



UNIVERSITY *of* NICOSIA

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

ΑΠΟ ΤΗΝ
Σοφία Σκορδά
Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
Επιστήμες Αγωγής - Μουσική Παιδαγωγική
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

U211N0050

Ιανουάριος, 2023

Η Σοφία Σκορδά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



UNIVERSITY of NICOSIA

«Όταν έχεις καλύψει το 95% του ταξιδιού σου, είσαι στα μισά του δρόμου.»

Ιαπωνική παροιμία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου διατριβής, Δρ. Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου, για τις πολύτιμες συμβουλές και την ειλικρινή κριτική της καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ιδιαίτερα, όμως, θέλω να την ευχαριστήσω για την αμέριστη ενθάρρυνση και υποστήριξη της σε κάθε μου ενέργεια και την κατανόηση που έδειχνε για τα λάθη και τις χρονικές καθυστερήσεις μου. Αναγνωρίζω και εκτιμώ πολύ τη δέσμευσή της σε όλη αυτή την προσπάθεια, καθώς η πίστη της στις ικανότητες μου μου έδωσε το κουράγιο να συνεχίσω, ξεπερνώντας κάθε πρόκληση που ήρθε στο δρόμο μου. Φυσικά δεν γίνεται να παραλείψω τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τους/Τις ευχαριστώ θερμά για τη βοήθεια και τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου που πάντα με στηρίζει στις αποφάσεις μου και με βοηθάει να προχωράω πάντα μπροστά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	viii
ABSTRACT.....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	10
1.1 Διατύπωση προβλήματος.....	10
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	11
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	11
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	12
1.5 Σημαντικότητα της έρευνας.....	13
1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	16
2.1 Εισαγωγή.....	16
2.2 Η αξιολόγηση.....	17
2.2.1 Ορισμός αξιολόγησης	19
2.2.2 Μορφές Αξιολόγησης	20
2.2.3 Σημασία αξιολόγησης	23
2.2.4 Εργαλεία αξιολόγησης.....	25
2.2.5 Συχνότητα αξιολόγησης.....	38
2.2.6 Περιεχόμενο αξιολόγησης	40
2.3 Αξιολόγηση της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	45
2.4 Αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών	50
2.5 Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση ...	53
2.6 Ανάγκες και ενδιαφέροντα για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .	57
2.7 Αξιολόγηση της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	62
3.1 Ερευνητική Μεθοδολογία.....	62
3.2 Ερευνητική Διαδικασία.....	63
3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	63
3.4 Πληθυσμός, Δείγμα.....	64
3.5 Ανάλυση δεδομένων και στατιστικές τεχνικές.....	66

3.6 Δεοντολογία έρευνας και ηθικά διλήμματα.....	67
3.7 Περιορισμοί έρευνας.....	68
3.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	71
4.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα	71
4.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	82
4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	119
1. Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου	119
2. Ερωτηματολόγιο	120

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία	65
Πίνακας 2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.....	71
Πίνακας 3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής	73
Πίνακας 4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.....	74
Πίνακας 5. Πεποιθήσεις-στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής	76
Πίνακας 6. Προτάσεις επάρκειας στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.....	78
Πίνακας 7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής.....	80
Πίνακας 8. Τα συχνότερα εργαλεία αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής	82

Πίνακας 9. Συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.....	83
Πίνακας 10. Συχνότητα εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής	84
Πίνακας 11. Συχνότητα μουσικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων-συμπεριφορών στο μάθημα της Μουσικής.....	86
Πίνακας 12. Λόγοι μη αξιολόγησης των μουσικών δεξιοτήτων, των μουσικών γνώσεων και των στάσεων-συμπεριφορών στο μάθημα της Μουσικής.....	89
Πίνακας 13. Λόγοι μη αξιοποίησης συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής	90
Πίνακας 14. Λόγοι μη αξιολόγησης γενικά στο μάθημα της Μουσικής.....	93
Πίνακας 15. Ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσική	94



Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση συχνά ισοδυναμεί με βαθμολόγηση για πολλούς εκπαιδευτικούς. Αλλά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αξιολόγηση είναι πολύ πιο ολοκληρωμένη από αυτό. Τα σχολεία σήμερα καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με ένα σύστημα βαθμολόγησης που δεν είναι μονοπαραμετρικό, επειδή η διδασκαλία αναγνωρίζεται πλέον ως μια πολυδιάστατη και περίπλοκη δραστηριότητα. Η μεγαλύτερη ακρίβεια της αξιολόγησης θα δώσει τόσο στον/στην εκπαιδευτικό όσο και στον/στην μαθητή/-τρια περισσότερες πληροφορίες, αφού θα επιτρέψει στον/στην πρώτο/-τη να εξετάσει προηγούμενες μεθόδους διδασκαλίας και να επιλέξει τις πιο αποτελεσματικές για το μέλλον. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα, τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συχνότερα, τι περιεχόμενο αξιολογούν και τις δυσκολίες και τις ανησυχίες τους σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από κλειστού και ανοικτού τύπου απαντήσεις 100 εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκαν συγκλίσεις αλλά και αποκλίσεις με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και στη συνέχεια έγιναν προτάσεις για εφαρμογές των αποτελεσμάτων και για περαιτέρω διερεύνηση.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εργαλεία αξιολόγησης

MUSIC ASSESSMENT IN SECONDARY EDUCATION IN GREECE

ABSTRACT

For many teachers, assessment essentially equates to grading. However, assessment in the contemporary educational setting is far more extensive than that. Because teaching is now acknowledged as a multi-dimensional and complex activity, schools are working extremely hard to integrate teaching and assessment with a grading system that is not uni-parametric. Greater accuracy of assessment will provide both the teacher and the student more information, as it will allow the former to assess previous teaching methods and choose the most effective ones for the future. The purpose of this research was to examine the views and attitudes of secondary music teachers about assessment in music education in Greece, the assessment tools they use most often, what content they assess and their difficulties and concerns in relation to assessment in music education in Greece. Data collection was done through closed and open-ended responses from 100 secondary music teachers in Greece. Through the results of the survey, both convergences and divergences were observed based on the literature review and then suggestions were made for applications of the results and for further investigation.

Keywords: music assessment, secondary education, assessment tools

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1 Διατύπωση προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αξιολόγησης έχει αποκτήσει μια ιδιαίτερα αρνητική αξία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Λόγω της συνεχιζόμενης συζήτησης για τα κριτήρια αξιολόγησης και τις χρήσεις και καταχρήσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι ως επί το πλείστον αρνητικά προκατειλημμένοι στο άκουσμα της λέξης. Δυστυχώς, στα ελληνικά σχολεία, η αξιολόγηση συχνά ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση (Chrysostomou, 2015). Στην επίσημη αξιολόγηση σπάνια χρησιμοποιούνται και δεν απαιτούνται περιγραφικοί και ποιοτικοί δείκτες. Αν και όλα τα προγράμματα σπουδών, σε όλες τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, περιλαμβάνουν μεγάλα και εκτενή τμήματα σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην τάξη, τα ζητήματα που συνδέονται με τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση παραμένουν άλυτα (Νημά & Καψάλης, 2002). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι απληροφόρητοι ή ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για να χρησιμοποιήσουν τους πόρους και τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους ή τις μεθοδολογίες που προτείνονται για την αξιολόγηση στην πλειονότητα των σχολικών μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, λόγω της έλλειψης σχετικών μαθημάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσης (Chrysostomou, 2015, Parkes & Rawlings, 2019; Parkes & Rawlings, 2021).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας ειδικά για τη Μουσική Εκπαίδευση αποκάλυψε ότι η πλειοψηφία των ερευνών που διεξήχθησαν σχετικά με την αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση περιλάμβανε αρκετές έρευνες για τις πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση (Abell, 1993; Niebur, 1997; Shih, 1997; Hepwort-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Barkley, 2006; Salvador, 2011; Swanson, 2017), με τις περισσότερες από αυτές να μην ανήκουν στην τελευταία δεκαετία. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότερες έρευνες για την αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην αξιολόγηση συγκεκριμένων τομέων, όπως στο μάθημα της χορωδίας (McClung, 1996; Kotora, 2005; Brinda, 2020) και σε μουσικά σύνολα οργάνων και μπάντας (McCoy, 1988; Simanton, 2000) με τη γενική Μουσική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να αντιμετωπίζει εμφανή

έλλειψη ερευνών πάνω στην αξιολόγηση του μαθήματος (Roberts, 1994; Monroe, 1995; Russel & Austin, 2010; Gonzales, 2017). Σχετικά με τον Ελλαδικό χώρο εντοπίστηκε μόνο μια αρκετά πρόσφατη έρευνα πάνω στην αξιολόγηση της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Chrysostomou, 2015), ενώ και στη Κύπρο διεξήχθησαν δύο έρευνες από την Κυριακίδου-Νεοφύτου το 2011 και το 2010 αντίστοιχα. Η πρώτη εστίαζε στην αξιολόγηση εκτέλεσης του αυλού και όχι γενικά στο μάθημα της Μουσικής (Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011) και η δεύτερη ερευνούσε τον σκοπό, τη συχνότητα, τις μεθόδους, τους στόχους και τα προβλήματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μουσικής στη δευτεροβάθμια μουσική τάξη (Kyriakidou – Neophytou, 2010). Συνολικά, οι πρακτικές στην αξιολόγηση και στη βαθμολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση δεν έχουν αλλάξει σημαντικά εδώ και πολλά χρόνια (Russell & Austin, 2010), ούτε έχουν επινοηθεί νέες μέθοδοι ή προσεγγίσεις για κοινή υιοθέτηση ή εφαρμογή στις τάξεις της μουσικής Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Swanson, 2017).

1.2 Σκοπός της έρευνας

Η σπουδαιότητα και η ασάφεια του θέματος της αξιολόγησης στη μουσική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδήγησαν στον σκοπό αυτής της έρευνας, ο οποίος είναι η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στη αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, των εργαλείων αξιολόγησης και του περιεχομένου αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα;
2. Ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούν συχνότερα και τι περιεχόμενο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

3. Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα;

1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανασκόπηση της έρευνας ειδικά για τη Μουσική Εκπαίδευση αποκάλυψε ότι η πλειοψηφία των ερευνών που διεξήχθησαν σχετικά με την αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση περιλάμβανε ερευνητικές μελέτες για τις πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης που επικεντρώνονταν ειδικά στο μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι οποίες απεικόνιζαν την έλλειψη κοινής μορφής ή καθοδήγησης για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών σε όλα τα μουσικά περιβάλλοντα. Ο Hartwell (1979) διεξήγαγε δημοσκόπηση έρευνας και διαπίστωσε επίδραση μεταξύ της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών και του μεγέθους της τάξης. Αν και η μελέτη αυτή επικεντρώθηκε σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της Πρωτοβάθμιας Μουσικής Εκπαίδευσης, η αξιολόγηση ήταν ένας σημειωμένος τομέας προβληματισμού. Από τους 436 ερωτηθέντες σε αυτή τη μελέτη των καθηγητών/τριών μουσικής του Οχάιο, πολλοί απάντησαν ότι λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών/-τριών, απλά δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για να εργαστούν σε πρακτικές αξιολόγησης στο πλαίσιο του προγράμματος. Ακόμη, ο Carter (1986) διενήργησε έρευνα σε καθηγητές/-τριες της Πρωτοβάθμιας Μουσικής Εκπαίδευσης στην Οκλαχόμα. Από τους 461 ερωτηθέντες, ο ερευνητής συνόψισε τα δυνατά και αδύνατα σημεία των προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Μουσικής Εκπαίδευσης γενικά. Εκτός από άλλα ευρήματα, οι πρακτικές αξιολόγησης επισημάνθηκαν ως χρήζουσες βελτίωσης. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ανεπαρκείς διαδικασίες αντικειμενικής εξέτασης. Επιπρόσθετα, η Anderson-Nickel διεξήγαγε το 1997 μια έρευνα σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών μουσικής του δημοτικού με τη διδασκαλία της μουσικής, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους έρευνας για να διερευνήσει τις διαφορές μεταξύ των αρχάριων, των προχωρημένων αρχάριων, των αρκετά ικανών, των επιδέξιων και των έμπειρων εκπαιδευτικών μουσικής. Η ερευνητική της μελέτη περιελάμβανε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις 12 εκπαιδευτικών μουσικής διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας. Αν και η έρευνα αυτή δεν διερευνούσε πρωτίστως την αξιολόγηση, ένα από τα κριτήρια που χρησιμοποίησε η Anderson-Nickel ήταν η αξιολόγηση. Όσον αφορά αυτά τα κριτήρια, η εν λόγω

ερευνητρια διαπίστωσε διαφορές στην αξιολόγηση μεταξύ αρχάριων και εμπειρογνομόνων. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία κρατούσαν αρχεία των δεδομένων που συλλέγονταν μέσω των παρατηρήσεων, χρησιμοποιώντας διαγράμματα ή λίστες ελέγχου για τις επιδόσεις και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, ενώ οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί βασίζονταν στη μνήμη για την τήρηση αρχείων. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη συνέπεια στην απόδοση βαθμών. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τον χώρο της ελληνικής Μουσικής Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και γι' αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω η κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1.5 Σημαντικότητα της έρευνας

