαρξίας εξειδικευμένου προσωπικού σε μεγάλη μερίδα δημοτικών σχολείων. Ζητήθηκε, λοιπόν, η προσωπική τους άποψη γύρω από την προσφορά της μουσικής, έτσι ώστε να επιταθούν οι φωνές που τη θέλουν λειτουργικά ενσωματωμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή αν θεωρείται ακόμη ένα δευτερεύον σε σημασία, επομένως και σε αναγκαιότητα, γνωστικό αντικείμενο προορισμένο για δημόσιες εκδηλώσεις του σχολείου σε εθνικές ή θρησκευτικές επετείους.

«Κάνω πολλές ασκήσεις στη γλώσσα με τα ρυθμικά στοιχεία της μουσικής και βλέπω ότι ακόμη και τα πρωτάκια ανταποκρίνονται μετά από 1 – 2 φορές σε αυτό που τους ζητάω» σχολιάζει η **X.N.** και ο **K.K.** προσθέτει «μου κάνει εντύπωση, αν και ίσως δεν θα 'πρεπε, το ότι κάθε φορά που κάνουμε αυτά τα μουσικοκινητικά δρώμενα η πλειοψηφία των μαθητών δείχνει να έχει αίσθηση του ρυθμού, όχι όλα βέβαια, αλλά μάλλον τα άρρυθμα είναι η εξαίρεση». Δύο από τις πολλές αναφορές των δασκάλων για τις επιτυχείς προσπάθειες διδασκαλίας με τη μουσική, οι οποίες έρχονται να συντονιστούν με τις θεωρίες περί μουσικών προδιαθέσεων στον άνθρωπο σε σημείο τέτοιο που να θεωρείται μια έμφυτη ιδιότητα του εγκεφάλου (Καρτασίδου, 2004). Αν προσθέσουμε σε αυτό το σημείο τις αναφορές των δασκάλων περί καλύτερου συντονισμού των παιδιών, ειδικά των πρώτων τάξεων, τότε ερχόμαστε να

δεχτούμε αυτό που σε πρακτικό επίπεδο αναφέρει ο **Χ.Μ.** περί συνεχούς επαφής των παιδιών με μουσικά ερεθίσματα, με ρυθμικά και μη παιχνίδια, που διαπιστώνει πως «βοηθάνε και σε απλά θέματα, να πιάνουν το μολύβι πιο σταθερά, να ζωγραφίζουν χωρίς να νιώθω ότι έχω μπροστά μου νήπια... Ξέρω, ακούγεται παράξενο, αλλά έχουν περάσει από τα χέρια μου μαθητές που φτάνουν στο τελείωμα του σχολείου και τα γράμματά τους είναι σαν παιδιών νηπιαγωγείου».

Πολλές φορές ως τώρα, έχει τονιστεί πως οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τον όρο μουσική με την ευρεία έννοια, δηλαδή αυτή της τέχνης των ήχων. Ο **Θ.Α.** λέει «πολλές φορές χρησιμοποιώ τους ήχους σε συνδυασμό με την εικόνα και ρυθμικές κινήσεις, δηλαδή πάντα θα κάνουμε μια μουσικοκινητική δραστηριότητα». Αυτό που κάνει, δηλαδή, είναι να εμπλέκει ταυτοχρόνως περισσότερες από μία αισθήσεις των μαθητών του, όραση, ακοή, αφή (μιας και αυτού του τύπου τα παιχνίδια συνοδεύονται και με επαφή των μικρών παιδιών μεταξύ τους). Άρα, εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες της μουσικής να βοηθά τον εγκέφαλο να λειτουργήσει καλύτερα, αφού συνεργάζονται πολλές μυϊκές ομάδες (Nye & Nye, 1985), και ταυτοχρόνως όλο αυτό να γίνεται με τρόπο τέτοιο, που οι αντιδράσεις να είναι όπως το σχόλιο μιας μητέρας προς αυτόν «τι τους έκανες χτες και ήρθε σπίτι και εν ήθελε ούτε να φάει και ήθελε να διαβάσει το μάθημα!». Αυτή η αγαστή συνεργασία των αισθήσεων, και μάλιστα με τρόπο χαλαρό και δημιουργικό, ενισχύει τις προϋποθέσεις αύξησης του ενδιαφέροντος και άρα και των γνώσεων των παιδιών και για τον εξής λόγο: «θυμάμαι τη μέρα που έβγαλα την κιθάρα και τους τραγούδησα... δεν μπορούσαν να πιστέψουν ότι ήμουν αυτός που τους έκανε μάθημα τόσον καιρό... ένιωσα ότι η στάση τους αλλάζει τελείως... ένα θαυμασμό και καμάρι...» (**Σ.Π.**).

Ως καταληκτική αναφορά στην αναγκαιότητα της ύπαρξης της μουσικής στα σχολεία ας αναφερθεί η μέθοδος Orff, στην οποία δεν είναι προαπαιτούμενη κάποια

εξειδικευμένη μουσική γνώση για την εφαρμογή, μιας και τα περισσότερα όργανα δεν είναι μελωδικά και επιπροσθέτως η δημιουργικότητα, που τη διακατέχει, δεν σχετίζεται με γνώσεις σημειογραφίας ή εκτέλεσης κάποιου μουσικού οργάνου (Ανδρούτσος, 2004). Ωστόσο, πολλές μελέτες προτείνουν αυτή τη μέθοδο μιας και τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν ευκολότερα (Arlsan, 2009) και με ρυθμικά παιχνίδια «ξυπνούν» από τον λήθαργο της από καθέδρας διδασκαλίας τον παιδικό εγκέφαλο (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003). Με το ίδιο σκεπτικό λειτουργεί, όπως επίσης έχει αναφερθεί, και η μέθοδος Dalcroze, με τα κιναισθητικά παιχνίδια, που βοηθούν στο συντονισμό και τη γρήγορη και ουσιαστική επικοινωνία εγκεφάλου-μυϊκών ομάδων. Παιχνίδια, τα οποία δεν πραγματοποιούνται από εκπαιδευμένους μουσικούς, αλλά που μπορεί, όποιος έχει τη διάθεση και το ενδιαφέρον, να τα φέρει στην τάξη του. Πράγμα που συμβαίνει, όπως αποδεικνύεται από τις συνεντεύξεις, μιας και κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν διαθέτει εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, πολλοί μάλιστα ούτε καν ως πανεπιστημιακό μάθημα, και μόνο δύο από αυτούς δήλωσαν πως έχουν κάποιες μουσικές γνώσεις από τα παιδικά τους χρόνια. Ωστόσο, όλοι χρησιμοποιούν ποικιλοτρόπως μουσικά δεδομένα για τις διδασκαλίες τους και μάλιστα με ιδιαίτερη επιτυχία, όπως, τουλάχιστον, υποστηρίζουν.