Οι ερευνητές που εξέτασαν τις πρακτικές αξιολόγησης σε τάξεις μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή και η στάση ήταν τα πιο συνηθισμένα κριτήρια βαθμολόγησης που χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές οργανικής και χορωδιακής μουσικής. Επιπλέον, τα κριτήρια μη επίδοσης, όπως η παρουσία, η στάση, η προσπάθεια και η συμμετοχή, μπορεί να έχουν μεγαλύτερη συνολική βαρύτητα στη διαδικασία βαθμολόγησης από ό, τι τα κριτήρια επίδοσης (Russell & Austin, 2010). Ο McCoy (1991), για παράδειγμα, ανέφερε μέση στάθμιση 42% για την παρουσία, 33% για τις δεξιότητες απόδοσης, 14% για τη στάση και 11% για τις μουσικές γνώσεις. Πιο πρόσφατα, ο Simanton (2000) διαπίστωσε ότι η παρουσία (26% του βαθμού) και η στάση (30% του βαθμού) αντιπροσώπευαν περισσότερο το βαθμό από ό, τι η απόδοση (36% του βαθμού) και η γραπτή αξιολόγηση (8% του βαθμού) μαζί. Ο McCoy (1988) πρότεινε ότι η καθοδήγηση από τους διευθυντές των σχολείων ήταν ένας σημαντικός παράγοντας. Οι διευθυντές έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες και λιγότερη έμφαση στην παρουσία και τη συμπεριφορά από ό, τι οι διευθυντές συνόλων Γυμνασίων που εξέτασε ο McCoy. Ωστόσο, η ανεπαρκής διοικητική καθοδήγηση αναφέρεται ως λόγος που οι καθηγητές μουσικής δεν επιδεικνύουν ισχυρότερες πρακτικές αξιολόγησης (Kotora, 2005). Ο McCoy (1988, 1991) εντόπισε επίσης σαφείς διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές χορωδιακής και οργανικής μουσικής στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση επέλεξαν και στάθμιζαν τα κριτήρια βαθμολόγησης, υπονοώντας ότι η διδακτική εξειδίκευση κάποιου στο πλαίσιο της μουσικής μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές. Προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η εμπειρία και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έχουν συσχετιστεί με τις πρακτικές βαθμολόγησης σε ορισμένες μελέτες (Simanton, 2000; McCoy, 1991), αλλά όχι σε άλλες (Hanzlik, 2001). Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι η φιλοσοφία των καθηγητών μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθοδηγεί τις αποφάσεις και τις προτεραιότητες αξιολόγησης (Tracy, 2002; Kancianic, 2006). Οι καθηγητές μουσικής αναφέρουν μια σειρά από καταστασιακούς παράγοντες που εμποδίζουν τις προσπάθειές τους να εφαρμόσουν νέες και βελτιωμένες πρακτικές αξιολόγησης, όπως το μέγεθος του σχολείου (McCoy, 1991; Simanton, 2000; Hanzlik, 2001), ο μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών που διδάσκονται (Lehman, 1998; Tracy, 2002; Kotora, 2005; Kancianic, 2006), ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος (Tracy, 2002; Kotora, 2005), δυσκολία στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και στη διατήρηση του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών κατά τη διεξαγωγή των αξιολογήσεων, απάθεια των γονέων και των μαθητών/-τριών απέναντι στην αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής και έλλειψη κατάρτισης στις τεχνικές αξιολόγησης (Kotora, 2005). Ωστόσο, τα ευρήματα που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οι εν λόγω καταστατικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αποφάσεις αξιολόγησης και βαθμολόγησης είναι ασαφή (Russell & Austin, 2010). Οι καθηγητές μουσικής έχουν εκφράσει την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική ευθύνη (Hill, 1999) και ότι οι τύποι των βαθμών που απονέμονται μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη του κοινού για την αξία και τη θέση της μουσικής στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (McClung, 1996). Οι βαθμοί έχουν επίσης θεωρηθεί ως εργαλείο για την παρακίνηση ή την πειθάρχηση των μαθητών/-τριών (Hill, 1999). Ενώ ορισμένοι καθηγητές μουσικής μπορεί να πιστεύουν ότι οι βαθμοί πρέπει να αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και ατομικές μουσικές επιδόσεις (McClung, 1996), κάποιιοι άλλοι μπορεί να είναι ικανοποιημένοι με το τρέχον σύστημα βαθμολόγησης, είτε αυτό ενσωματώνει είτε όχι τις συνιστώμενες πρακτικές (Lehman, 1998; McClung, 1996; Simanton, 2000). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα συστήματα βαθμολόγησης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές μουσικής, τα οποία συνήθως παράγουν ένα μεγάλο ποσοστό βαθμών «Α», «10», «20» κλπ., τείνουν να υποστηρίζονται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς (Hill, 1999). Τα παραπάνω αποτελέσματα

αποτελούν έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορούν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Η σημαντικότητα, λοιπόν, φαίνεται στο γεγονός ότι μια πρόσφατη μελέτη σαν και αυτή θα μπορούσε να φέρει με τη σειρά της νέα αποτελέσματα στην αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γενικά και να ανοίξει τον δρόμο για τη διεξαγωγή νέων ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ελλάδα αλλά και στην Κύπρο.

1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος

Η έρευνα αυτή θα διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα, τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συχνότερα και τι περιεχόμενο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τις δυσκολίες και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Άλλα ερευνητικά ερωτήματα, όπως ο ρόλος και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής δεν θα συμπεριληφθούν στην παρούσα εργασία, καθώς δεν έχουν άμεση σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Για πολλούς εκπαιδευτικούς, αξιολόγηση σημαίνει απλώς βαθμολόγηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση είναι πολύ πιο ολοκληρωμένη από αυτό στον σημερινό εκπαιδευτικό κόσμο. Δεδομένου ότι η διδασκαλία αναγνωρίζεται πλέον ως μια πολύπλευρη και περίπλοκη δραστηριότητα, το σημερινό σχολείο καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με ένα σύστημα βαθμολόγησης που δεν είναι μονοπαραμετρικό (Χρυσοστόμου, 2005). Τα τελευταία χρόνια, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας έχει γίνει κάτι περισσότερο από ένας απλός τρόπος μέτρησης των επιτευγμάτων των μαθητών. Στοχεύει επίσης στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης και τις προκλήσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών/τριών τους, ώστε να μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές (Κοκκίδου, 2007, 2015). Από τη σκοπιά της διδασκαλίας, η αξιολόγηση περιλαμβάνει όχι μόνο την αντικειμενική μέτρηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται με την πάροδο του χρόνου προκειμένου να δοθεί ένας δίκαιος βαθμός, αλλά και τον προσδιορισμό των κατάλληλων μελλοντικών μαθησιακών εμπειριών που μπορεί να προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός για να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών/-τριών. Η μεγαλύτερη ακρίβεια στην αξιολόγηση θα παρέχει καλύτερες πληροφορίες τόσο στον/στην μαθητή/-τρια όσο και στον/στην εκπαιδευτικό, διότι μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις διδακτικές στρατηγικές του παρελθόντος και να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για το μέλλον. Για ορισμένους/-ες καθηγητές/-τριες μουσικής, η ίδια η ιδέα της αντικειμενοποίησης της μουσικής πρέπει να αποφεύγεται. Ωστόσο, υπάρχουν ουσιαστικά μέσα για την ακριβή αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των μαθητών/-τριών χωρίς να «θυσιάζεται» η ποιότητα των μουσικών εμπειριών τους. Αν ο/η δάσκαλος/-α έχει κατανοήσει σε βάθος τις μουσικές γνώσεις που πρέπει να διδαχθούν και μπορεί να τις παρουσιάσει με ακρίβεια στους/στις μαθητές/-τριες, τότε τα βασικά δομικά στοιχεία της αξιολόγησης είναι ήδη έτοιμα. Από αυτό το θεμέλιο μπορούν να πραγματοποιηθούν έγκυρες αξιολογήσεις της μουσικής μάθησης των μαθητών/-τριών (Asmus, 1999; Stiggins, 1997; Chappuis & Stiggins, 2002; Elliott, Silverman & McPherson, 2019).

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί προσθήκη στη διδασκαλία. Αντίθετα, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και μπορεί να ενημερώσει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή. Ο δάσκαλος λαμβάνει πληροφορίες για την επιλογή των κατάλληλων υλικών, εμπειριών και μεθόδων. Ο/Η μαθητής/-τρια λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το τι έχει μάθει και ποιες στρατηγικές προωθούν τη μάθηση, καθώς και κίνητρα για περαιτέρω βελτίωση στη μουσική τέχνη. Ορισμένοι μουσικοπαιδαγωγοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση της μουσικής είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αξιολογηθούν. Συνήθως, οι πεποιθήσεις αυτές πηγάζουν από ένα ανεπαρκές επίπεδο λεπτομέρειας ως προς το τι ακριβώς πρέπει να μπορεί να κάνει ή να γνωρίζει ο/η μαθητής/-τρια μετά τη μουσική διδασκαλία. Οι καλά καθορισμένοι μαθησιακοί στόχοι ενημερώνουν τον/την εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/-τρια σχετικά με το τι πρέπει να μάθει και υποδεικνύουν συγκεκριμένα μέσα για την αξιολόγηση της μάθησης (National Association for Music Education, 2017; Payne, 2017; Elliot, Silverman & McPherson, 2019; Payne et al., 2019). Οποιοσδήποτε τύπος αξιολόγησης πρέπει να καλύπτει τη μεγάλη ποικιλομορφία των διδακτικών πλαισίων που υπάρχουν στη Μουσική Εκπαίδευση. Οι τάξεις ποικίλλουν ως προς το ηλικιακό επίπεδο, από παιδιά προσχολικής ηλικίας έως ηλικιωμένους- ως προς το μέγεθος, από μικρά σύνολα εκτέλεσης έως ορχήστρες και μπάντες πλήρους μεγέθους- και ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων, από τη μουσική διδασκαλία και εκτέλεση έως τη θεωρία, την ιστορία και άλλους τομείς. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι σε αυτά τα πλαίσια μπορούν να επωφεληθούν από την αξιολόγηση, αν αυτή είναι μια συνεπής και συνεχής διαδικασία (Asmus, 1999; Stiggins, 1997; Chappuis & Stiggins, 2002; Sicherl-Kafol, Kordeš, & Holcar-Brunauer, 2015; Payne, 2017; Elliott, Silverman & McPherson, 2019; Payne et al., 2019).

2.2 Η αξιολόγηση

Τα τελευταία 20 χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την τεκμηρίωση της ανάπτυξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/-τριών σε όλα τα μαθήματα και η Μουσική Εκπαίδευση δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από το κίνημα της λογοδοσίας (Colwell, 1998; Fisher, 2008; Ciorba & Smith, 2009; McQuarrie & Sherwin, 2013). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο των σημερινών προσπαθειών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και η πράξη της αξιολόγησης της

μάθησης των μαθητών/-τριών είναι μία από τις σημαντικότερες ευθύνες που αναλαμβάνει ένας/μία εκπαιδευτικός (McQuarrie & Sherwin, 2013). Ωστόσο, παρά τις αυξημένες κοινωνικοπολιτικές πιέσεις που ασκούνται στους/στις εκπαιδευτικούς, η μουσική παρέμεινε ένας δύσκολος κλάδος στην αξιολόγηση, γεγονός που με τη σειρά του δημιούργησε εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής και των φορέων χάραξης πολιτικής (Colwell, 2008). Κατά συνέπεια, έχει γίνει όλο και πιο σημαντικό οι μουσικοπαιδαγωγοί να διατηρούν ενεργή επίγνωση της σημασίας της αξιολόγησης και της πρακτικής στον τομέα. Η διατήρηση αυτής της ευαισθητοποίησης, ωστόσο, μπορεί να αποδειχθεί πρόκληση για τους/τις νέους εκπαιδευτικούς, εν μέρει λόγω της έλλειψης γνώσεων σχετικά με την αξιολόγηση. Ο Asmus (1999) τόνισε τη σημασία του να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ανάγκες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών/-τριών στις τάξεις τους. Έχει προταθεί ότι η ποικιλία των ρυθμίσεων της τάξης, στις οποίες συχνά περιηγούνται οι καθηγητές/τριες μουσικής, αυξάνει την ανάγκη για την οικοδόμηση αξιολογήσεων με βάση τις ανάγκες των μαθητών/-τριών (Asmus, 1999; West, 2012). Οι τάξεις συχνά διαφέρουν ως προς το μέγεθος, τη γλώσσα που μιλούν, τους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται και τη γνωστική ανάπτυξη. Ακολούθως, ο Chiodo (2001) συνέστησε στους εκπαιδευτικούς μουσικής να αναζητούν πληροφορίες για τους/τις μαθητές/-τριες τους από τους ίδιους τους/τις μαθητές/-τριες, τους/τις επαγγελματίες συναδέλφους και από πηγές δεδομένων για να ενημερώνονται για τις αποφάσεις σχετικά με την αξιολόγηση.

Παρά την πληθώρα ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τις σημαντικές προόδους στις εξετάσεις και άλλες μορφές αξιολόγησης και τη μεγαλύτερη διαθεσιμότητα πόρων αξιολόγησης, πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αναπτύσσουν τις δικές τους προσεγγίσεις αξιολόγησης μεμονωμένα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα εθνικά προγράμματα σπουδών ή τις πολιτικές αξιολόγησης και χωρίς να εξετάζουν τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους συναδέλφους τους ή συνιστώνται από εμπειρογνώμονες (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1995, 1996; Allen, 2005). Το καθαρό αποτέλεσμα είναι ότι δεν υπάρχει μεγάλη επαγγελματική συναίνεση ως προς το τι πρέπει να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, πώς πρέπει να αξιολογούν ή πότε πρέπει να αξιολογούν και δεν έχουν μια ευρεία κατανόηση του τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές/-τριες τους (Brophy, 2000). Όπως παρατηρεί ο Stiggins (2001), «είναι σαν κάποιος κάπου στο

μακρινό παρελθόν να αποφάσισε ότι οι εκπαιδευτικοί θα διδάσκουν και δεν θα χρειάζεται να γνωρίζουν τίποτα για την ακριβή αξιολόγηση» (σ. 5).

Μια συζήτηση για την αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση μπορεί να προκαλέσει έντονες διαφωνίες. Πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής, για παράδειγμα, μοιράζονται τις ανησυχίες άλλων εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάχρηση των δεδομένων αξιολόγησης μεγάλης κλίμακας, την έλλειψη δικαιοσύνης στις τυποποιημένες εξετάσεις και τις ακούσιες συνέπειες των δοκιμασιών με υψηλές απαιτήσεις (Graham et al., 2002). Ορισμένοι καθηγητές μουσικής πιστεύουν ότι η δημιουργική ή η ερμηνευτική φύση της μουσικής αποκλείει την αξιολόγηση, αλλά στη συνέχεια χρησιμοποιούν εύκολα υποκειμενικές μεθόδους αξιολόγησης, πολλές από τις οποίες «καθορίζονται τυχαία, τελετουργικά ή/και με αδιαφορία για τις διαθέσιμες αντικειμενικές πληροφορίες» (Boyle & Radocy, 1987, σ. 2). Η αντίληψη ότι η αξιολόγηση παρεμβαίνει στη διδασκαλία και τη μάθηση συγκρούεται με την άποψη ότι «οι πληροφορίες αξιολόγησης είναι ανεκτίμητες για τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τους γονείς, το σχολείο και την κοινότητα για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της μουσικής διδασκαλίας στα σχολεία τους» (Asmus, 1999, σ. 22). Πέρα από τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση, οι επαγγελματικές πραγματικότητες μπορεί λοιπόν να περιορίσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών μουσικής να αξιολογούν επαρκώς τη μάθηση των μαθητών/-τριών. Ο Shuler (1996), για παράδειγμα, επεσήμανε την έλλειψη προεκπαιδευτικής ή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, τον περιορισμένο χρόνο επαφής με τους/τις μαθητές/-τριες, τους μεγάλους πληθυσμούς μαθητών/-τριών και τα μεγέθη τάξεων και τους ανεπαρκείς πόρους για τη συλλογή, διαχείριση και αποθήκευση αντικειμένων αξιολόγησης.