4.4 Δυνατότητες εφαρμογής διεπιστημονικής διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων και ιστορίας με μουσική στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Μέχρι αυτό το σημείο της σύγκρισης θεωρίας με πράξη, τα πράγματα φαίνεται να ταυτίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Φυσικό είναι, παρ' όλα αυτά, να τεθεί το ερώτημα – ευθέως ή εμμέσως – σχετικά με το αν, σε ποιο βαθμό και με τη

βοήθεια ποιων παραγόντων οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εφαρμόσουν τα όσα προτίθενται. Θα αναζητηθούν, δηλαδή, στοιχεία αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή όλων αυτών των εναλλακτικών προτάσεων σε ένα μέσο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Και τονίζεται το «μέσο», αφού ο σκοπός δεν είναι η παρούσα έρευνα να αποτελέσει βοηθητικό εγχειρίδιο για πρότυπα σχολεία, τα οποία έχουν εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων και μαθητές επιλεγμένους με διαδικασίες εξετάσεων, και στα οποία ο περιβάλλων χώρος και οι σχολικές αίθουσες είναι στα πλαίσια των σύγχρονων προδιαγραφών. Αντιθέτως, η πεποίθηση της ερευνήτριας είναι πως τα μικρότερα, επαρχιακά, ελλιπώς στελεχωμένα σχολεία, με μαθητές κατώτερου οικογενειακού υπόβαθρου, επαγγελματικού – μορφωτικού – οικονομικού, είναι αυτά που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη αυτών των μεθόδων διδασκαλίας. Και γιατί τα παιδιά ενδεχομένως να μην έχουν την απαραίτητη βοήθεια από το σπίτι, ώστε να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις αλλά και γιατί ίσως ο δάσκαλος να είναι η μόνη τους ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τις Καλές Τέχνες και συγκεκριμένα τη μουσική.

4.4.1 Προετοιμασία δασκάλου

Μία φράση ακούστηκε από όλους τους δασκάλους στο ερώτημα για το ρόλο τους στις διεπιστημονικές διδασκαλίες: «χρειάζεται πολύ μεγάλη προετοιμασία, πάρα πολύ... ίσως και περισσότερο από ό,τι αν έκανα το μάθημα με το βιβλίο και μόνο» (Ε.Ν.). Προετοιμασία, λοιπόν. Γιατί; Μα γιατί, όταν το μάθημα γίνεται ψάχνοντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του προβλήματος, θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι «έτοιμος να ακολουθήσω τον τάδε δρόμο σκέψης του τάδε μαθητή ή τον εντελώς άλλο μονοπάτι του άλλου μου μαθητή. Καταλαβαίνεις για πόσες

διαφορετικές λύσεις θα πρέπει να είμαι έτοιμος» λέει ο **Κ.Κ.** για να τονίσει το λόγο για τον οποίο προετοιμάζεται σκληρά. Σε αυτό το σημείο οι έρευνες αναφέρουν χαρακτηριστικά πως απαιτείται τέτοια προετοιμασία και σχεδιασμός του συνδυασμού των γνωστικών αντικειμένων, ώστε να μην χαθεί το τελικό αποτέλεσμα που είναι η νέα γνώση, με το να καλύψει το ένα αντικείμενο το άλλο (Sicherl – Kafol & Denac, 2010). Προσθέτουν δε, πως πρέπει ο δάσκαλος να βρει τις κατάλληλες πηγές για τη συλλογή του υλικού, να οργανώσει τις δραστηριότητες και τη γενική δομή του μαθήματος και να προβεί σε εναλλακτικές διδασκαλίες των ήδη εναλλακτικών διδασκαλιών, γιατί «δοκιμές κάνουμε... καμία τάξη δεν είναι ίδια και κανένας δάσκαλος ίδιος...» (**Σ.Π.**). Ποιος και τι, λοιπόν, θα βοηθήσει τους δασκάλους προς αυτή την κατεύθυνση;

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το ελληνικό δημοτικό σχολείο αναφέρεται σε παροχή γενικής παιδείας, καλλιέργειας δεξιοτήτων και ανάδειξης ενδιαφερόντων, σε ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ενίσχυση πολιτιστικής ταυτότητας και σεβασμού προς το περιβάλλον, πολύπλευρης ανάπτυξης και ευαισθητοποίησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι μόνο (Υπουργείο Παιδείας, Δία Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003). Τα όσα αναφέρονται γύρω από την οριζόντια σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή το να μην διδάσκεται κάθε μάθημα αυτοτελώς αλλά σε συνδυασμό με άλλα, εύλογα θα μας έκανε να πιστέψουμε πως τα όσα υποστηρίζονται ως αναγκαία για την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών είναι και αυτά που διδάσκονται οι υποψήφιοι δάσκαλοι στις ακαδημαϊκές τους σπουδές. «Φτάνω να πω ότι τα σεμινάρια που έκανα (σημ. Πρόγραμμα Μελίνα) με βοήθησαν πιο πολύ από ό,τι οι πανεπιστημιακές μου σπουδές» (**Θ.Λ.**). «Οι πανεπιστημιακές μου γνώσεις; Και εδώ έχω αμφιβολίες για τον τρόπο με τον οποίο έγινα δάσκαλος από το πανεπιστήμιο που πήρα αυτόν τον τίτλο,

χωρίς όμως να θέλω να το κρίνω περισσότερο» (**Σ.Π.**). «Σε ένα ιδανικό πλαίσιο ακαδημαϊκών σπουδών, θα σου έλεγα ότι ναι οι γνώσεις που αποκόμισα είναι αυτές που με βοηθούν πολύ στο τι κάνω... Σου είπα, ήδη, όμως ότι δεν είχαμε καν μάθημα μουσικής, σε τμήμα που προετοιμάζει δασκάλους» λέει η **N.M.** για να συμπληρώσει ο **X.M.** «η σχολή με έμαθε πώς να διαβάζω συστηματικά και να αναζητώ πληροφορίες... δυστυχώς όλα ήταν θεωρητικά και κατέληγαν με το «πρέπει να γίνει...» ή «αν υπάρξουν τα δεδομένα...» κανένας δεν μας έδειξε στην πράξη αυτά τα δεδομένα όμως».

Δεν είμαστε αφοριστικοί, δεν απορρίπτεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσον απόκτησης σημαντικότερων εφοδίων. Το παράπονο των περισσότερων είναι πως αν και «οι πανεπιστημιακές γνώσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία» (**B.K.**) τελικά οι σχολές μένουν ακόμη σε μεγάλο ποσοστό στη θεωρία, μόνο ο **Θ.Θ.** αναφέρθηκε ενθουσιωδώς για το έμπρακτο των μαθημάτων στη δική του σχολή φοίτησης. Επόμενη ερώτηση, αφού οι εγκύκλιοι σπουδές δεν ήταν η πρώτη απάντηση, ήταν τι άλλο βοήθησε. «Πρώτα απ' όλα η αγάπη για το αντικείμενο, η αγάπη για τα παιδιά και η δια βίου μάθηση» ξεκινά η **E.T.**. «Η εμπειρία και το ενδιαφέρον με συνέδρια – σεμινάρια, δια βίου μάθηση» συνεχίζει ο **Θ.Θ.**, όπως και η **X.N.** «ό,τι και να λέει το αναλυτικό πρόγραμμα, αν δεν μπεις στις τάξεις, να μιλήσεις στην πράξη με τα παιδιά, δεν κάνεις τίποτε». Η εμπειρία, λοιπόν, η άμεση και καθημερινή επαφή με τα παιδιά, που «δεν λέω ότι πετυχαίνει πάντα, συχνά κάνω λάθη και αποτυγχάνω, τα κρατάω όμως και προσπαθώ την επόμενη φορά να μια πιο αποτελεσματική» αναφέρει η **N.M.**. Μια τριβή, την οποία δεν βοηθούνε τα σχολικά βιβλία παρ' όλα αυτά, αφού «τα εγχειρίδια είναι τέτοια που ελάχιστα προσφέρουν για τη διεπιστημονικότητα, και αν το κάνουν, νομίζω πως είναι ένα ελάχιστο συμπλήρωμα...» σχολιάζει ο **Θ.Θ.** αφού έχει αναρωτηθεί για το αν έχουν δοκιμαστεί γενικά τα βιβλία πριν γίνουν μέρος

της εκπαίδευσης των παιδιών. Γι' αυτήν την εμπειρία ο **B.K.** συνεχίζει με τη σκέψη «υπάρχει μια καθολικότητα συμπεριφοράς σε πολλά θέματα, κοινές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών... ο δάσκαλος πρέπει να τα συναντήσει πολλές φορές για να τα αντιμετωπίσει».

4.4.2 Αξιολόγηση μαθητών

Ένας τελευταίος, αλλά όχι αμελητέας σημασίας, παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας είναι και η αξιολόγηση των μαθητών. Και πάλι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μιλά για ποικιλία τρόπων αξιολόγησης και για τους σκοπούς αυτής βάσει των παιδαγωγικών θεωριών. Οι δάσκαλοι, όμως, έχουν διαφορετική άποψη για το τι συμβαίνει επί της ουσίας στις τάξεις τους. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται αυτοί που κινούνται με γραπτή αξιολόγηση. «Φέτος έχω 18 παιδιά. Δεν είναι πολλά αλλά δεν είναι και λίγα, για να μπορέσω να τα αξιολογήσω από τα «παιχνίδια». Πάντα κάποιο θα μένει πίσω... Γυρνάω, λοιπόν, σε γραπτές αξιολογήσεις» δηλώνει σκεπτική η **N.M.**, φοβούμενη ότι αναιρεί τα οφέλη της διεπιστημονικότητας. «Τα όσα ζητάνε και από μας τους δασκάλους μας υποχρεώνουν να αποτυπώσουμε κάπου το τι κάναμε... το αποτέλεσμα. Εξάλλου, πάντα ζητάω το γραπτό γιατί στην κοινωνία μας γραπτά εξεταζόμαστε» υπεραμύνεται η **X.N.** της επιλογής της να αξιολογεί γραπτά, όπως και η **E.T.** «επιστρέφω σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Απόλυτη η απάντησή μου... Όταν έχεις 25ρια τμήματα θες πολύ χρόνο για να μιλήσουν όλοι, το γραπτό σου μιλάει αμέσως... το θεωρώ πιο ασφαλή και γρήγορο τρόπο», με την οποία συμφωνεί και η **E.N.**

Στη δεύτερη κατηγορία όσοι εξετάζουν είτε γραπτά είτε έμμεσα, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Χαρακτηριστικά ας αναφερθεί μέρος της απάντησης του **Θ.Θ.** «για την ιστορία επιστρέφω σε γραπτή ή προφορική εξέταση, ανεξάρτητα από το πώς έγινε το μάθημα. Είναι κουκιά μετρημένα αυτά που πρέπει να αξιολογήσουμε. Σε άλλα μαθήματα, όμως, μπορεί και να ελέγξω έμμεσα, χωρίς να το καταλάβουν». **Χ.Μ.** και **Β.Κ.** είναι της άποψης πως «ανάλογα με το τι θέλεις να διδάξεις και σε ποια τάξη, επιλέγεις και τον τρόπο αξιολόγησης: τυπικό ή έμμεσο» (**Β.Κ.**).

Τέλος, υπάρχει και η άποψη ότι «η αξιολόγηση είναι ένα μαχαίρι... αν ήταν στο χέρι μου, η έννοια των βαθμών δεν θα υπήρχε... γενικά δεν αξιολογώ με τα πατροπαράδοτα, τα χρησιμοποιώ αλλά κινούμαι και αλλιώς πολύ συχνά» δηλώνει ο **Σ.Π.**. Από θεωρητικούς προτείνεται αξιολόγηση μέσω αναπαραστάσεων και βιωματικών ομαδικών δραστηριοτήτων, οι οποίες ελέγχονται και συντονίζονται από το δάσκαλο αφ' ενός και αφ' ετέρου προσλαμβάνονται ως κάτι αυθόρμητο από τα παιδιά (Λεοντσίνης, 2003). Επικουρικά κλείνει την απάντησή του ο **Θ.Λ.** με το ευοίωνο για τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σχόλιο «πολλές φορές κάνω την αξιολόγηση και μέσω βιωματικών παιχνιδιών» και να τον συμπληρώσει η **Ε.Ν.** «Σκέφτομαι για τα παιδιά σαν να 'μουν εγώ μαθήτρια, τι ήθελα να γίνεται... μπορώ να σου πω ότι είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο, αποτελεσματική από το γραπτό δοκίμιο η αξιολόγηση με τα ομαδικά παιχνίδια. Θα σου ξαναπώ πως τα παιδιά είναι χαρούμενα, άρα δεν φοβούνται και ως εκ τούτου πετυχαίνουν το στόχο τους».