2.2.1 Ορισμός αξιολόγησης

Ιδεαλιστικά, η αξιολόγηση έχει παρουσιαστεί ως μια μέθοδος συλλογής πληροφοριών σχετικών τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και με τους/τις μαθητές/-τριες όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση, με επίκεντρο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών/-τριών (Parkes, Rohwer, & Davidson, 2015). Αν και η αξιολόγηση αποτελεί σημείο εστίασης για τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους, η ίδια η λέξη μπορεί συχνά να χρησιμοποιείται και ως ένας γενικός όρος για έναν αριθμό διαφορετικών εννοιών που σχετίζονται με τη μάθηση

των μαθητών/-τριών, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την κατασκευή προγραμμάτων σπουδών. Ο Asmus (1999) ορίζει την αξιολόγηση ως «τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και εφαρμογή πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών ή την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, προκειμένου να ληφθούν εκπαιδευτικές αποφάσεις» (σ. 21). Ο Wesolowski (2012) πρότεινε ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει δύο συνιστώσες, τη «μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών» και την «αξιολόγηση των δεδομένων» (σ. 36). Οι Pellegrino, Conway και Russell (2015) σημείωσαν ότι η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση, αν και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, παραμένουν διακριτές μεταξύ τους, καθώς η αξιολόγηση «θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές, τους γονείς και τους διοικητικούς υπαλλήλους πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων», ενώ η βαθμολόγηση μπορεί να αφορά άλλους μη ακαδημαϊκούς παράγοντες που δεν σχετίζονται με τις δεξιότητες των μαθητών» (σ. 53). Ακόμη, οι Mark και Madura (2014) αναφέρθηκαν στην «αξιολόγηση», όταν συζήτησαν για τις εθνικής κλίμακας εξετάσεις της μουσικής μάθησης και ο Wesolowski (2014) χρησιμοποίησε τον όρο «αξιολόγηση» για να αναφερθεί τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και στη λογοδοσία. Αν και αυτές είναι σίγουρα αποδεκτές χρήσεις του όρου, δεν σχετίζονται με την εστίαση της παρούσας εργασίας, καθώς δεν θα διερευνήσει λεπτομερώς την αξιολόγηση των σχολικών εξετάσεων σε εθνικά πλαίσια ή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά θα χρησιμοποιήσει τον όρο για να αναφερθεί στην τεκμηρίωση της μάθησης των μαθητών/-τριών που λαμβάνει χώρα σε μια τάξη.

2.2.2 Μορφές Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση λαμβάνει ποικίλες μορφές σε κάθε τάξη. Πολύ συχνά η αξιολόγηση φέρνει στο μυαλό μας μόνο τις εξετάσεις και τη βαθμολόγηση, αλλά μπορεί να εμφανιστεί σε πολυάριθμες δραστηριότητες στην τάξη. Πολλές αξιολογήσεις δεν απαιτούν καθόλου βαθμολόγηση, χρησιμεύουν ως σημεία ελέγχου για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώσουν την επίγνωσή τους για την κατανόηση των μαθητών/-τριών. Δύο ευρέως αποδεκτές κατευθύνσεις της αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση. Οι διαμορφωτικές ή συντρέχουσες ή συνεχείς αξιολογήσεις είναι αξιολογήσεις που γίνονται με σκοπό να υποστηρίξουν τη διαδικασία βελτίωσης ενός/μιας μαθητή/-τριας (Νεοφύτου-

Κυριακίδου, 2009; Κοκκίδου, 2015; Mantie, 2019). Παρέχουν λεπτομερείς πληροφορίες ανατροφοδότησης, επομένως είναι κατάλληλες για διδακτικό όφελος. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συστηματική προσαρμογή της διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση (Νεοφύτου-Κυριακίδου, 2009; Wesolowski, 2014; Schneider et al., 2019) και μπορούν να προωθήσουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του/της μαθητή/-τριας (Νεοφύτου-Κυριακίδου, 2009; Schneider et al., 2019), μια σημαντική δεξιότητα για την ενίσχυση της αυτονομίας κατά τη διάρκεια της εξάσκησης (Eremenko et al., 2020). Επιπρόσθετα, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις έχουν οριστεί ως αξιολογήσεις που διεξάγονται κατά τη διάρκεια της μάθησης και αποτελούν μία από τις πρωταρχικές πτυχές του σχεδιασμού και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Saunders & Holahan, 1997; Salvador, 2011; Sicherl Kafol et al., 2017). Έχει ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής συμμετέχουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση κάθε φορά που ακούνε κριτικά τη μουσική ερμηνεία των μαθητών/-τριών, κάνουν κρίσεις και παρέχουν ανατροφοδότηση (Saunders & Holahan, 1997). Ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία μπορεί συχνά να χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές/-τριες δεν προσπερνούν απλώς την αποδοχή των λαθών από τον εκπαιδευτικό (Goolsby, 1999). Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει συχνά παραπεμφθεί στην ανίχνευση, τον εντοπισμό και την επικοινωνία των λαθών (Colwell, 1998). Η πραγματική όμως διαμορφωτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Colwell (2008), λαμβάνει χώρα μόνο όταν «κάποια μαθησιακή δράση προκύπτει από τη δοκιμή, διαφορετικά πρόκειται απλώς για συχνή τελική αξιολόγηση» (σ. 13). Παρόλα αυτά, έχει αναφερθεί προηγουμένως ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/-τριών αποκαλύπτει προβλήματα λόγω του τεράστιου αριθμού των μαθητών/-τριών (Abell 1993; McClung 1996; Brophy 2000; Kotora 2005).

Οι τελικές ή αλλιώς αθροιστικές αξιολογήσεις είναι εκείνες που διεξάγονται με σκοπό την εξαγωγή αξιολογικών συμπερασμάτων για λόγους άλλους από την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας (Νεοφύτου-Κυριακίδου, 2009; Mantie, 2019). Χρησιμοποιούνται συνήθως για την ποσοτικοποίηση της μάθησης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Τυπικά παραδείγματα συνοπτικών αξιολογήσεων θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ακροάσεις, κατατακτήριες εξετάσεις, αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας και βαθμολογούμενες παραστάσεις. Δεδομένης της ικανότητάς τους να τεκμηριώνουν το επίπεδο επίτευξης των μαθητών/-τριών, μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά

με την τελική κατάσταση της ανάπτυξης ενός/μιας μαθητή/-τριας. Οι αξιολογήσεις που διεξάγονται για την υποστήριξη των διαμορφωτικών πρακτικών αξιολόγησης πρέπει να προσανατολίζονται σε υψηλότερη ικανότητα καταγραφής λεπτομερειών. Αντίθετα, οι αξιολογήσεις που προορίζονται για την υποστήριξη των στόχων της συνοπτικής αξιολόγησης θα πρέπει παρέχουν επισκοπήσεις ευρύτερης εικόνας και όχι τεκμηρίωση των μικρο-δεξιοτήτων (Eremenko et al., 2020). Σύμφωνα με τον Asmus (1999), τελική αξιολόγηση είναι «η αξιολόγηση που πραγματοποιείται για τον προσδιορισμό της συνολικής αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος» (σ.21). Η τελική αξιολόγηση είτε της μάθησης, είτε της ανάπτυξης, είτε της επίδοσης (Sicherl Kafol et al., 2017), μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι απαντά στο εξής ερώτημα: «Πώς τα πήγε ο μαθητής;» (Mastrorilli, Harnett, & Zhu, 2014). Στη μουσική, οι ατομικές παραστάσεις και οι διαγωνισμοί χρησιμεύουν συχνά ως τελικές αξιολογήσεις και έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν την πηγή πολλών βαθμών των μαθητών/-τριών και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών (Ciorba & Smith, 2009; Latimer, Bergee, & Cohen, 2010). Οι Russell και Austin (2010) διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειονότητα (95%) των 352 εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονταν σε σχολεία που χρησιμοποιούσαν παραδοσιακά αθροιστικά συστήματα βαθμολόγησης. Συγκριτικά συστήματα αξιολόγησης έχουν σημειωθεί ως εξαιρετικά διαδεδομένα, ωστόσο, οι Harrison, Lebler, Carey, Hitchcock και O'Bryan (2013) πρότειναν ότι οι απλοί βαθμοί στερούνται ουσιαστικής ανατροφοδότησης. Λόγω της αντιλαμβανόμενης και πραγματικής σημασίας τους, οι τελικές αξιολογήσεις συχνά επηρεάζουν τη λήψη διδακτικών αποφάσεων, από τη διαδοχή και αλληλουχία μέχρι το πρόγραμμα σπουδών.

Όσον αφορά τα περιβάλλοντα μάθησης μουσικών οργάνων, ο Goolsby (1999) πρότεινε ότι τέσσερις τύποι αξιολόγησης χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με την εμπειρία του: (α) αξιολόγηση κατάταξης (όπως οι ακροάσεις κ.λπ.), (β) τελική αξιολόγηση (συναυλία, φεστιβάλ κ.λπ.), (γ) διαγνωστική αξιολόγηση (εντοπισμός δυσκολιών στις δεξιότητες απόδοσης και στις γνώσεις) και (δ) διαμορφωτική αξιολόγηση (η τακτική παρακολούθηση των μαθητών/-τριών για τα μαθησιακά αποτελέσματα). Ο Eisner (1998) υπογράμμισε επίσης τους διαγνωστικούς ρόλους, τους ρόλους τοποθέτησης, τους ρόλους αξιολόγησης με βάση το περιεχόμενο και τους αναστοχαστικούς ρόλους της αξιολόγησης στις τέχνες. Οι εννοιολογικοί ορισμοί

και οι στόχοι, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία και την εφαρμογή των αξιολογήσεων. Μπορεί, επομένως, να είναι απαραίτητο να υπάρχει μια βασική κατανόηση του τι επιτυγχάνουν οι αξιολογήσεις. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές ωφελούνται από τη συγκεκριμένη και αξιόπιστη ανατροφοδότηση που αποκτούν τόσο από τις διαμορφωτικές όσο και από τις τελικές αξιολογήσεις (Zerull, 1990; Colwell, 1998; Salvador, 2011; Sicherl Kafol, Kordeš, & Holcar Brunauer, 2017).

Ο Scott (2012) προσέφερε μια νέα προοπτική σε αυτά τα σκέλη της αξιολόγησης, διαιρώντας την έννοια σε τρεις διαφορετικές ενότητες: αξιολόγηση της μάθησης, αξιολόγηση για τη μάθηση και αξιολόγηση ως μάθηση. Η αξιολόγηση της μάθησης είναι ουσιαστικά το ίδιο με την τελική αξιολόγηση, καταγράφει «τι έχουν επιτύχει οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας» (σ. 32). Η αξιολόγηση για μάθηση περιλαμβάνει τους ίδιους τους μαθητές που χρησιμοποιούν «την ανατροφοδότηση της αξιολόγησης για να επεκτείνουν τα τρέχοντα επίπεδα κατανόησής τους (σ. 32). «Η αξιολόγηση ως μάθηση ζητά από τους μαθητές να «παρακολουθούν τη δική τους μάθηση, να αναστοχάζονται για το τι έχουν επιτύχει και να το χρησιμοποιούν για να ενημερώνονται για τη μελλοντική μάθηση» (σ. 33). Ενώ, ο Scott προειδοποιεί για τους κινδύνους της χρήσης της αξιολόγησης της μάθησης, καθώς μπορεί να περιορίσει την ιδιοκτησία εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών, η κύρια προτεραιότητα κάθε μουσικής αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμεύει στην παροχή δεδομένων που βοηθούν στην τεκμηρίωση των εξελίξεων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων που συμβαίνουν στην τάξη. Υπό την προϋπόθεση ότι ο/η καθηγητής/-τρια μουσικής παρουσιάζει την αξιολόγηση με τρόπο που ωφελεί την επίγνωση των μαθητών/-τριών για τη μάθησή τους, κάθε είδος αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει έναν/μια μαθητή/-τρια να αναπτύξει την αυτό-αποτελεσματικότητά του/της.

2.2.3 Σημασία αξιολόγησης

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές/-τριες μπορεί να θεωρούν την αξιολόγηση, ιδίως όταν μετριέται με βαθμούς, σημαντική και ισχυρό παράγοντα παρακίνησης (Colwell, 1998; McClung, 1996; Reimer, 2009). Η σημασία της συνεχούς καταγραφής της προόδου των μαθητών/-τριών τονίζεται, σύμφωνα με τους Good και Brophy (1986), ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας, με

απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών/-τριών. Οι Boud, Cohen και Sampson (1999) ισχυρίστηκαν ότι «η αξιολόγηση είναι η πιο ισχυρή επιρροή στη μάθηση στα επίσημα μαθήματα και, αν δεν σχεδιαστεί σωστά, μπορεί εύκολα να υπονομεύσει τα θετικά χαρακτηριστικά μιας σημαντικής στρατηγικής στο ρεπερτόριο των προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης» (σ. 414). Ο Lehman (2008) τόνισε επίσης τη διασύνδεση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η αξιολόγηση θεωρήθηκε βασικό συστατικό της ποιοτικής διδασκαλίας και απαραίτητο για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Eisner, 1998; Lehman, 2008). Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις, στο ρόλο τους να παρέχουν δεδομένα για τον αναστοχασμό και την προσαρμογή της διδασκαλίας, μπορούν να βελτιώσουν συγκεκριμένα μαθήματα, τη γενική παράδοση περιεχομένου, τη διαδοχή και/ή την εστίαση του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, ο σωρευτικός χαρακτήρας των τελικών αξιολογήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων, να επηρεάσει την ανάπτυξη μελλοντικών στόχων, να χρησιμεύσει ως παράγοντας παρακίνησης και να παράσχει σημαντικά δεδομένα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στη μουσική τάξη. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειωθεί ότι αυτοί οι θετικοί παράγοντες μπορεί να προϋποθέτουν τη σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης (Denis, 2018).

Οι ερευνητές έχουν επίσης επισημάνει το εύρος της μουσικής ως τομέα, τον εκφραστικό χαρακτήρα του κλάδου και την εγγενή αξία όλων των μορφών τέχνης ως παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαταλληλότητα της μουσικής για αξιολόγηση (Zerull, 1990; Lehman, 2008). Η αξιολόγηση κρίθηκε τόσο σημαντική, ώστε η αξιολόγηση της μουσικής και της μουσικής εκτέλεσης να περιλαμβάνεται στα τρέχοντα εθνικά πρότυπα (Shuler, Norgaard, & Blakeslee, 2014). Η μουσική έχει αναγνωριστεί ως βασικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που έχει φέρει μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση στη μουσική τάξη (Fisher, 2008). Ο Asmus (1999) σημείωσε ότι ορισμένες αντιρρήσεις για την αξιολόγηση στη μουσική μπορεί να προέρχονται από την έλλειψη εξειδίκευσης ως προς τις αναμενόμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/-τριών και πρότεινε ότι η μουσική, πιθανώς περισσότερο από άλλα μαθήματα, λειτουργεί σε πιο μοναδικές συνθήκες και έχει μεγαλύτερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών. Συνεπώς, οι διαμορφωτικές και τελικές αξιολογήσεις μπορεί να επηρεάσουν τα μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σημασία της αξιολόγησης της

μουσικής εκτείνεται πέρα από την ανάγκη αξιολόγησης για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι αξιολογήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επικοινωνήσουν την αξία και να υποστηρίξουν τη σχολική μουσική σε όσους δεν ανήκουν στον κλάδο (Zerull, 1990; Colwell, 1998; Reimer, 2009). Κατά συνέπεια, ο Reimer (2009) παρατήρησε ότι η χρήση μη μουσικών κριτηρίων για διαμορφωτική αξιολόγηση, ή ακόμη χειρότερα για τελική αξιολόγηση, μπορεί να προσδώσει αξιοπιστία σε ισχυρισμούς ότι η μουσική είναι λιγότερο σοβαρό μάθημα από άλλους ακαδημαϊκούς κλάδους. Ο McClung (1996) διαπίστωσε ότι μόνο το 18% των διοικητικών στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσε ότι η χορωδία έχει το ίδιο εκπαιδευτικό κύρος με άλλα βασικά μαθήματα. Οι McQuarrie και Sherwin (2013) διαπίστωσαν ότι πολλές από τις πιο συνηθισμένες αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται στις μουσικές τάξεις δεν βασίζονται στην επίδοση. Παρόλα αυτά, σε γενικές γραμμές, οι δάσκαλοι μουσικής έχουν αγκαλιάσει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στις τάξεις τους, αλλά συχνά δεν έχουν καμία εκπαίδευση στην ανάπτυξη ή τη διαχείριση της αξιολόγησης (Colwell, 1998). Ενώ, πολλοί συγγραφείς, μεταξύ άλλων και ο Brophy (2000), έχουν αναφέρει πως όταν κάποιος αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους γίνεται μουσικοπαιδαγωγός, μπορεί τότε να καταλάβει καλύτερα ποια είναι η στάση του απέναντι στη σημασία της αξιολόγησης.