4.5 Τελικές σκέψεις

Η όλη πορεία της έρευνας, από την αρχική σκέψη ως την τελική αποτύπωσή της σε γραπτό λόγο είχε στο επίκεντρο το παιδί και την εύπλαστη προσωπικότητά

του. Δεδομένα που ως εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ, αφού μεγάλο μερίδιο ευθύνης των μελλοντικών πολιτών είναι δικό μας και εξαρτάται από το τι, το πώς και το γιατί μαθαίνουμε στα παιδιά όσα τους μαθαίνουμε. Τα θεωρητικά δεδομένα της μελέτης δημιούργησαν την εντύπωση πως τα παιδιά φοιτούν σε ένα σχολείο αγγελικά πλασμένο, με τις δραστηριότητες και τη δημιουργικότητα να ξεχειλίζει εν αντιθέσει προς το ψυχρό και παρωχημένο παλαιότερο εκπαιδευτικό μοντέλο. Η επαφή και οι συζητήσεις με τους δασκάλους οδήγησαν σε μια σχετικά ανώμαλη προσγγείωση αυτού του ιδεαλιστικού περιβάλλοντος. Και αυτό γιατί όσο και αν οι ίδιοι δήλωναν εμφαντικά και με ζήλο πως χρησιμοποιούν διάφορους έμμεσους τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν, όσο και αν θεώρησαν πως η μουσική είναι από τα πλέον σημαντικά στοιχεία που πρέπει υπάρχουν στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, όσο και αν όλες αυτές οι διδασκαλίες των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας με τη μουσική λειτουργούν θετικά και σε γνωστικό αλλά και σε συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο, στο τέλος φάνηκε πως ό,τι γίνεται επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των ίδιων και της αγάπης για το λειτούργημά τους. Και ότι σε πρακτικό επίπεδο, τα όσα δίνονται ως βοήθεια το Υπουργείο Παιδείας και τα Προγράμματα Σπουδών είναι θεωρητικές αναφορές στα οφέλη των νέων διδασκαλιών, χωρίς παράλληλα να δίνουν απτά παραδείγματα αυτών, που να λειτουργήσουν ως εναρκτήριο λάκτισμα για να εμβαθύνουν και να προσαρμόσουν στις ανάγκες των τάξεων τους.

Σε αυτό το δύσκολο και ταυτοχρόνως μοναχικό, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, εγχείρημα, ο δάσκαλος επωμίζεται έναν πολύ δύσκολο ρόλο. Από τη μία συνεχίζει να είναι η αυθεντία για τους μαθητές του, αυτός του οποίου μια κουβέντα προσλαμβάνεται ως αξίωμα, αλλά και ο άνθρωπος που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όχι μόνο του γνωστικού επιπέδου αλλά κυρίως της προσωπικότητας των

μικρών παιδιών. Οι δυσκολίες και για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ μεγάλες. Καλούνται, και ενώ οι ίδιοι έχουν συνηθίσει σε αυστηρά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα, να σκέφτονται περισσότερο τους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες της διδασκαλίας, ώστε η διεπιστημονικότητα να αποβεί ουσιαστική και ποιοτική. Απαιτείται από μέρους τους βαθιά γνώση των αντικειμένων και συνδυασμός τους με τέτοιο τρόπο, ώστε το ένα να μην υποσκελίζει το άλλο. (Sicherl – Kafol & Denac, 2010). Από τη μεριά του, λοιπόν, ξεφεύγει από τα ειωθότα, μιας και πρέπει να συλλέξει πηγές, να δομήσει τις κατάλληλες δραστηριότητες, τις τεχνικές αλλά και βρει ποικιλία τρόπων διαφορετικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου προβαίνοντας στις κατάλληλες διασυνδέσεις (Αλαχιώτης, 2002· Θεοφιλίδης, 1997· Καρούντζου, 2011). Έτσι, θα έχει στα χέρια του όλα τα εχέγγυα, ώστε να πλάσει άτομα εφοδιασμένα με ενδιαφέρον για τη μάθηση, που θα μπορούν να τη συνδέσουν με την καθημερινότητά τους χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη και τις εμπειρίες τους. Και στους αρνητές των εναλλακτικών αυτών μεθόδων, που θεωρούν ότι μέσω της διεπιστημονικότητας ο μαθητής απλώς αποσυντονίζεται έχοντας επί της ουσίας αδυναμία κατανόησης του αντικειμένου, το οποίο δεν διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο, έχει να αντιτάξει την επιτυχία των παιδιών σε μη αμιγώς γνωστικούς στόχους, που άπτονται της επικοινωνίας και της συνεργασίας, της ομαλής ένταξης στο κοινωνικό σύνολο, της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, της δημιουργίας, με δυο λόγια, ισχυρών προσωπικοτήτων, που είναι και το μεγάλο στοίχημα της παιδείας.

Προσδοκία, επομένως, αυτής της δύσκολης πορείας του εν λόγω πονήματος, είναι να αποτελέσει ένα λιθαράκι προς αυτή την κατεύθυνση, τόσο με τις δραστηριότητες που ενδεικτικά αναφέρονται και τη σχετική βοήθεια από την αντίστοιχη βιβλιογραφία όσο και με τα αποτελέσματα που απτά προσφέρουν οι

συμμετέχοντες στους αναγνώστες. Παραδείγματα, τα οποία δυνητικά εφαρμόζονται τόσο σε ιδανικού τύπου σχολικές τάξεις, με ευχέρεια χώρου και εποπτικά μέσα, όσο και σε σχολεία με στοιχειώδεις ελλείψεις, μιας και πολλές δραστηριότητες των συμμετεχόντων δεν θέλουν τίποτε περισσότερο από φαντασία, μεράκι για τη διδασκαλία και μια σχολική αυλή. Ελπίδα; Να εξελιχθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα κατά τρόπο τέτοιο που αυτού του τύπου οι βοήθειες να προσφέρονται, όχι σε θεωρητικό μόνο πλαίσιο, από τους εμπνευστές και τους δημιουργούς αυτού είτε στους υποψήφιους δασκάλους είτε στους μάχιμους εκπαιδευτικούς.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. – Χατζησωτηρίου, Χ. (επιμ.) (2013): *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Αδαμοπούλου, Μ. (2005): *Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή σε παιδιά ηλικίας 8 – 10 ετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιονίου Πανεπιστημίου, Κέρκυρα.

Alachiotis, S. & Karatzia – Stavlioti, E. (2006): Effective curriculum policy and cross-curricularity. *Pedagogy, Culture & Society*, 12 (2), σελ. 119 – 148.

Αλαχιώτης, Στ. (2002): Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων: ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*. Τεύχος 7, σελ. 7 – 18.

Aldeguer, S.P. (2014): The influence of students' cultural music and classroom music activities on their attitudes towards their multiethnic peers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116, σελ. 3471-3475.

Αναγνωστόπουλος, Β. (2002): *Η Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ανδρόνικος, Μ. (1952): *Ο Πλάτων και η Τέχνη*. Θεσσαλονίκη (χ.ε.)

Ανδρούτσος, Π. (2004): *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής. Παρουσίαση και Κριτική Θεώρηση των μεθόδων Orff & Dalcroze*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: edition Orpheus.

Arslan, A. (2009): Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, σελ. 2546 – 2551.

Ασπράκη, Γ.-Ε. (2004): Επαγγελματική Ηθική και Δεοντολογία στην Κοινωνική Ανθρωπολογία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115, σελ. 157 – 180.

Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (1995): *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Beane, J. (1997): The Middle School: the nature home of intergrated curriculum. *Educational Leadership*, 49, σελ. 4-9.

Bell, J. (2012): *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Μετάφραση: Ελεάννα Πανάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berg, B.L. (2012): *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003): *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας: Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Μετάφραση: Κώστας Αθανασίου. Αθήνα: Νήσος

Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism*. New Jersey: Prentice Hall.

Bohm, A. (2004): Theoretical coding: Text analysis in grounded theory. Στο Flick, U. Kardoff, von E. & Steinke, I. (eds.) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Böhm, W. (2000): Maria Montessori. Στο Houssaye, J. (επιμ.) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί – σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Μετάφραση: Δ.Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bruner, J. (1960): *The Process of Education*. New York: Vintage Books.

Burgess, R.G. (1984): *In the Field: An Introduction to Field research*. London: Allen and Unwin.

Γερμανός, Δ. (2005): Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 40 – 51.

Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008): Η λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου: τυπικές ρυθμίσεις και άτυπες πραγματικότητες. *Διοικητική Ενημέρωση*, 45, σελ.105 – 111.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998): *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996): *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage

Creswell, W.J. (2003): *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). London, New Delhi: SAGE Publications.

Γρηγοριάδου, Π. (2004): *Η διεπιστημονική – διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η διερεύνηση ανάμεσα στη «μέθοδο project» και στη διεπιστημονική – διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Φλώρινα:

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. (2003): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd ed.). London, New Delhi: SAGE Publications.

Dewey, J. (1956): *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Eisenhart, M.A. & Howe, K.R. (1992): Validity in educational research. Στο LeCompte, Millroy, W.L. & Preissle, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Studies in Education*. New York: Academic Press.

Eisner, W.E. (1998): *The enlightened eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. USA: Prentice – Hall.

Elliot, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Open University Press.

Erikson, E.H. (1990): *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Μετάφραση: Μ.Κουτρομπάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Evans, R.W. (1994): Educational Ideologies and the Teaching of History. Στο Leinhardt, G.I.L. Beck & Stainton, C. (eds.) *Teaching and Learning in History*. Laurence Erlbaum Associates, New Jersey, σελ. 171-208.

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (1992): *The museum experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.

Fontana, A. & Frey, H.J. (2003): The Interview: From structured, Questions to negotiated text. Στο Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Matelias*. 2nd Edition. London, New Delhi: SAGE Publication.

Forsyth, J.L. (1977): Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25, σελ. 228 – 239.

Foster, F.P. (1965): The song within: Music and the disadvantages preschool child. *Young Children*, 20, σελ. 373 – 376.

Fowler, C. (1978): Integral and Undiminished: The Arts in General Education. *Music Educators Journal*, January, σελ. 30 – 33.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias (1992): *Research Methods in the Social Sciences*. London: Edward Arnold.

Glass, J.E. (2005): Visceral Verstehen. *Electronic Journal of Sociology*. (τελευταία πρόσβαση 7-7-2015).

Glover, J. (2000): *Children composing 4 – 14*. London: Routledge Falmer.

Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.

Gordon, W.C. (1989): *Learning and Memory*. Pacific Grove, CA Books / Cole.

Hammersley, M. (1979): *Analysing ethnographic data. Research Methods in the Education and the Social Sciences*. Milton Keynes: Open University Press.

Hargreaves, D.J & North, A.C. (2002): *Development and learning. The International Perspective*. London: Continuum.

Herr, K. & Anderson, G.L. (2005): *The Action Research Dissertation*. Sage Publications.

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1997): Active interviewing. Στο Silverman, D. *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage.

Huutoniemi, K., Thompson Klein, J., Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010): Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39, σελ. 79 – 88.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997): *Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

Javeau, C. (2000): *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μετάφραση: Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω / Δάρδανος.

Jeffrey, B. (2006): *Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice*. Cambridge Journal of Education

Ιωσηφίδης, Θ. (2003): *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Kalamees – Ruubel, K. & Läänemets, U. (2012): Teaching Literature In and Outside of the Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, σελ. 216 – 226.

Καμαρινού, Δ. (2000): *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003): *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.

Καρούντζου, Γ. (2011): *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Καρπόζηλου, Μ. (1994): *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Καρτασίδου, Λ. (2004): *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτικές – θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερη της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κατάκη, Ι. (1995): *Το μοβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988): *The Action Research Planner*. 2nd Edition. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Κλιάπης, Π. (2005): Διαμόρφωση περιβάλλοντος διαθεματικής διδασκαλίας μέσα από την εικονική υπέρβαση του σχολικού χώρου. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 202 – 215.
- Κολιπέτρη, Ζ. και Τοκμανίδου, Ε. (2005): Η πολιτιστική μας κληρονομιά μέσα από μια Διαθεματική προσέγγιση. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 420 – 429.
- Κούσουλας, Φ. (2004): *Σχεδιασμός και εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λάζος, Γ. (1998): *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2003): *Θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α.Καρδαμίτσα.
- Levin, K. (1946): Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, σελ. 34 – 46.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Λυδάκη, Α. (2010): *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. 8^η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Marjanen, K. & Cslovjceksek, M. (2014): Transversal learning through music in the teaching profession. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, σελ. 1046 – 1055.
- Maslow, A.H. (1971): *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Mason, J. (2009): *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση: Ελένη Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Σειρά: Θεωρία και Έρευνα στην Κοινωνιολογία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002): Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Ι.Π (σελ. 19 – 36).
- Ματσαγγούρας, Η. (2003): *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Merriam, S.B. (2002): *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey – Bass.