2.2.4 Εργαλεία αξιολόγησης

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί δεν ήταν ποτέ εντελώς άνετοι με την αξιολόγηση και δεν γνωρίζουν τα διάφορα διαθέσιμα εργαλεία και πώς να τα χρησιμοποιήσουν με τους/τις πολυάριθμους/-ες μαθητές/-τριες που έχουν. Όλο το φάσμα των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες θα πρέπει να περιλαμβάνεται στα δεδομένα που συλλέγονται στα μαθήματα γενικής μουσικής (Winner, Davidson, & Scripp, 1992; Brophy, 2000). Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι οι καθηγητές/-τριες μουσικής χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν γραπτές εργασίες/τεστ, κλίμακες αξιολόγησης, ρουμπρίκες, λίστες ελέγχου, δημοσιευμένες μετρήσεις/τυποποιημένα τεστ, φάκελοι επιτευγμάτων, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών/-τριών, άτυπη παρατήρηση και ομαδική απόδοση των μαθητών/-τριών. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν αυτές τις τεχνικές ως λιγότερο χρήσιμες από την αξιολόγηση της στάσης, της απόδοσης και της παρουσίας των μαθητών/-τριών

(Kotora, 2005). Ο Kotora (2005) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά βάθος έχουν άλλες πεποιθήσεις από αυτές που κάνουν στην πράξη. Συχνά υπάρχει χάσμα μεταξύ της προσωπικής φιλοσοφίας ενός/μιας εκπαιδευτικού για το τι είναι σημαντικό για την αξιολόγηση και τι είναι ρεαλιστικά εφικτό. Τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές/τριες μουσικής φαίνεται να ποικίλλουν ανάλογα με το περιεχόμενο που εξετάζεται καθώς και με το επίπεδο της τάξης των μαθητών/-τριών.

Γραπτές εργασίες και τεστ

Οι γραπτές εργασίες, όπως τα φύλλα εργασίας και τα τεστ, τείνουν να είναι ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε έρευνες σε καθηγητές/τριες μουσικής, οι γραπτές εργασίες αναφέρθηκαν ως η πρώτη (Rasor, 1988), δεύτερη (Herworth-Osiowy, 2004) και τρίτη (Livingston, 2000) πιο κοινή μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, με το 70%-93% των συμμετεχόντων να αναφέρουν τη χρήση τέτοιων εργαλείων. Εκτός από ποσοτικές μελέτες όπως αυτές, ποιοτικές μελέτες αποκαλύπτουν επίσης συχνή χρήση γραπτών εργασιών/τεστ ως εργαλείο αξιολόγησης στη μουσική δημοτικού. Η Nightingale Abell (1993) διαπίστωσε ότι και οι τρεις συμμετέχοντες σε αυτήν αξιολογούσαν τους/τις μαθητές/-τριες μέσω κάποιας μορφής γραπτών εργασιών σε κάποιο βαθμό, ενώ ένας δάσκαλος αξιολογούσε όλους τους/τις μαθητές/τριες των τάξεων 1 έως 5 σε γραπτή μορφή. Ακριβώς όπως το περιεχόμενο που αξιολογείται μπορεί να διαφέρει ανά βαθμίδα, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Μουσικής Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν γραπτές εργασίες/τεστ ως μορφή αξιολόγησης μπορεί επίσης να διαφέρει μεταξύ των βαθμίδων. Η Talley (2005) διαπίστωσε ότι οι ερωτηθέντες της χρησιμοποιούσαν συχνότερα γραπτές δοκιμασίες/φύλλα εργασίας στα ανώτερα παρά στα κατώτερα επίπεδα τάξης με το συνηθέστερο περιεχόμενο να είναι η αξιολόγηση των μουσικών γνώσεων των μαθητών/-τριών με ιδιαίτερη έμφαση σε ιστορικά στοιχεία. Αυτή η αύξηση στη χρήση γραπτών αξιολογήσεων μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την εννοιολογική γνώση έναντι των δεξιοτήτων εκτέλεσης καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, ή μπορεί απλώς να είναι ότι οι γραπτές αξιολογήσεις είναι ευκολότερο να χρησιμοποιηθούν σε μεταγενέστερες βαθμίδες από ό, τι σε προγενέστερες. Η διακύμανση στη χρήση γραπτών εργασιών/τεστ μπορεί επίσης να σχετίζεται με τις διαφορές στο περιεχόμενο που αξιολογείται στα διάφορα

επίπεδα τάξης. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η Talley (2005) διαπίστωσε ότι η αξιολόγηση της ανάγνωσης-γραφής μουσικής σημειογραφίας αυξάνεται στα ανώτερα επίπεδα της τάξης. Θα ήταν λογικό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν συχνότερα γραπτές αξιολογήσεις στις ανώτερες τάξεις, δεδομένου ότι αυτή η μορφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευκολότερα για την αξιολόγηση της γνώσης της μουσικής σημειογραφίας παρά για την αξιολόγηση αυθεντικών μουσικών δεξιοτήτων, όπως το τραγούδι ή η εκτέλεση μουσικών οργάνων. Η Shih (1997) διαπίστωσε ότι οι γραπτές δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα για την αξιολόγηση των στόχων της ακρόασης και της σημειογραφίας παρά για τους στόχους του τραγουδιού ή της κίνησης, και η Barkley (2006) διαπίστωσε ότι τα γραπτά τεστ ήταν το τρίτο με τη σειρά πιο δημοφιλέ εργαλείο αξιολόγησης, μετά την παρατήρηση και την ομαδική απόδοση, και ότι χρησιμοποιήθηκε πολύ συχνότερα από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση του κριτηρίου της ανάγνωσης-σημειογραφίας (65%) παρά για την αξιολόγηση των κριτηρίων του τραγουδιού (6%), της εκτέλεσης (3%) και του αυτοσχεδιασμού (4%). Επιπλέον, η χρήση γραπτών αξιολογήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικές για την απόκτηση από τους/τις μαθητές/-τριες και με ποιον τρόπο πιστεύουν ότι αυτές μπορούν να αξιολογηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Για παράδειγμα, η Salvador (2011) διαπίστωσε ότι ένας συμμετέχων «ανησυχούσε ότι οι γραπτές αξιολογήσεις δεν είναι αποτελεσματικές για τη μέτρηση της ανάπτυξης μουσικών δεξιοτήτων» (σ. 178). Επιπλέον, ο εν λόγω εκπαιδευτικός εξήγησε: «Αντί για γραπτές εργασίες, προτιμώ να αξιολογώ τις δεξιότητες των μαθητών/-τριών με μουσικό τρόπο, όπως μέσω του τραγουδιού, της κίνησης και του παιχνιδιού. Τείνω να εκτιμώ (και συνεπώς να εστιάζω) τις δεξιότητες και τις γνώσεις που μπορούν να μετρηθούν με αυτούς τους μουσικούς τρόπους έναντι των δεξιοτήτων και των γνώσεων που μετρώνται γραπτώς» (σ. 178). Αυτό υποδηλώνει ότι η επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής του δημοτικού μπορεί να αντανακλά τις προτεραιότητές τους για τα είδη γνώσεων ή/και δεξιοτήτων που θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικό να κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες. Αντιθέτως, σε έρευνα τους, οι Shaw και Potter (2021) διατύπωσαν πως οι γραπτές αξιολογήσεις, τύπου τεστ, παρόλο που αξιοποιήθηκαν από αρκετούς/-ές εκπαιδευτικούς Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/-τριών πάνω κυρίως στην ανάγνωση και γραφή μουσικής

σημειογραφίας και σε μουσικές έννοιες, όπως «Allegro», πιθανόν τελικά να μην είναι τόσο συνηθισμένες στη διδασκαλία της μουσικής τάξης. Αυτή η υπόθεση ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι τελικά πάνω από οι μισοί συμμετέχοντες επέλεξαν τις κλίμακες αξιολόγησης ως εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών/-τριών τους λόγω ευκολίας χορήγησης τους. Επίσης, σε έρευνες της Tabuena (2019, 2021, 2022) που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς Μουσικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα από τα τρία εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση μουσικής εκτέλεσης των μαθητών/-τριών στο όργανο της φλογέρας (2021) και του πιάνου (2019, 2022) ήταν το «Five-Letter Name Pitch Memory Test».

Λίστες ελέγχου, κλίμακες αξιολόγησης, ρουμπρίκες

Ενώ ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι γραπτές εργασίες είναι η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης στη Μουσική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Rasor 1988; Nightingale Abell 1993; Livingston 2000; Herworth-Osiowy 2004), άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι χρησιμοποιούνται επίσης συχνά λίστες ελέγχου, κλίμακες αξιολόγησης και ρουμπρίκες. Οι λίστες ελέγχου είναι κατάλογοι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μέσω των οποίων ένας αξιολογητής μπορεί να λάβει μια διχοτομική απόφαση, π.χ. ναι/όχι, σχετικά με την ύπαρξη ενός κριτηρίου (Brookhart, 2013). Είναι κατάλληλες σε περιπτώσεις όπου το μαθησιακό αποτέλεσμα αποδεικνύεται απλώς από την απουσία ή την παρουσία στόχων (Wesolowski, 2014), ή όταν θέλουμε απαιτήσεις που πρέπει να ακολουθηθούν (Eremenko et al., 2020). Ωστόσο, η διδακτική τους αξία είναι περιορισμένη, διότι από τις απαντήσεις δεν είναι αρκετά ενδεικτικές για το ακριβές επίπεδο των μαθητών/-τριών ή για το τι πρέπει να βελτιωθεί (Brookhart, 2013). Ως εκ τούτου, είναι καταλληλότερες για τελικές αξιολογήσεις (Pellegrino et al., 2015).

Οι κλίμακες αξιολόγησης διαφέρουν από τις λίστες ελέγχου στο ότι επιτρέπουν την ένδειξη του βαθμού στον οποίο εμφανίζονται τα στοιχεία ενός συγκεκριμένου κριτηρίου, αποτυπώνοντας έτσι τα επίπεδα επάρκειας (Brookhart, 2013; Wesolowski, 2014), οπότε είναι πιο ωφέλιμες από αναπτυξιακή άποψη (Eremenko et al., 2020). Τέτοιοι βαθμοί επάρκειας θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με βαθμολογίες συχνότητας ή βαθμολογίες ποιότητας (Brookhart, 2013), όπου μια κλίμακα τύπου Likert θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί. Οι κλίμακες αξιολόγησης

είναι κατάλληλες για αθροιστικές αξιολογήσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για διαμορφωτική αξιολόγηση (Eremenko et al., 2020). Ωστόσο, οι κλίμακες αξιολόγησης που καταγράφουν τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, χρησιμοποιώντας ποιοτικές αξιολογήσεις δεν έχουν υψηλό διδακτικό όφελος, διότι δίνουν κρίση χωρίς περιγραφή των στοιχείων (Brookhart, 2013). Ωστόσο, η επαύξηση μιας κλασικής κλίμακας αξιολόγησης με τμήματα σχολίων θα επέτρεπε την προσθήκη επεξηγήσεων ή ανατροφοδότησης βελτίωσης, καθιστώντας τις πολύ πιο χρήσιμες από διαμορφωτική άποψη (Pellegrino et al., 2015).

Οι ρουμπρικές ορίζονται να έχουν δύο πράγματα: «κριτήρια που εκφράζουν τι πρέπει να αναζητηθεί στην εργασία και περιγραφές επιπέδων απόδοσης που περιγράφουν πώς φαίνονται οι ενσαρκώσεις αυτών των κριτηρίων σε εργασίες με διαφορετικά επίπεδα ποιότητας, από χαμηλά έως υψηλά» (Brookhart, 2018, σ.1). Οι περιγραφές επιπέδου απόδοσης είναι αυτές που διαφοροποιούν τις ρουμπρικές από τις κλίμακες αξιολόγησης ή τις λίστες ελέγχου (Brookhart 2013, 2018). Επιπλέον, είναι αυτές που καθιστούν τις ρουμπρικές ανώτερες από τις αντίστοιχες από άποψη αντικειμενικότητας (Wesolowski, 2012) και ως προς την καταλληλότητα τους για στόχους διαμορφωτικής αξιολόγησης (Wesolowski, 2014). Οι ρουμπρικές μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη γενικότητά τους (γενικές ή ειδικές για την εργασία) και με βάση την ομαδοποίηση των κριτηρίων τους (ολιστικές ή αναλυτικές). Μια γενική ρουμπρική είναι εφαρμόσιμη σε μια οικογένεια συναφών εργασιών, ενώ μια ειδική για την εργασία ρουμπρική είναι εφαρμόσιμη μόνο σε μία εργασία, δεδομένου ότι οι περιγραφές επιπέδων επάρκειας στην τελευταία αντικατοπτρίζουν χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά μόνο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εργασίας (Brookhart, 2018). Οι αναλυτικές ρουμπρικές διατηρούν τα κριτήρια ξεχωριστά, επιτρέποντας έτσι την παροχή ανατροφοδότησης για το καθένα ξεχωριστά και είναι κατάλληλες όταν πρέπει να μετριοούνται ξεχωριστά διαφορετικά στοιχεία επιδόσεων. Από την άλλη πλευρά, οι ολιστικές ρουμπρικές ομαδοποιούν διαφορετικά κριτήρια και είναι κατάλληλες, όταν οι αξιολογητές αντιλαμβάνονται ότι τα κριτήρια πρέπει να εξετάζονται συνδυαστικά. Στις ολιστικές ρουμπρικές, οι περιγραφές των επιπέδων επίδοσης αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα τα ομαδοποιημένα κριτήρια, με αποτέλεσμα να λαμβάνεται μία ενιαία απόφαση για ολόκληρη την ομάδα (Brookhart, 2018; Schneider et al., 2019). Οι ολιστικές ρουμπρικές είναι πιο πρακτικές, όταν το επίκεντρο της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση του συνολικού επιπέδου ενός/μιας μαθητή/-τριας

μέσω μιας συνολικής αξιολόγησης της επίδοσης και όχι η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης. Ως εκ τούτου, είναι κατάλληλες για αθροιστικές αξιολογήσεις. Οι αναλυτικές ρουμπρικές υποστηρίζουν καλύτερα τις διαμορφωτικές αξιολογήσεις, δεδομένης της λεπτομέρειας των παρεχόμενων πληροφοριών (Eremenko et al., 2020).

Οι McQuarrie και Sherwin (2013) διαπίστωσαν ότι το 83% των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι «χρησιμοποιούν συχνά» ή «μερικές φορές» μια ρουμπρική ή μια κλίμακα αξιολόγησης για την αξιολόγηση των ατομικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών, ενώ μόνο το 17% «δεν χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ» ή «δεν χρησιμοποιεί» αυτά τα εργαλεία. Ομοίως, το 71,6% των 78 εκπαιδευτικών μουσικής δημοτικού στην πόλη Winnipeg του Καναδά που συμμετείχαν στην έρευνα της Herworth-Osiowy (2004) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν λίστες ελέγχου για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών τους, το 68,1% ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν ρουμπρικές και το 55,7% ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κλίμακες αξιολόγησης. Άλλοι ερευνητές, ωστόσο, διαπίστωσαν ότι αυτά τα εργαλεία χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής δημοτικού. Ο Livingston (2000) διεξήγαγε έρευνα σε 142 καθηγητές/-τριες μουσικής δημοτικού που ήταν μέλη του Οργανισμού Αμερικανών Εκπαιδευτικών Kodály και διαπίστωσε ότι το 43% ανέφερε τη χρήση ρουμπρικής, ενώ το 45% ανέφερε τη χρήση λιστών ελέγχου. Μεταξύ των ερωτηθέντων της Patterson (2006), μόνο το 29% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί κλίμακες αξιολόγησης για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών του και η Lane (2007) διαπίστωσε ότι οι κλίμακες αξιολόγησης «χρησιμοποιούνταν σπάνια» από τους ερωτηθέντες της (σ. 37). Ακριβώς όπως οι δάσκαλοι/-ες μουσικής του δημοτικού μπορεί να χρησιμοποιούν γραπτές εργασίες/τεστ πιο συχνά στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού, μπορεί να τείνουν να χρησιμοποιούν κλίμακες αξιολόγησης, ρουμπρικές και λίστες ελέγχου πιο συχνά στις κατώτερες τάξεις του δημοτικού. Η Talley (2005) διαπίστωσε ότι οι κλίμακες αξιολόγησης/ρουμπρικές ήταν η πιο συχνή μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις της πρώτης μέχρι της τρίτης δημοτικού και πως το βασικό κριτήριο αξιολόγησης ήταν οι μουσικές δεξιότητες στο τραγούδι και οι στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών/-τριών γενικότερα. Ωστόσο, αυτές αντικαταστάθηκαν από γραπτές δοκιμασίες/φύλλα εργασίας ως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος στις τάξεις τετάρτης έως της έκτης δημοτικού. Το εύρημα αυτό είναι λογικό υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Talley είχαν την τάση να αξιολογούν συχνότερα τις βασικές δεξιότητες επίδοσης στις

κατώτερες τάξεις του δημοτικού από ό, τι στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού. Ενώ, σε πολύ πρόσφατη μελέτη των Shaw και Potter (2021) που έγινε σε εκπαιδευτικούς μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι 17 από τους 35 συνολικά συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν κάποιου είδους κλίμακα αξιολόγησης για την αξιολόγηση των μουσικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών σε εκτέλεση και τραγούδι, όπως για παράδειγμα, την κλίμακα «Singing Voice Development Measure» του Rutkowki (1990), καθώς δήλωσαν ότι «μπορούν να χορηγηθούν πιο εύκολα από ότι οι γραπτές αξιολογήσεις» (σ. 41). Ενδέχεται, λοιπόν, κατά την επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς να δίνεται προτεραιότητα στην ευκολία χρήσης και χορήγησης αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή των εργαλείων αυτών. Η χρήση των ρουμπρικών έγινε επίσης στην έρευνα της Κυριακίδου-Νεοφύτου (2011) για την αξιολόγηση της δραστηριότητας της εκτέλεσης αυλού σε μαθητές Α' Γυμνασίου στο μάθημα της Μουσικής.

Δημοσιευμένες μετρήσεις και τυποποιημένα τεστ

Λίγοι/ες ερευνητές/-τριες έχουν διερευνήσει τη χρήση δημοσιευμένων μετρήσεων και/ή τυποποιημένων δοκιμασιών/τεστ στη μουσική της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά τα ευρήματα όσων το έχουν κάνει δείχνουν ότι τα εργαλεία αυτά σπάνια χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής του δημοτικού. Τα «τυποποιημένα τεστ και τα τεστ των σχολικών βιβλίων» ήταν οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες μορφές αξιολόγησης μεταξύ των ερωτηθέντων της Lane (2007) και μόνο το 8% των εκπαιδευτικών στη μελέτη του Rasor (1988) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Μόνο το 1% των ερωτηθέντων των McQuarrie και Sherwin (2013) ανέφεραν ότι «χρησιμοποιούν συχνά» τυποποιημένα τεστ επίδοσης, ενώ το 91% ανέφεραν ότι «δεν χρησιμοποιούν» ή «δεν χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ» αυτά τα τεστ. Η Talley (2005) διαπίστωσε ότι η χρήση εμπορικά διαθέσιμων τεστ ήταν λίγο πιο συχνή μεταξύ των ερωτηθέντων της, με το 28% να αναφέρει τη χρήση τέτοιων τεστ. Από τους διάφορους τύπους δημοσιευμένων τεστ, οι ερωτηθέντες χρησιμοποίησαν περισσότερο τα τεστ ικανοτήτων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (11%) χρησιμοποιούσε το «Primary Measures of Music Audiation». Ανέφεραν ότι το χρησιμοποιούσαν για να προσδιορίσουν τη μουσική ικανότητα των μαθητών/-τριών στο νηπιαγωγείο, την πρώτη, τη δεύτερη και την τρίτη τάξη δημοτικού. Το 8% των

ερωτηθέντων χρησιμοποίησε το «Intermediate Measures of Music Audiation» για τις τάξεις τρία, τέσσερα και πέντε της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το «Music Aptitude Profile (MAP)», ένα τεστ ικανοτήτων, και το «Selmer Music Guidance Survey», χρησιμοποιήθηκαν από το 5% των ερωτηθέντων. Το MAP χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των ικανοτήτων των μαθητών/-τριών της τέταρτης τάξης. Στους μαθητές τόσο της τέταρτης όσο και της πέμπτης τάξης δόθηκε το «Selmer Music Guidance Survey». Το 3% των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τα τεστ καταλληλότητας «Audie» και «Am I Musical?». Έξι τεστ δεν χρησιμοποιήθηκαν από κανέναν από τους ερωτηθέντες: τα «Advanced Measures of Music Audiation», «Singing Voice Development Measure», «Measure of Creative Thinking in Music», «Thinking Creatively with Music», «Musical Achievement Test» και τα «Iowa Tests of Music Literacy». Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ένα μέρος των ερωτηθέντων ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε τεστ ικανοτήτων, τα οποία αναπτύχθηκαν από τον Edwin Gordon. Τα τεστ ικανοτήτων είναι δύσκολο να κατασκευαστούν λόγω της περίπλοκης διαδικασίας για την τεκμηρίωση της εγκυρότητας της κατασκευής. Πρέπει να υποστηρίζονται από έρευνα, γεγονός που επίσης καθιστά δύσκολη τη δημιουργία τους. Πολλά από τα τεστ ικανοτήτων είναι εύκολο να χορηγηθούν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και έχουν κατάλληλη εγκυρότητα διαδικασίας για τα εξεταζόμενα ηλικιακά επίπεδα. Παρέχουν στον/στην καθηγητή/-τρια μουσικής πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το μουσικό δυναμικό των μαθητών/-τριών του/της, επιτρέποντας την εξατομικευμένη διδασκαλία και αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα τεστ ικανοτήτων ήταν το είδος των τεστ που χρησιμοποιήθηκε συχνότερα από τους ερωτηθέντες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν ευρύτερα. Όπως προειπώθηκε, οι ερωτηθέντες της Talley (2005) χρησιμοποίησαν επίσης το «Selmer Music Guidance Survey» στις τάξεις τέσσερα και πέντε της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς οι μαθητές προετοιμάζονται να επιλέξουν και να μελετήσουν ένα όργανο, οι εκπαιδευτικοί συχνά επιθυμούν να καθοδηγήσουν τις επιλογές τους με την ελπίδα ότι οι μαθητές/-τριες θα είναι πιο ευχαριστημένοι με τις επιλογές των οργάνων τους και επομένως θα βελτιώσουν το ποσοστό διατήρησης των οργανικών συνόλων (Talley, 2005).

Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν να χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών τους, λίγοι (αν υπάρχουν) είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν (Kastner &

Shouldice, 2016). Ωστόσο, με την ώθηση των τελευταίων χρόνων για περισσότερες τυποποιημένες εξετάσεις, ορισμένες πολιτείες των ΗΠΑ άρχισαν να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν τυποποιημένα τεστ μουσικής (New York State Education Department, 2011; University of South Carolina Board of Trustees, 2015). Ο Warren (1994) διεξήγαγε μια μελέτη για την ανάπτυξη και επικύρωση ενός τυποποιημένου τεστ με την ονομασία «North Carolina Elementary Measures of Music Achievement», το οποίο σχεδιάστηκε για να ελέγχει την επίτευξη των στόχων και των σκοπών της πολιτείας από τους μαθητές εκείνη την εποχή. Αν και το τεστ αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ πλήρως στην πολιτεία της Βόρειας Καρολίνας, το γεγονός ότι έχουν αναπτυχθεί και αναπτύσσονται τυποποιημένα τεστ μουσικής όπως αυτά, υποδηλώνει ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες μπορεί να κινούνται προς την κατεύθυνση της ευρύτερης εφαρμογής τέτοιων τεστ στο μέλλον (Kastner & Shouldice, 2016).

Φάκελοι επιτευγμάτων/εργασιών

Η υπάρχουσα έρευνα σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής δημοτικού δείχνει ότι λίγοι/-ες χρησιμοποιούν φακέλους επιτευγμάτων (portfolios) ως εργαλεία αξιολόγησης. Οι Barkley (2006), Patterson (2006) και Lane (2007) διαπίστωσαν ότι οι φάκελοι επιτευγμάτων είναι από τις λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ομοίως, το 89% των ερωτηθέντων στη μελέτη των McQuarrie και Sherwin (2013) ανέφεραν ότι «δεν χρησιμοποιούν» ή «σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν» φακέλους εργασιών ως εργαλείο αξιολόγησης. Ωστόσο, τα ευρήματα της Talley (2005) υποδηλώνουν ότι η χρήση των φακέλων εργασιών από τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής του δημοτικού μπορεί να αυξάνεται ανάλογα με το επίπεδο βαθμίδας των μαθητών/-τριών.

Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Οι ερευνητές/τριες έχουν διαπιστώσει διαφορετική χρήση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών στη γενική μουσική δημοτικού. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών ήταν μια αρκετά συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε από τους ερωτηθέντες της Herworth-Osiowy (2004), το 64,8% των οποίων ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην τάξη τους, ενώ το 33% των ερωτηθέντων της Patterson (2006)

ανέφεραν ότι τη χρησιμοποιούν. Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών αντιπροσώπευε μόνο το 2%-3% του συνόλου των αναφερόμενων αξιολογήσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού από τους ερωτηθέντες της Talley (2005) και η Lane (2007) διαπίστωσε ότι «σπάνια χρησιμοποιείται» από τους ερωτηθέντες της. Η Niebur (1997) διεξήγαγε μια ποιοτική μελέτη τεσσάρων δασκάλων μουσικής δημοτικού στην Αριζόνα και διαπίστωσε ότι ο ένας/μία χρησιμοποιούσε την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών και πίστευε ότι ήταν μια πολύτιμη στρατηγική αξιολόγησης.

Οι ερευνητές/τριες έχουν επίσης μελετήσει τη χρήση της ετεροαξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών από τους συνομηλίκους τους και την αυτοαξιολόγηση, καθώς σχετίζεται με την επίτευξη τόσο μη μουσικών (Forrester & Wong, 2008) όσο και μουσικών στόχων (Freed-Garrod, 1999). Σε μια μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων για τη χρήση της «αξιολόγησης για μάθηση» (διαμορφωτική αξιολόγηση) από εκπαιδευτικούς Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ, οι Forrester και Wong (2008) διαπίστωσαν ότι, αν και οι αξιολογήσεις των μαθητών/-τριών από τους συμμαθητές τους και οι αυτοαξιολογήσεις είχαν θετικές επιπτώσεις στις γενικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η μελέτη δεν εξέτασε την επίδραση στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών. Σε μια ερευνητική μελέτη δράσης στην οποία οι μαθητές/-τριες και ο δάσκαλος-ερευνητής συνδιαμόρφωσαν τα κριτήρια αξιολόγησης, η Freed-Garrod (1999) διαπίστωσε ότι οι αυτοαξιολογήσεις προώθησαν την «αισθητική επίγνωση» και την «καλλιτεχνική κρίση» (σ. 59), αλλά αυτό φάνηκε να είναι περισσότερο μια ανεκδοτολογική παρατήρηση. Εκτός από τις μελέτες σχετικά με τη χρήση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών από τους/τις δασκάλους μουσικής του δημοτικού σχολείου, η Riley (2010, 2013) διερεύνησε την ακρίβεια των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου στις αυτοαξιολογήσεις τους, με μικτά αποτελέσματα. Στην πρώτη της μελέτη, η Riley (2010) συνέκρινε την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών της δευτέρας και τρίτης τάξης στο τραγούδι με τις αξιολογήσεις που έκαναν τρεις ειδικοί κριτές σε τέσσερις τομείς. Ενώ οι μαθητές και οι κριτές συμφωνούσαν ως επί το πλείστον όσον αφορά τη χρήση σωστών λέξεων από τους μαθητές, το τραγούδι στο χρόνο και τη χρήση της φωνής του τραγουδιού, η συμφωνία τους για το ταίριασμα του τόνου ήταν μόνο 57%. Η Riley (2013) διαπίστωσε επίσης ότι η παρουσία ή η απουσία ανατροφοδότησης από τον/την

καθηγητή/-τρια δεν είχε καμία διαφορά στην ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών. Η Hickey (2001) αξιολόγησε την τεχνική συναινετικής αξιολόγησης του Amabile, στην οποία τα άτομα βαθμολογούν τα κομμάτια, χρησιμοποιώντας τον δικό τους υποκειμενικό ορισμό της δημιουργικότητας, για να διαπιστώσει αν ήταν αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση των συνθέσεων των μαθητών/-τριών. Στη μελέτη αυτή, επιλεγμένοι μαθητές/-τριες της δεύτερης και της έκτης τάξης του δημοτικού, καθηγητές/-τριες μουσικής και συνθέτες/-τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν 21 μαθητικές συνθέσεις. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές δεν ήταν αξιόπιστοι στην αξιολόγηση των συνθέσεων και ότι είχαν την τάση να βαθμολογούν τις συνθέσεις που τους άρεσαν ως πιο δημιουργικές. Οι μελέτες αυτές υποδηλώνουν ότι οι μαθητές/-τριες μπορεί να μην είναι πάντα ικανοί να αξιολογούν με ακρίβεια το δικό τους τραγούδι και τις συνθέσεις των συμμαθητών/-τριών τους, αλλά χρειάζονται περισσότερες έρευνες για να ανακαλυφθεί η ικανότητα των μαθητών/-τριών να αξιολογούν άλλους μουσικές δεξιότητες, όπως το παίξιμο οργάνων ή η ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας.