Merriam, S.B. (2009): *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey – Bass.

Mialaret, G. (1996): *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*. Μετάφραση: Γεωργία Ζακοπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Miles, M. & Huberman, M.A. (1994): *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: Sage Publication.

Milton, T., Lerner, M.J. & Weiner, I.B. (2003): *Handbook of Psychology. Vol.5, Personality and Social Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Μιχαηλίδου, Μ. (2003): Μουσείο: πορεία και προοπτικές προς τον 21^ο αιώνα. *Το Μουσείο, τόμος 4, Δεκέμβριος*, σελ. 4 – 6.

Moniot, H. (2002): *Η διδακτική της ιστορίας*. Μετάφραση: Ε. Κάννερ. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Montessori, M. (1949): *The Absorbent Mind*. Madras – India: The Theosophical Publishing House.

Myhill, D. & Wilson, A. (2013): Playing it safe: views of creativity in poetry writing. *Thinking Skills and Creativity*, 10, σελ. 101 – 111.

Newton, L. & Bevertson, S. (2012): Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, σελ. 165 – 176.

Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1993): *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.

Νικονάνου, Ν. (2002): *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Nye, R.E. & Nye, V.T. (1985): *Music in the Elementary School*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Οικονομίδου – Σταύρου, Ν. (2014): *Διδάσκοντας το μάθημα της Μουσικής σε τάξεις μικτής ικανότητας: Αποτελεσματική διδασκαλία και διαφοροποίηση*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, σημειώσεις του μαθήματος «Αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής: Θεωρία και Σχολική Πρακτική» (EDUC-537 DL01), καλοκαιρινό τετράμηνο 2014.

Πανεπιστήμιο Πατρών (1988): *Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης: Η Ποίηση στην Παιδεία*. Αθήνα: Γνώση.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998): *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Μ., Χρηστίδου, Β. και Οικονόμου, Α. (2005): Εξοικονόμηση νερού: μια διαθεματική προσέγγιση. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 303 – 309.

Παπαναστασίου, Ε. και Παπαναστασίου, Κ. (2014): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Δεύτερη Έκδοση. Κύπρος: Ιδιωτική έκδοση.

Patton, M.Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. London, UK: Sage.

Πηγιάκη, Π. (2004): *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Peshkin, A. (1985): Virtuous subjectivity in the participant observer's, I's. Στο Berg, D. & Smith K. (eds.) *Exploring clinical methods for sound research*. Beverly Hills: SAGE

Piaget, J. (1962): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Polgar, A. & Thomas, R. (1991): Introduction in Research. *Health Social Review*, 3.

Radnor, H. (2002): *Research your professional practice. Doing interpretive research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Ritchie, J. & Lewis, J. (2003): *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks, Ca, London: Sage.

Robson, C. (2010): *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μετάφραση: Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Roulston, K. (2007): Mapping the possibilities of qualitative research in music education: a primer. *Music Education Research*, 8:2, σελ. 153 – 173.

Rousseau, J.J. (2010): *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*. Δύο τόμοι. Μετάφραση: Πολυτίμη Γκέκα. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον, Σειρά: Φιλοσοφία.

Ryan, E.G. & Bernard, R.H. (2003): Data Management and Analysis Methods. Στο Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. (2003): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd ed.). London, New Delhi: SAGE Publications.

Ryen, A. (2004): Ethical issues. Στο Seale, C., Gubrium, J.E. & Silverman, D. (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage.

Σαΐτη, Σ. (2005): Μελοποιημένη ποίηση και Διαθεματικότητα: Πρόταση Διδασκαλίας. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας*

και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 348 – 354.

Salmon, M. (1999): Φιλοσοφία των επιστημών της συμπεριφοράς και των κοινωνικών επιστημών. Στο M. Salmon: *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σέργη, Λ. (1987): *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1995): *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

Sicherl – Kafol, B. & Denac, O. (2010): The importance of interdisciplinary planning of the learning process. . *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, σελ. 4695 – 4701.

Smith, M.J. (1998): *Social Science in Question*. London: Sage, The Open University.

Σπανός, Γ.Ι. (1998): *Διδακτική μεθοδολογία, τ.Α΄, η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γεώργιος Γκέλμπεσης.

Stake, R.E. (2010): *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.

Στάμου, Λ. (2014): Σημειώσεις του μαθήματος *Σύγχρονοι Προβληματισμοί στην Παιδαγωγική της Μουσικής (EDUC-608DL 01)*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καλοκαιρινό τετράμηνο 2014.

Στυλιάρας, Ε. (1978): *Ειδική διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου και υποδειγματικές διδασκαλίες αυτών*. Θεσσαλονίκη.

Τάτσης, Ν.Χ. (1997): *Κοινωνιολογία. Ιστορική Εισαγωγή και Θεωρητικές Θεμελιώσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τάφα, Ε. (επιμ.) (1998): *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2001): *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thompson, P. (2008): *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*. Αθήνα, Πλέθρον.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014): *Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας έρευνας*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, σημειώσεις του μαθήματος «Αρχές και Μέθοδοι έρευνας στην Παιδαγωγική της Μουσικής» (EDUC-509 DL 01), χειμερινό τετράμηνο 2014.

Τσιώλης, Γ. (2006): *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2011): Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Tuckman, B.W. (1978): *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Villodre, M. del M. B. (2014): Cultural identity and using music in the intercultural educational process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 132, σελ. 235 – 240.

Vygotsky, L.S. (1988): *Σκέψη και γλώσσα*. Μετάφραση: Αντζελίνα Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2003): *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010): *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Wengraf, T. (2001): *Qualitative Interviewing. Biographic, narrative and semi-structured Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003): *Using Research Instruments. A Guide for Researchers*. London: Routledge Falmer.

Willig, C. (2001): *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, Philadelphia, PA: Open University.

Wolf, K.I. (1978): The Nonmusical Outcomes of Music Education: A Review of Literature. *Council of Research in Music Education, Bulletin* 55, σελ. 1 – 27.

Wulf, C. (ed.) (1995): *Education in Europe: An Intercultural Task*. New York: Waxmann.

Φίλιας, Β. (2001): *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμπίδης, Ι. (1978): *Πρακτικές εφαρμογές ειδικής διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Φελέκη.

Χάργκριβς, Ντ., Τζ. (2004): *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Μετάφραση-επιμέλεια: Έφη Μακροπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

Χατζηδήμου, Δ. και Ταρατόρη, Ε. (2001): Η Μέθοδος Project στο Σχολείο. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.): *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χρυσοστόμου, Σ. (2005): *Η μουσική στην εκπαίδευση. Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.

Ψαρού, Μ.Κ., και Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001): *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω



Παράρτημα 1: Έντυπο συγκατάθεσης

Αγαπητοί συνάδελφοι

Στόχος του σύγχρονου ελληνικού σχολείου είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με γνωστικά, πνευματικά και ψυχικά εφόδια, τέτοια που να αποτελέσουν δημιουργικό «όπλο» στα χέρια των μελλοντικών πολιτών. Υπ' αυτό το πρίσμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κινούνται, σε θεωρητικό πλαίσιο τουλάχιστον, προς εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας με συνδυασμούς γνωστικών αντικειμένων, ώστε μέσω βιωματικής προσέγγισης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών μας η γνώση να αποκτηθεί ευκολότερα και με προϋποθέσεις διατήρησής της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Με αυτό το σκεπτικό, ο χώρος των Καλών Τεχνών αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στα χέρια μας, για να διδάξουμε εμμέσως και με ευχάριστο / δημιουργικό τρόπο τα παιδιά μας. Από την άλλη, είναι κοινό τοις πάσι πως τα σχολεία υποστελεχώνονται και πολλές φορές ο βασικός δάσκαλος της τάξης καλείται, είτε κατέχει είτε όχι, να διδάξει σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των Τεχνών.

Η παρούσα μελέτη, της οποίας ο πλήρης τίτλος είναι «Διεπιστημονική διδασκαλία: η προσέγγιση των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας μέσω της μουσικής στο δημοτικό σχολείο» εντάσσεται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Επιστημών Αγωγής (Μουσική Παιδαγωγική) του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας με υπεύθυνη καθηγήτρια την κυρία Σμαράγδα Χρυσοστόμου. Στόχος της είναι να διαπιστωθεί κατά πόσον η μουσική μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία, πόσο σημαντική θεωρείται τη θέση της μουσικής στην αγωγή των μικρών μαθητών και τέλος πώς αντιλαμβάνεστε και εφαρμόζετε τη

διεπιστημονικότητα στις τάξεις σας και αν τελικά αυτού του τύπου οι διδακτικές προσεγγίσεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Επιλέχθηκε η συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων που θα ηχογραφηθούν, μιας και η προσωπική επαφή και συζήτηση φέρει σημαντικότερα αποτελέσματα από άλλες μεθόδους. Η συνέντευξη δεν υπερβαίνει την μία ώρα και μετά το πέρας και την απομαγνητοφώνησή της θα σας αποσταλεί, ώστε να την ελέγξετε και να αλλάξετε, αν το επιθυμείτε, κάποια σημεία των απαντήσεών σας. Ενδεχομένως να χρειαστεί και μια δεύτερη επικοινωνία μαζί σας μέσω τηλεφώνου ή skype, αλλά μόνο εφ' όσον κριθεί από την ερευνήτρια εντελώς απαραίτητη και εσείς έχετε τον απαιτούμενο ελεύθερο χρόνο. Εκ των προτέρων διασφαλίζεται η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων, μιας και δεν θα αναφερθούν σε κανένα σημείο της μελέτης στοιχεία που ενδεχομένως να «φωτογραφίζουν» συγκεκριμένα πρόσωπα. Η εν λόγω εργασία ευελπιστούμε να αποτελέσει μια ακόμη βοηθητική πηγή στο δύσκολο έργο των δασκάλων, δίνοντάς τους ιδέες για δραστηριότητες και αποδεικνύοντας τα ουσιαστικά και μακροπρόθεσμα οφέλη της διεπιστημονικής διδασκαλίας, οπότε τα οφέλη είναι πολλαπλά τόσο για σας όσο και τους υπόλοιπους συναδέλφους αλλά και τους μελλοντικούς δασκάλους. Είναι αυτονόητο πως μπορείτε να αποχωρήσετε από την όλη διαδικασία σε όποιο σημείο επιθυμείτε ή να αρνηθείτε να απαντήσετε σε ερωτήσεις, αν θεωρείτε ότι σας φέρνουν σε δύσκολη θέση ή σας προσβάλλουν.

Είμαι στη διάθεσή σας για όποιες πληροφορίες και διευκρινίσεις χρειάζεστε.

Τηλέφωνα επικοινωνίας: 6974190449 / 26510-61555

Ηλεκτρονική διεύθυνση: tatiana_nouis@yahoo.gr

Skype: tat.ben

Με εκτίμηση

Τατιανή Μπενέκου, Φιλολόγος / Μουσικός

Έλαβα γνώση του εντύπου συγκατάθεσης και συναινώ να παραχωρήσω συνέντευξη, στα πλαίσια της έρευνας με τίτλο «Διεπιστημονική διδασκαλία: η προσέγγιση των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας μέσω της μουσικής στο δημοτικό σχολείο», η οποία θα πραγματοποιηθεί και θα ηχογραφηθεί στ..... (ημερομηνία) και στ..... (τόπος).

.....

(υπογραφή συμμετέχοντος)

.....

(υπογραφή ερευνητή)

.....