Άτυπη παρατήρηση

Οι καθηγητές/-τριες μουσικής συνήθως βασίζονται στη χρήση άτυπης αξιολόγησης χωρίς καταγεγραμμένα δεδομένα για να καθορίσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές/-τριες τους και τι είναι σε θέση να κάνουν (Brophy, 2000). Ωστόσο, ο Brophy (2000) πιστεύει ότι λόγω της έλευσης των υψηλότερων προτύπων μάθησης στη Μουσική Εκπαίδευση, η άτυπη παρατήρηση του/της εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι η πρωταρχική στρατηγική για τη μαθητική αξιολόγησης των μαθητών/-τριών. Πιστεύει ότι πρέπει να αναπτυχθούν και να χρησιμοποιηθούν νέες στρατηγικές αξιολόγησης. Ακόμη, πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί μουσικής δημοτικού χρησιμοποιούν επίσημες αξιολογήσεις για να μετρήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, η χρήση της ανεπίσημης αξιολόγησης είναι πολύ πιο συνηθισμένη. Αρκετοί/-ες ερευνητές/-τριες (Barkley, 2006; Lane, 2007; Livingston, 2000; Patterson, 2006) διαπίστωσαν ότι η παρατήρηση είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών Μουσικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η «συστηματική παρατήρηση/περιήγηση» ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική αξιολόγησης μεταξύ των συμμετεχόντων της Herworth-Osiowy (2004). Στην έρευνα της Barkley (2006), όπως προαναφέρθηκε, η άτυπη παρατήρηση ήταν το

πρώτο με διαφορά εργαλείο αξιολόγησης που αξιοποιήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς όλα τα εθνικά πρότυπα που παρουσιάστηκαν στην έρευνα, αξιολογήθηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσα από αυτό. Χαρακτηριστικά, μέσα από την άτυπη αξιολόγηση, το 83% του δείγματος αξιολόγησε το Τραγούδι, το 88% την Εκτέλεση, το 73% τον Αυτοσχεδιασμό και την Ανάγνωση-γραφή, το 72% την Ακρόαση, το 64% τη Μουσική και άλλες τέχνες και ιστορία της μουσικής και το 54% τη Σύνθεση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 65% βασίστηκε αποκλειστικά στην άτυπη αξιολόγηση για την τελική βαθμολόγηση των μαθητών/-τριών. Ποιοτικές μελέτες σχετικά με την πρακτική της αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής του δημοτικού κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα (Nightingale Abell, 1993; Delaney, 2011). Συνήθως, αυτές οι άτυπες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται χωρίς τη χρήση κλίμακας αξιολόγησης ή άλλου εργαλείου μέτρησης και δεν τεκμηριώνονται επίσημα. Οι McQuarrie και Sherwin (2013) διαπίστωσαν ότι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αξιολογούν την ατομική επίδοση των μαθητών/-τριών στην εκτέλεση και το τραγούδι μέσω άτυπης παρατήρησης παρά μέσω χρήσης ρουμπρίκας ή κλίμακας αξιολόγησης. Ομοίως, το 100% των ερωτηθέντων του Patterson (2006) ανέφεραν ότι αξιολογούν μέσω παρατήρησης και μόνο το 29% μέσω κλίμακας αξιολόγησης. Ωστόσο, το 57% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί λίστες ελέγχου και κλίμακες αξιολόγησης, απαντώντας στην ερώτηση ποια εργαλεία χρησιμοποιεί «κατά την καταγραφή των δεδομένων αξιολόγησης» (σ. 107). Η διαφορά σε αυτά τα ποσοστά μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν καταγράφουν συχνά τα δεδομένα αξιολόγησης. Το ίδιο διαπίστωσε και η Nightingale Abell (1993) κατά τις παρατηρήσεις της στις τάξεις τριών εκπαιδευτικών μουσικής δημοτικού, οι οποίοι αξιολογούσαν μέσω «νοητικής καταγραφής της προόδου των μαθητών/-τριών» (σ. 195). Ομοίως, στη μελέτη της Miranda (2004) σχετικά με την αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική μεταξύ των δασκάλων μουσικής νηπιαγωγείου, οι δάσκαλοι/-ες «συνέλεξαν εντυπώσεις από παρατηρήσεις» (σ. 53), αλλά «σπάνια δημιουργούσαν αρχεία ή γραπτή τεκμηρίωση της προόδου των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών» (σ. 54).

Ομαδική απόδοση

Τα ευρήματα αρκετών ερευνητών/-τριών δείχνουν ότι πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί μουσικής δημοτικού επιλέγουν να αξιολογούν τους μαθητές/-τριες σε

ομάδα αντί για ατομικά, ιδίως όταν αξιολογούν στόχους τραγουδιού. Τόσο η Shih (1997) όσο και οι McQuarrie και Sherwin (2013) διαπίστωσαν ότι η ομαδική απόδοση ήταν ο πιο συχνά αναφερόμενος τρόπος αξιολόγησης. Σε μια έρευνα 461 εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Οκλαχόμα, ο Carter (1986) διαπίστωσε ότι το σόλο τραγούδι χρησιμοποιήθηκε σπάνια, ενώ μόνο ένας/μια από τους/τις τέσσερις εκπαιδευτικούς Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ποιοτική μελέτη της Delaney (2011) ενσωμάτωσε το ατομικό τραγούδι. Ομοίως, δύο από τους/τις τρεις συμμετέχοντες στη μελέτη της Nightingale Abell (1993) αξιολογούσαν συχνότερα την απόδοση της τάξης στο τραγούδι ως ομάδα. Αυτή η προτίμηση για την ομαδική έναντι της ατομικής αξιολόγησης φαίνεται να πηγάζει από τον σκεπτικισμό σχετικά με την προσδοκία οι μαθητές να αποδώσουν μόνοι τους στην τάξη. Επιπρόσθετα, το τραγούδι και η εκτέλεση ήταν τα δύο περιεχόμενα που αξιολογήθηκαν ομαδικά από τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας της Patterson (2006). Μεταξύ των συμμετεχόντων της Shih (1997), οι λόγοι που αναφέρθηκαν για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών ως ομάδα περιλάμβαναν τον χρόνο, το μέγεθος της τάξης και την «ευαισθησία» των μαθητών/-τριών. Ένας δάσκαλος σχολίασε: «Ο μόνος τρόπος που μπορείτε να αξιολογήσετε είναι με βάση την ομάδα» και ένας άλλος δήλωσε: «Στους μαθητές δεν αρέσει να σηκώνονται και να τραγουδούν» (σ. 105). Η Delaney (2011) διαπίστωσε μια παρόμοια αποφυγή του ατομικού τραγουδιού μεταξύ των συμμετεχόντων της, ένας από τους οποίους «ήταν επιφυλακτικός στο να βάλει τους/τις μαθητές/-τριες να τραγουδήσουν μόνοι τους, λόγω της πιθανότητας αμηχανίας» (σ. 44). Όχι μόνο πολλοί/-ες δάσκαλοι/-ες μουσικής του δημοτικού τείνουν να αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες τους ως ομάδα και όχι ατομικά, αλλά πολλοί/-ες θεωρούν επίσης τη μουσική παράσταση σε δημόσιο χώρο ως μορφή αξιολόγησης. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι δάσκαλοι/-ες μουσικής δημοτικού αναφέρουν τις συναυλίες και τις παραστάσεις ως τις πιο συνηθισμένες (Herpworth-Osiony, 2004) και τις δεύτερες πιο συνηθισμένες (Barkley, 2006) στρατηγικές αξιολόγησης. Δύο από τους τρεις συμμετέχοντες στη μελέτη της Salvador (2011) θεωρούσαν τις ομαδικές αποδόσεις ως αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών/-τριών, αν και η Salvador διαπίστωσε ότι αυτή η χρήση των μουσικών παραστάσεων σε δημόσιους χώρους ως αξιολόγηση «δεν είχε ως αποτέλεσμα την καταγραφή των ατομικών μουσικών δεξιοτήτων ή ικανοτήτων» (σ. 87). Παράλληλα, σε πιο πρόσφατη μελέτη των Shaw και Potter (2021), το 91,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος

επέλεξε να αξιολογήσει την δεξιότητες εκτέλεσης και φωνής των μαθητών/-τριών, βασιζόμενοι στην ομαδική παρά στην ατομική απόδοση.

2.2.5 Συχνότητα αξιολόγησης

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι δεν είναι σαφές πόσο συχνά χρησιμοποιείται η αξιολόγηση στην τάξη από τους/τις καθηγητές/-τριες μουσικής σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο Brophy (2000) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών σε τακτική και συστηματική βάση μπορεί να βοηθήσει τους/τις καθηγητές/-τριες μουσικής να αποδείξουν τη σημασία της μουσικής στην τάξη. Ταυτόχρονα, μπορούν να παρασχεθούν «αποδεικτικά στοιχεία» στους γονείς που μπορεί να ανησυχούν για τις επιδόσεις των παιδιών τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Φαίνεται να υπάρχει μεγάλο εύρος στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μουσικής αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών τους. Ορισμένοι/-ες ερευνητές/-τριες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούν τόσο σπάνια όσο μία ή δύο φορές το μήνα ή και λιγότερο (Livingston, 2000; Patterson, 2006; Lane, 2007). Όταν ρωτήθηκαν πόσο συχνά αξιολογούν επίσημα τους/τις μαθητές/-τριες τους, το 30% των ερωτηθέντων του Patterson (2006) απάντησε τουλάχιστον μία φορά ανά περίοδο βαθμολόγησης και το 50% απάντησε τουλάχιστον μία φορά το μήνα, ενώ μόνο το 5% απάντησε τουλάχιστον μία φορά κάθε δεύτερη διδακτική περίοδο και το 0% απάντησε τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτική περίοδο. Αντίθετα, το 20% των ερωτηθέντων του Livingston (2000) «ανέφεραν ότι αξιολογούν συνεχώς τους μαθητές τους» (σ. 74). Η Salvador (2011) διαπίστωσε ένα παρόμοιο εύρος συχνότητας μεταξύ των συμμετεχόντων της. Για παράδειγμα, η Salvador δεν παρατήρησε την εκπαιδευτικό Carrie να καταγράφει καμία επίσημη αξιολόγηση κατά τη διάρκεια δέκα επισκέψεων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των δώδεκα επισκέψεών της στην τάξη της εκπαιδευτικού Hailey, η Salvador (2011) σημείωσε ότι «η αξιολόγηση αποτελούσε μέρος σχεδόν κάθε δραστηριότητας και αρκετές δραστηριότητες σε κάθε τάξη ήταν σχεδιασμένες, έτσι ώστε να επιτρέπουν την επίσημη παρακολούθηση της προόδου των μεμονωμένων μαθητών/-τριών σε συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες» (σ. 174).

Όπως ακριβώς το περιεχόμενο που αξιολογείται και οι μορφές και τα εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, έτσι και η συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι/-ες μουσικής αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες

τους μπορεί επίσης να διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης των μαθητών/-τριών. Μεταξύ των ερωτηθέντων της Talley (2005), το 41% ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε μηδενικές επίσημες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους στο νηπιαγωγείο και μόνο το 10% ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε περισσότερες από έξι αξιολογήσεις. Ωστόσο, το 30% ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε περισσότερες από έξι αξιολογήσεις στην τέταρτη τάξη και το 31% ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε τέσσερις έως έξι αξιολογήσεις. Αυτή η διαφορά στη συχνότητα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως ο μεγαλύτερος χρόνος επαφής με τις ανώτερες τάξεις ή οι πεποιθήσεις σχετικά με την καταλληλότητα της αξιολόγησης των μικρότερων ηλικιακά μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να διαφέρουν ως προς τη συνέπεια με την οποία αξιολογούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η Herworth-Osiowy (2004) διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά της έτειναν να ανήκουν σε μία από τις δύο ομάδες: σε εκείνους που χρησιμοποιούσαν συνεχή αξιολόγηση και σε εκείνους που αξιολογούσαν σε λιγότερο συνεπή βάση. Ενώ εκείνοι που αξιολογούσαν με λιγότερη συνέπεια είχαν την τάση να αξιολογούν κυρίως πριν από τη συμπλήρωση των δελτίων αναφοράς, εκείνοι που χρησιμοποιούσαν συνεχή αξιολόγηση αφιέρωναν χρόνο στην αξιολόγηση των μαθητών/-τριών σχεδόν σε κάθε τάξη, ωστόσο, σημείωσε ότι «η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν χρησιμοποιεί συνεχή αξιολόγηση» (σ. 105). Επιπλέον, φαίνεται ότι ορισμένοι/-ες δάσκαλοι/-ες μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν χρησιμοποιούν καθόλου καμία μορφή αξιολόγησης. Μεταξύ των συμμετεχόντων της Shih (1997), το 20% ανέφερε ότι δεν αξιολογεί τους/τις μαθητές/-τριες του. Ομοίως, το 14% των συμμετεχόντων της Talley (2005) ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιούν καμία επίσημη αξιολόγηση στις τάξεις τους και ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι «δεν πιστεύει στην αξιολόγηση των μαθητών στη μουσική» (σ. 40).

Ενώ, ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές/-τριες Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες τους στο μάθημα της μουσικής ακολουθεί ένα προβλέψιμο μοτίβο στα σχολεία της Κύπρου. Δεν υπάρχει κάποια αυστηρή, συστηματική και εμπειριστατωμένη αξιολόγηση της μουσικής επάρκειας των μαθητών/-τριών. Συνήθως χρησιμοποιούνται ένα ή δύο γραπτά τεστ ανά τετράμηνο για την αξιολόγησή τους, με την εστίαση να είναι κυρίως στον γνωστικό τομέα και όχι στη γενική αντίληψη, τα ταλέντα, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές τους όσον αφορά τη μουσική Kyriakidou – Neophytou (2010). Η έρευνα

της Kyriakidou – Neophytou (2010) πάνω στη χρήση της αξιολόγησης της Μουσικής σε 190 καθηγητές Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο έδειξε ότι όσο προχωράμε σε υψηλότερες βαθμίδες τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να αυξήσουν τη συχνότητα της αξιολόγησης. Μια μικρή μείωση της συχνότητας της αξιολόγησης παρατηρείται στην 3η τάξη του Γυμνασίου και στην 1η τάξη του Λυκείου, καθώς και στην περιοχή ενδιαφέροντος της 2ης και 3ης τάξης του Λυκείου. Ίσως ένας από τους λόγους είναι ότι στην 3η τάξη του Γυμνασίου και στην 1η του Λυκείου το μάθημα είναι μία φορά την εβδομάδα, παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συχνότητα της αξιολόγησης. Όσον αφορά την πρακτική, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Γυμνάσιο και στην περιοχή της ειδικότητας αξιολογούν 2-3 φορές ανά τρίμηνο (τυπικά και άτυπα) και θεωρούν ότι τα μέτρα αυτά είναι αρκετά για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Οι καθηγητές/-τριες των μαθητών/-τριών που έχουν επιλέξει τη Μουσική και στο Μουσικό Λύκειο όμως, αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες τους τέσσερις και περισσότερες φορές. Οι καθηγητές/-τριες μουσικής θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τον ακριβή προσδιορισμό της επίδοσης των μαθητών/-τριών, αυξάνοντας τη συχνότητα της αξιολόγησης. Θα μπορούσε επίσης να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες που είναι αγχωμένοι/-ες. Θα πρέπει να δημιουργηθούν συνεπείς διαδικασίες για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Οι μαθητές/-τριες θα είναι σε θέση να προετοιμάζονται για τις δραστηριότητες αξιολόγησης χωρίς να τους κυριεύει ο φόβος ή η έκπληξη, όταν εξηγούνται οι στόχοι και προσφέρεται ένα επαρκές χρονοδιάγραμμα για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί συχνό στοιχείο των δραστηριοτήτων της τάξης, καθώς θα υποστηρίζει τους στόχους του προγράμματος σπουδών και θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να βελτιωθούν ως μουσικοί (Kyriakidou – Neophytou, 2010).

2.2.6 Περιεχόμενο αξιολόγησης

Η πλειονότητα των μελετών σχετικά με την αξιολόγηση στη μουσική έχει επικεντρωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ πολύ λιγότερες έρευνες υπάρχουν για τα επίπεδα της Προσχολικής και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας, λοιπόν, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα περιεχομένου στη Μουσική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το περιεχόμενο που αξιολογείται μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης των μαθητών/-

τριών, καθώς και με τις διδακτικές προτεραιότητες κάθε εκπαιδευτικού, και μπορεί να περιλαμβάνει μουσικές δεξιότητες και γνώσεις, μουσικές ικανότητες και μη μουσικούς παράγοντες. Παρόλα αυτά, εναπόκειται στην ατομική φιλοσοφία αξιολόγησης της μουσικής του/της κάθε εκπαιδευτικού να καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα δώσει έμφαση στις ικανότητες, τις γνώσεις ή τη συμπεριφορά (Kyriakidou – Neophytou, 2010).

Μουσικές δεξιότητες και γνώσεις

Αρκετοί/-ές ερευνητές/-τριες διαπίστωσαν ότι το τραγούδι είναι η πιο συχνά αξιολογούμενη δεξιότητα στα μαθήματα μουσικής του δημοτικού. Ο Rasor (1988) διεξήγαγε έρευνα σε δασκάλους/-ες μουσικής δημοτικού στο Οχάιο, το 88% των οποίων ανέφερε ότι αξιολογεί το τραγούδι των μαθητών/-τριών. Σε μια έρευνα για τις πρακτικές ευθυγράμμισης του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ 59 εκπαιδευτικών μουσικής της πέμπτης τάξης στο Τέξας, η Shih (1997) διαπίστωσε ότι οι στόχοι τραγουδιού ήταν οι πιο διεξοδικά αξιολογούμενοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ότι αξιολογούν το 93% των στόχων τραγουδιού που προβλέπονται από την πολιτεία. Η Barkley (2006) διεξήγαγε έρευνα σε 255 εκπαιδευτικούς μουσικής δημοτικού στο Μίσιγκαν σχετικά με την αξιολόγηση των εθνικών προτύπων και ανακάλυψε ότι το τραγούδι ήταν το πιο συχνά αξιολογούμενο πρότυπο, με το 90% των ερωτηθέντων να αναφέρουν ότι αξιολογούν το τραγούδι «συχνά» ή «περιστασιακά» (σ. 39). Εκτός από το τραγούδι, οι ερευνητές/-τριες διαπίστωσαν διακύμανση μεταξύ των άλλων πιο συχνά αξιολογούμενων μουσικών δεξιοτήτων/γνώσεων. Αρκετοί/-ές ερευνητές/-τριες διαπίστωσαν ότι η ακρόαση/ανάλυση αξιολογείται συχνά στη μουσική της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη μελέτη της Shih (1997), οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αξιολογούν το 83% των στόχων ακρόασης που προβλέπονται από την πολιτεία στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ το 45% των ερωτηθέντων της Barkley (2006) ανέφεραν ότι αξιολογούν το πρότυπο ακρόασης/ανάλυσης. Η κίνηση είναι ένας άλλος κοινώς αξιολογούμενος τομέας περιεχομένου, όπως αποδεικνύεται από το 78% των συμμετεχόντων της Shih που ανέφεραν ότι αξιολογούν τους στόχους της κίνησης που προβλέπονται από την πολιτεία και το 59% των ερωτηθέντων της Rasor (1988) που ανέφεραν ότι αξιολογούν την κίνηση. Οι δεξιότητες μουσικής σημειογραφίας αξιολογούνται επίσης συνήθως στη Πρωτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση. Οι

συμμετέχοντες της Shih ανέφεραν ότι αξιολογούν το 65% των κρατικά επιβαλλόμενων στόχων σημειογραφίας στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ το 52% των ερωτηθέντων της Barkley (2006) ανέφεραν ότι αξιολογούν το πρότυπο σημειογραφίας. Ένας άλλος συχνά αξιολογούμενος τομέας περιεχομένου είναι οι δεξιότητες εκτέλεσης, με τους συμμετέχοντες του Rasor (1988) να αναφέρουν ότι αξιολογούν το 61% των στόχων εκτέλεσης στο πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, η Barkley (2006) διαπίστωσε ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός ήταν τα λιγότερο συχνά αξιολογούμενα πρότυπα μεταξύ των συμμετεχόντων της.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί μουσικής του δημοτικού αξιολογούν μια ποικιλία μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων, το περιεχόμενο μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο τάξης των μαθητών/-τριών. Σε μια έρευνα σε 35 εκπαιδευτικούς μουσικής δημοτικού στο Μίσιγκαν, η Talley (2005) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν συχνότερα μουσικές δεξιότητες που βασίζονται στην απόδοση (όπως η ικανότητα του ρυθμού και η ανάπτυξη της φωνής στο τραγούδι) στα κατώτερα επίπεδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γνώσεις για τη μουσική (όπως η αναγνώριση των ονομάτων των νοτών του κλειδιού του σολ ή των οικογενειών των οργάνων) στα ανώτερα επίπεδα. Παρόλο που είναι πιθανό οι διαφορές στο περιεχόμενο που αξιολογείται στα διάφορα επίπεδα βαθμίδας να είναι αποτέλεσμα της διακύμανσης του προγράμματος σπουδών της μουσικής στο δημοτικό, αυτό μπορεί επίσης να σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στο περιεχόμενο που διδάσκουν. Η Shih (1997) δήλωσε ότι οι ερωτηθέντες της «αξιολογούν τους στόχους που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία τους. Εάν ένας στόχος διδάσκεται λιγότερο συχνά, τότε αξιολογείται λιγότερο συχνά» (σσ. 102-3). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έτειναν τόσο να διδάσκουν όσο και να αξιολογούν συχνότερα τους στόχους που θεωρούσαν πιο σημαντικούς για να επιτύχουν οι μαθητές/-τριες τους.

Μουσική ικανότητα

Εκτός από την αξιολόγηση των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών/-τριών, ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν επίσης να αξιολογήσουν τη μουσική ικανότητα των μαθητών/-τριών, η οποία ορίζεται ως η δυνατότητα επίτευξης επιδόσεων στη μουσική (Gordon, 2012), με την κατανόηση ότι το επίπεδο των μουσικών επιδόσεων ενός/μιας μαθητή/-τριας

μπορεί να διαφέρει από τη μουσική του ικανότητα (Hornbach & Taggart, 2005). Η αξιολόγηση των μουσικών ικανοτήτων περιλαμβάνει τη μέτρηση των ικανοτήτων του/της μαθητή/-τριας να τραγουδά ή να παίζει σωστές νότες και ρυθμούς, καθώς και την επίδειξη σωστής τεχνικής παιξίματος ή τραγουδιού. Από διάφορες έρευνες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι αξιολογούν τις γνώσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με τα μουσικά σύμβολα, τους όρους και της έννοιες της μουσικής θεωρίας, καθώς και τη γνώση των μαθητών/-τριών για την ιστορία της μουσικής ή για πληροφορίες σε σχέση με το υπόβαθρο ενός μουσικού έργου (McClung, 1996; Hanzlik, 2001; Kotora, 2005). Σε μια ποιοτική μελέτη των πρακτικών αξιολόγησης τριών καθηγητών μουσικής δημοτικού στο Μίσιγκαν, η Salvador (2011) περιέγραψε την αξιολόγηση που έκανε η εκπαιδευτικός Hailey στη μουσική ικανότητα των μαθητών/-τριών της για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, η Hailey περιέγραψε πως ένας/μια μαθητής/-τρια με χαμηλή κλίση μπορεί να χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη και διόρθωση για να επιτύχει, ενώ ένας/μια μαθητής/-τρια με υψηλή κλίση μπορεί να χρειάζεται επιπλέον προκλήσεις για να παραμείνει αφοσιωμένος. Η Hailey αξιολόγησε επίσης τις μουσικές ικανότητες των μαθητών/-τριών για να εντοπίσει τα άτομα που μπορεί να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τις δυνατότητές τους. Ενώ, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ακράδαντα στη διαφορά μεταξύ μουσικής επίδοσης και μουσικής ικανότητας, οι υπάρχουσες μελέτες σχετικά με την αξιολόγηση στη Πρωτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση δείχνουν ότι λίγοι εκπαιδευτικοί μετρούν πραγματικά τη μουσική ικανότητα των μαθητών/-τριών τους (Gordon, 1986a, 1986b, 1995). Σε μια ποιοτική μελέτη των πρακτικών αξιολόγησης τριών καθηγητών μουσικής δημοτικού στην πολιτεία του Οχάιο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, η Nightingale Abell (1993) διαπίστωσε ότι μια συμμετέχουσα, η Becky, πίστευε ότι «ο πιο σημαντικός στόχος της ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι και να εργαστούν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους» (σ. 165), ωστόσο δεν ανέφερε καμία προσπάθεια μέτρησης των δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Ενώ, σε μια έρευνα σε 100 καθηγητές μουσικής δημοτικού στην πολιτεία Ουάσινγκτον, οι McQuarrie και Sherwin (2013) διαπίστωσαν ότι μόνο το 3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «χρησιμοποιεί συχνά» τεστ μουσικών ικανοτήτων, ενώ το 80% δήλωσε ότι «δεν χρησιμοποιεί» ή «σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιεί» αυτά τα μέτρα. Παρομοίως, μόνο δύο από τους ερωτηθέντες

του Rasor (1988) ανέφεραν τη μέτρηση της μουσικής ικανότητας των μαθητών/-τριών μέσω της χρήσης ενός δημοσιευμένου τεστ. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι λίγοι/-ες εκπαιδευτικοί μουσικής δημοτικού αξιολογούν τις μουσικές ικανότητες των μαθητών/-τριών τους.

Μη μουσικοί παράγοντες

Αν και πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιολογούν τις μουσικές δεξιότητες, τις γνώσεις και σε μικρότερο βαθμό τις ικανότητες των μαθητών/-τριών τους στο δημοτικό, είναι εξίσου συνηθισμένο (αν όχι περισσότερο) για τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες σε μη μουσικούς παράγοντες. Σε μια έρευνα σε 21 καθηγητές/τριες μουσικής δημοτικού σε μια κομητεία του Μίσιγκαν, ο Patterson (2006) διαπίστωσε ότι το 86% ανέφερε ότι αξιολογεί παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η συμμετοχή, η συνεργασία, η στάση και η προσπάθεια. Παρομοίως, η συμμετοχή, η προσπάθεια και η στάση αποτελούσαν τρεις από τους τέσσερις πιο συχνά αξιολογούμενους τομείς που ανέφεραν οι ερωτηθέντες στην έρευνα της Lane (2007) σε 129 καθηγητές/τριες μουσικής της Γ' τάξης δημοτικού στην καναδική επαρχία Newfoundland and Labrador. Πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί μουσικής του δημοτικού όχι μόνο αξιολογούν αυτούς τους μη μουσικούς παράγοντες, αλλά πολλοί τους χρησιμοποιούν επίσης για τον καθορισμό των μουσικών βαθμών των μαθητών/-τριών (Wang & Sogin 1997; McQuarrie & Sherwin 2013). Επιπλέον, πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτοί οι μη μουσικοί παράγοντες θα πρέπει να αποτελούν την κύρια βάση για τους βαθμούς των μαθητών/-τριών στη μουσική (Carter 1986; Farmer 2004; Barkley 2006). Η Barkley (2006) διαπίστωσε ότι το 74% των δασκάλων μουσικής δημοτικού συμφώνησαν ότι η συμμετοχή και η προσπάθεια των μαθητών/-τριών είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την απόδοση βαθμών. Παρομοίως, ένας από τους συμμετέχοντες της Nightingale Abell (1993) παραδέχτηκε ότι έδωσε σε έναν μαθητή «χαμηλότερο βαθμό για κακή συμμετοχή ακόμη και αν έχει καλές μουσικές δεξιότητες» (σ. 164). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ορισμένοι καθηγητές μουσικής δημοτικού μπορεί να επιτρέπουν στην προσπάθεια ή στη συμμετοχή να υπερισχύουν των μουσικών δεξιοτήτων ή γνώσεων κατά την απόδοση βαθμών (Kastner & Shouldice, 2016). Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Pellegrino, Conway & Russell (2015) που

πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δίδασκαν χορωδιακά σύνολα, διαπιστώθηκε πως παρά την ύπαρξη εθνικών προτύπων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που θα έπρεπε να καθοδηγούν την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, ο κύριος όγκος των βαθμών στα μαθήματα καλών τεχνών προέρχεται από αξιολογήσεις που έχουν ελάχιστη σχέση με το ταλέντο ή τις δεξιότητες των μαθητών/-τριών, δηλαδή την παρουσία, τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή τους.

Η αίσθηση ότι η απλή παρακολούθηση του μαθήματος με καλή συμπεριφορά οδηγεί σε ανώτερο βαθμό σε ένα μάθημα τέχνης ακυρώνει τις διαδικασίες και τη μάθηση που συμβάλλουν στη δημιουργία τέχνης. Επιπλέον, η τάση για πληθωρισμό των βαθμών στα μαθήματα τέχνης επιδεινώνει τη θέση των μαθημάτων αυτών σε αντίθεση με τα αντίστοιχα γενικά μαθήματα κορμού που χαίρουν περισσότερο σεβασμού. Αν και ο πληθωρισμός βαθμών παραμένει ένα ζήτημα όχι μόνο στις τέχνες αλλά και στους περισσότερους ακαδημαϊκούς κλάδους, εντούτοις συμβάλλει στην απονομιμοποίηση των τεχνών ως μαθησιακών δεξιοτήτων. Όταν οι μαθητές/-τριες πρέπει να κερδίζουν τους βαθμούς τους και όχι απλώς να τους λαμβάνουν για την παρακολούθηση του μαθήματος, αρχίζουν να συνδέουν την επιτυχία τους στα μαθήματα μουσικής με τη σκληρή δουλειά που καταβάλλουν. Τα μαθήματα τεχνών μπορούν να παρέχουν πλούσιες ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αν οι μαθητές/-τριες δεν χρειάζεται να δημιουργούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους και μπορούν να περάσουν απλώς με την παρακολούθηση του μαθήματος, έχουν χάσει αναπόσπαστα μέρη της μαθησιακής και καλλιτεχνικής διαδικασίας (Kastner & Shouldice, 2016).