(ημερομηνία)

Παράρτημα 2: Κορμός ερωτήσεων ημιδομημένων συνεντεύξεων

- Ποια είναι η γνώμη σας για τη βαρύτητα των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία τους;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας τις δυσκολίες που προκύπτουν;
- Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να κάνετε πιο προσιτά τα γνωστικά αυτά αντικείμενα;
- Η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης είναι κάτι που εφαρμόζετε συχνά;
- Συνήθως σε ποια μαθήματα το κάνετε αυτό και γιατί;
- Αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας το πρόβλημα είναι η ολοκλήρωση της ύλης, ή υπάρχει και κάτι βαθύτερο;
- Σε μια υποτιθέμενη ελευθερία κινήσεων σας βοηθάει το αναλυτικό πρόγραμμα, οι πανεπιστημιακές σας γνώσεις ή η τριβή σας στην τάξη;
- Ποιοι τρόποι – μέσα σας διευκολύνουν, κατά κόρον, στη διεπιστημονική προσέγγιση των γλωσσικών μαθημάτων και της ιστορίας;
- Βρίσκετε χώρο για να χρησιμοποιήσετε και τη μουσική ως μέσον για την απόκτηση νέων γνώσεων;
- Σε ποια μαθήματα εφαρμόζετε περισσότερο διεπιστημονική προσέγγιση μέσω μουσικής και γιατί;
- Ποιες είναι οι μουσικές σας γνώσεις και πόσο η προσωπική σας σχέση και επαφή με τη μουσική επηρεάζει τη διδασκαλία σας;
- Το σχολείο, στο οποίο εργάζεστε, έχει εξειδικευμένο μουσικό; Έχετε ζητήσει τη συνεργασία / βοήθειά του για τη διδασκαλία σας και αν ναι, πώς κύλησε;
- Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιες δραστηριότητες που εφαρμόσατε, οι οποίες να έχουν έστω και κατ' ελάχιστο ένα «μουσικό χρώμα»;

- Στις γενικότερες δραστηριότητές σας, έχετε εντάξει ποτέ επίσκεψη σε κάποιο λαογραφικό μουσείο; Σας το ρωτώ αυτό, γιατί η μουσική έμμεσα είναι συνδεδεμένη με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης καθημερινότητας.
- Για να επιστρέψουμε στη διεπιστημονικότητα γενικά: πώς αντιδρούν οι μαθητές σας, όταν το μάθημα παραδίδεται κατά τέτοιον έμμεσο τρόπο;
- Διαπιστώνετε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, δηλαδή, για συμμετοχή σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία;
- Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος, όταν εφαρμόζετε μια διεπιστημονική διδασκαλία με τη βοήθεια της μουσικής;
- Αξιολογώντας το αποτέλεσμα, βλέπετε καλύτερες επιδόσεις και πιο μακροχρόνια διατήρηση της γνώσης;
- Αξιολογείτε καλύτερα την αποκτηθείσα γνώση μέσω αυτής της έμμεσης διδασκαλίας ή τελικά επιστρέφετε στον παραδοσιακό τρόπο των γραπτών δοκιμασιών;
- Εκτός από την ευκολότερη πρόσληψη της γνώσης, μακροπρόθεσμα έχετε διαπιστώσει άλλα οφέλη σε κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο ή σε θέματα συμπεριφοράς; Θεωρείτε πως η διεπιστημονική προσέγγιση και η βοήθεια της μουσικής έχει παίξει ρόλο;

Παράρτημα 3: Προτεινόμενες δραστηριότητες

Γλωσσικά μαθήματα και μουσική

- Ρυθμική απαγγελία συλλαβών – λέξεων με παλαμάκια → *συνεντεύξεις*
- Ομαδική ρυθμική απαγγελία έμμετρου κειμένου → *συνεντεύξεις*
- Ομαδικό τραγούδι → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Ανάλυση τραγουδιού → *συνεντεύξεις*
- Αυτοσχεδιαστικά τραγούδια με προσθήκη λέξεων από παιδιά → *βιβλιογραφία*
- Προσθήκη στροφών σε υπάρχοντα τραγούδια → *βιβλιογραφία - συνεντεύξεις*
- Εξ ολοκλήρου σύνθεση τραγουδιού → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Δημιουργία τραγουδιού με κείμενο σε όλες τις μητρικές γλώσσες των μαθητών → *συνεντεύξεις*
- Ρυθμική ανάγνωση ποιήματος με παλαμάκια σε συλλαβή ομοιοκαταληξίας → *συνεντεύξεις*
- Συγκριτική διδασκαλία τραγουδιού – ποιήματος σε διάφορες γλώσσες → *βιβλιογραφία*
- Μελοποιημένη ποίηση (ακρόαση – ανάλυση – απόδοση) → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Διδασκαλία από μαθητές ενός μελοποιημένου ποιήματος → *συνεντεύξεις*
- Συσχετισμός ποίησης – μουσικής με εικαστικές τέχνες → *συνεντεύξεις*
- Δραματοποίηση λογοτεχνικού έργου → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Ηχητικό παραμύθι → *βιβλιογραφία*

Ιστορία και μουσική

- Ακρόαση – απόδοση ιστορικών τραγουδιών → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Ακρόαση παραδοσιακών τραγουδιών → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Ακρόαση - απόδοση μη ιστορικών τραγουδιών ίδιας χρονικής περιόδου με ύλη → *συνεντεύξεις*
- Δημιουργία – ένταξη στίχων ιστορικού περιεχομένου σε υπάρχον τραγούδι → *βιβλιογραφία*
- Συνδυασμός γεγονότος με εικαστικά έργα και μουσικό φόντο → *συνεντεύξεις*
- Παρουσίαση αρχαιολογικών μουσικών ευρημάτων εντός τάξης → *συνεντεύξεις*
- Κατασκευή μουσικών «χειρογράφων» → *συνεντεύξεις*
- Παιχνίδι με καρτέλες ιστορικών γεγονότων – προσώπων σε πλάτη παιδιού και μουσικοχορευτική παντομίμα προκειμένου να βρει ο μαθητής τι έχει στην πλάτη του → *βιβλιογραφία*
- Σκυταλοδρομία όπου τα παιδιά καλούνται να συσχετίσουν χρονολογικά τα ιστορικά συμβάντα με τα τραγούδια που ακούγονται → *συνεντεύξεις*
- Αναπαράσταση ιστορικού γεγονότος μέσω ρυθμικών παιχνιδιών – δραστηριοτήτων → *συνεντεύξεις*
- Δραματοποίηση γεγονότος – περιόδου → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Δημιουργία βίντεο – ηχογράφησης από μαθητές → *συνεντεύξεις*
- Επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους – μουσεία → *βιβλιογραφία – συνεντεύξεις*
- Μουσικοκινητικές δραστηριότητες εντός αρχαιολογικών χώρων → *συνεντεύξεις*

- Συγκέντρωση ιστορικού – λαογραφικού υλικού από μαθητές – «ερευνητές»
→ βιβλιογραφία – συνεντεύξεις