2.3 Αξιολόγηση της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση στις γενικές μουσικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει μελετηθεί σύμφωνα με τα εθνικά ή κρατικά προγράμματα σπουδών σε Αυστραλία (Bryce & Wu, 1994; Beston, 2004), στη Νέα Ζηλανδία (Thorpe, 2012) στο Ηνωμένο Βασίλειο (Mellor, 2000; Fautley, 2004, 2005; Major, 2008; Fautley & Savage, 2011; Savage & Fautley, 2011), καθώς και στο Χονγκ Κονγκ (Forrester & Wong, 2008; Leong, 2010; Wong, 2014). Η πλειονότητα αυτών των μελετών διερεύνησε συγκεκριμένα τη χρήση της αξιολόγησης σε εργασίες σύνθεσης, οι οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση των επιπέδων επίδοσης των

μαθητών/-τριών. Παράλληλα, πολύ συχνά παρατηρήθηκε ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προτιμάται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/-τριών στην εκτέλεση μουσικών οργάνων και στο τραγούδι (Performance). Αυτό αποδείχθηκε με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες (Russell και Austin, 2010; Henry, 2015; Gonzales, 2017; Twesme, 2018) αλλά και στην Κύπρο Κυριακίδου-Νεοφύτου (2011). Ακόμη, η ακρόαση σημειώθηκε πως αξιολογείται σε κάποιες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Kyriakidou – Neophytou, 2010; Russell & Austin, 2010; Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011).

Ακρόαση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας της Kyriakidou - Neophytou (2010) σε 109 εκπαιδευτικούς Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο προέκυψε ότι ο πιο συχνός τρόπος αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μετά την προσωπική επικοινωνία ήταν τα ημερολόγια ακρόασης (N=109), ενώ τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα προέκυψαν και σε μεταγενέστερη έρευνα της ίδιας (Κυριακίδου-Νεοφύτου, 2011). Συμπληρωματικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων της μελέτης των Russell & Austin, (2010) πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποίησε γραπτές αξιολογήσεις για να στοχεύσει στην ικανότητα των μαθητών να ακούν μουσική με αντίληψη. Ενώ σε μια άλλη έρευνα της Κυριακίδου-Νεοφύτου (2011) σχετικά με τη χρήση ρουμπρικών στην αξιολόγηση της δραστηριότητας της εκτέλεσης αυλού σε μαθητές Α΄ γυμνασίου στο μάθημα της μουσικής, υπήρχε η ερώτηση που αφορούσε πόσο συχνά αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, τα φύλλα ακρόασης (Listening logs) για την αξιολόγηση στις ακρόασης αποτελούσε τη δεύτερη πιο δημοφιλή απάντηση με το 45,1% να δηλώνει «Πάρα πολύ» και 21,6% «Πολύ».

Σύνθεση

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τη χρήση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αξιολογήσεις σύνθεσης. Σε δύο ξεχωριστές αλλά συναφείς μελέτες, οι Fautley και Savage (2011) διεξήγαγαν έρευνες και συνεντεύξεις παρακολούθησης με καθηγητές μουσικής στο Ηνωμένο Βασίλειο για τις ηλικίες 11-

14 (Key Stage 3) και ηλικίες 14-16 (Key Stage 4). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι αυτοεπιλεγμένες αξιολογήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών στην τάξη επηρεάζονταν από τα κριτήρια που περιλαμβάνονται στις εθνικές αξιολογήσεις του Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE), παρόλο που οι εθνικές αξιολογήσεις δεν είχαν σχεδιαστεί για χρήση στην κανονική διδασκαλία στην τάξη. Επιπλέον, οι Fautley και Savage (2011) διαπίστωσαν ότι το 74% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε τα εθνικά επίπεδα αξιολόγησης τουλάχιστον μία φορά ανά τετράμηνο και τα δεδομένα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι πολλοί προσάρμοζαν τα επίπεδα για δική τους χρήση, υιοθετώντας πιο φιλική προς τους/τις μαθητές/-τριες γλώσσα και δημιουργώντας υποεπίπεδα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να αξιολογήσουν τις συνθέσεις των μαθητών/-τριών τους και να προσαρμόσουν τη γλώσσα και τα επίπεδα στις ανάγκες τους, οι προσαρμογές αυτές μπορεί να επηρέασαν την εγκυρότητα αυτών των εργαλείων. Ωστόσο, ακόμη και όταν δόθηκαν στους/στις καθηγητές/-τριες μουσικής κριτήρια, δυσκολεύτηκαν να τα χρησιμοποιήσουν με συνέπεια, ιδίως για διαφορετικά συνθετικά στυλ. Η Beston (2004) διεξήγαγε έρευνα σε 228 καθηγητές/-τριες μουσικής στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας και στη συνέχεια έβαλε 24 από αυτούς/-ές να συμμετάσχουν σε μια προσομοίωση εργασίας αξιολόγησης δειγμάτων συνθέσεων μαθητών/-τριών. Η ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι οι καθηγητές/-τριες δεν χρησιμοποιούσαν συνεπή κριτήρια, αν και παρουσίασαν μεγαλύτερη συμφωνία στην αξιολόγηση μιας σύνθεσης σε στυλ έντεχνης μουσικής (σε αντίθεση με την τζαζ ή τη ροκ). Συνολικά, οι συμμετέχοντες κριτές «απέφευγαν να χρησιμοποιούν ένα προκαθορισμένο σύνολο κριτηρίων» (σ. 37). Η Beston υποστήριξε ότι αυτό έδειξε θετικά την ευαισθησία των συμμετεχόντων να προσεγγίζουν κάθε κομμάτι ξεχωριστά, αλλά υποβάθμιζε τις συνέπειες αυτής της ασυνέπειας και τι θα μπορούσε να σημαίνει για την αξιολόγηση της σύνθεσης ως μέρος του εθνικού προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες δεν είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των καθηγητών/τριών μουσικής τους να αξιολογήσουν τις ομαδικές συνθέσεις τους. Σε μια μελέτη περίπτωσης μιας τάξης μουσικής ροκ μάντας και του καθηγητή τους, η Thorpe (2012) διαπίστωσε διαφορετικά ποσοστά εμπιστοσύνης στις ικανότητες του δασκάλου να προσδιορίζει τις ατομικές συνεισφορές σε ομαδικές εργασίες σύνθεσης. Ενώ ο καθηγητής αξιολόγησε την ικανότητά του να προσδιορίζει τις ατομικές συνεισφορές στο 75%, η εμπιστοσύνη των μαθητών/-τριών στον καθηγητή τους κυμαινόταν μόνο από 30%

έως 60%. Η Thorpe κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που οι ομαδικές συνθέσεις επιτρέπονταν στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ήταν δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν με ακρίβεια την ατομική επίδοση.

Συνολικά, οι μελέτες αποκάλυψαν ότι οι καθηγητές/-τριες γενικής Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πίστευαν ότι τα διάφορα είδη μουσικής θα έπρεπε να αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια, καθώς και ότι τα κριτήρια που προβλέπονταν από τα εθνικά και πολιτειακά προγράμματα σπουδών τους δεν ήταν επαρκώς λεπτομερή (Beston, 2004; Savage & Fautley, 2011). Επιπλέον, ο Fautley (2004, 2005) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τη σύνθεση περισσότερο ως τελική αξιολόγηση, αλλά η χρήση των εργασιών ακρόασης ως διαμορφωτική αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι επωφελής για την καθοδήγηση των μετέπειτα εμπειριών σύνθεσης των μαθητών/-τριών (2005). Ωστόσο, η Legg (2010) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν άδικους συσχετισμούς φύλου κατά την αξιολόγηση των συνθέσεων των μαθητών/-τριών, υποθέτοντας ότι τα κομμάτια με υψηλότερη βαθμολογία δημιουργήθηκαν από άνδρες, αν και είναι άγνωστο αν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα έκαναν παρόμοιους συσχετισμούς. Λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών/-τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις συνθέσεις τους (Mellor, 2000; Major, 2008; Thorpe 2012). Οι μαθητές στο Key Stage 3 (ηλικίες 11-14) έκαναν αυτοαξιολογήσεις που ήταν ευθυγραμμισμένες με τα πρότυπα του εθνικού προγράμματος σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου (Mellor, 2000; Major, 2008) αν και οι μαθητές/-τριες συχνά επηρεάζονταν από τους/τις συνομηλίκους/-ες και τις κοινωνικές επιρροές στις αξιολογήσεις τους (Mellor, 2000). Ο Major (2008) διεξήγαγε μια ερευνητική μελέτη δράσης επί πέντε χρόνια με μαθητές/τριες ηλικίας 11 έως 16 ετών. Με βάση τις παρατηρήσεις στην τάξη και τις συνεντεύξεις των μαθητών/-τριών, ανέπτυξε μια τυπολογία των συνθετικών αυτοαξιολογήσεων των μαθητών/-τριών που περιλάμβαναν έξι κατηγορίες: εξερεύνηση, περιγραφή, γνώμη, συναισθηματική ανταπόκριση, αξιολόγηση και επίλυση προβλήματος, αλλά δεν απαιτούσαν όλες οι κατηγορίες τη χρήση μουσικών, εννοιολογικών ή/και αναλυτικών γνώσεων. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι προκειμένου οι μαθητές/-τριες να φτάσουν στα υψηλότερα, σύνθετα επίπεδα της τυπολογίας αυτοαξιολόγησης, έπρεπε να αναπτύξουν τόσο ένα αίσθημα «ιδιοκτησίας» (σ. 311) των συνθέσεών τους όσο και

μια «μεγαλύτερη γνώση της μουσικής ορολογίας και την εννοιολογική κατανόηση» (σ. 316).

Επίδοση στην εκτέλεση οργάνων και στο τραγούδι

Διαπιστώθηκε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της απόδοσης ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική βαθμολόγησης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (N=176) στην έρευνα του Gonzales (2017) για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκτελέσεις μουσικών συνόλων που προετοιμάζονται από τους/τις μαθητές/-τριες και αξιολογούν τον τόνο, την ακρίβεια και τη μουσικότητα, ήταν ο προτιμώμενος στόχος για την αξιολόγηση των επιδόσεων μεταξύ των ερωτηθέντων. Στη συνέχεια, η τεχνική εκτέλεση των μαθητών/-τριών, όπως κλίμακες και σπουδές, χρησιμοποιήθηκε από το 69% των καθηγητών/-τριών που χρησιμοποίησαν κριτήρια απόδοσης. Η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης που ανέφεραν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ήταν οι εξετάσεις εκτέλεσης στην τάξη. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανέφεραν επίσης ότι χρησιμοποιούσαν παραστάσεις σε συναυλίες συνόλων (66%) και τμηματικές εξετάσεις στην τάξη (56%) ως μορφή αξιολόγησης των κριτηρίων απόδοσης. Τέλος, μεταξύ αυτών των ερωτηθέντων, οι ρουμπρικές εμφανίστηκαν ως η προτιμώμενη μέθοδος για τη βαθμολόγηση των επιδόσεων αξιολογήσεις. Μόνο το 17% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι βασίζεται στις συνολικές εντυπώσεις ως μέσο για τη βαθμολόγηση των αξιολογήσεων των επιδόσεων των μαθητών/-τριών. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της μελέτης των Russell και Austin (2010) επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν ένα «συνονθύλευμα» κριτηρίων επίδοσης και μη επίδοσης για τον καθορισμό των βαθμών των μαθητών/-τριών. Η μεγαλύτερη βαρύτητα στη βαθμολογία δόθηκε στις αξιολογήσεις της απόδοσης (91%), της συμπεριφοράς (93%) και της παρουσίας (91%). Οι αξιολογήσεις με τη μικρότερη βαρύτητα αφορούσαν τις γραπτές γνώσεις και την πρακτική εξάσκηση των μαθητών/-τριών. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μορφές αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών περιλάμβαναν εξετάσεις παιχνιδιού ζωντανά στην τάξη, συναυλίες και τμηματικές παραστάσεις κατά τη διάρκεια της τάξης. Οι αξιολογήσεις των επιδόσεων αφορούσαν συνήθως την τεχνική των μαθητών/-τριών και την προετοιμασία της μουσικής του συνόλου, σε αντίθεση με την αυτοσχεδιαστική εκτέλεση, την απομνημονευμένη εκτέλεση ή την εκτέλεση οργάνων

Prima Vista. Όταν βαθμολογούσαν τις αξιολογήσεις επιδόσεων, οι καθηγητές/-τριες μουσικής χρησιμοποιούσαν διάφορα εργαλεία, όπως ρουμπρίκες (49%), κλίμακες αξιολόγησης (39%) και λίστες ελέγχου (32%) ή βασίζονταν στις συνολικές εντυπώσεις τους, δηλαδή στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και τις άτυπες παρατηρήσεις (29%). Η έρευνα της Κυριακίδου-Νεοφύτου (2011) σε μαθητές Α' Γυμνασίου επίσης εστίασε στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/-τριών στην εκτέλεση του αυλού με τη χρήση ρουμπρίκων.

Στην έρευνα της Twesme (2018), ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τι αξιολογούν στις μουσικές τους τάξεις. Οι πιο συνηθισμένες δραστηριότητες που αξιολογήθηκαν ήταν: παραστάσεις (97%), πρόβες (84%), και κριτικές/αξιολογήσεις επιδόσεων (75%). Η θεωρία της μουσικής (66%), το τραγούδι Prima Vista (62%) και τα μαθήματα (60%) αντιπροσώπευαν το επόμενο επίπεδο κοινών αξιολογήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/-τριών στο μάθημα της χορωδίας γινόταν με δύο μεθόδους, είτε μέσα από χορωδιακές συναυλίες και παραστάσεις ως σύνολο είτε μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τον/την εκπαιδευτικό να παρατηρεί και να αξιολογεί τις επιδόσεις του/της κάθε μαθητή/-τριας στη χορωδία ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Henry (2015) έδειξε ότι οι ρουμπρίκες είναι το κύριο μέσο για την αξιολόγηση τόσο των ομαδικών όσο και των ατομικών επιδόσεων τραγουδιού των μαθητών/-τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ως μέλη του συνόλου, οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε συνδυασμό με τους/τις συνομηλίκους/-ες τους μέσω ευκαιριών ομαδικής εκτέλεσης (π.χ. συναυλίες), μερικές από τις οποίες προσφέρονται ως δημόσιες επιδείξεις μάθησης που επιτρέπουν σε άλλους (μαθητές/-τριες, καθηγητές/-τριες, γονείς και ενδιαφερόμενους/-ες της κοινότητας) να κάνουν τις δικές τους κρίσεις σχετικά με την ποιότητα των μουσικών παραστάσεων.

2.4 Αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών

Αν και λίγοι/-ες ερευνητές/-τριες έχουν εξετάσει ειδικά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση, ορισμένες μελέτες που διερευνούν την αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση έχουν αποκαλύψει πληροφορίες για τα φαινόμενα αυτά. Αυτές περιελάμβαναν πεποιθήσεις σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης, πεποιθήσεις σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης, αντιλαμβανόμενα εμπόδια στην

αξιολόγηση, αντιλαμβανόμενες αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης και συνδέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων σχετικά με την αξιολόγηση και άλλων πεποιθήσεων.

Πεποιθήσεις σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης

Ορισμένοι/-ες ερευνητές/-τριες έχουν διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στη μουσική τάξη του δημοτικού, η πιο κοινή από τις οποίες είναι ότι η αξιολόγηση βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να μετρήσουν την κατανόηση των μαθητών/-τριών και έτσι να καθοδηγήσουν τη μελλοντική διδασκαλία. Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησής τους, το 90% των ερωτηθέντων στη μελέτη της Patterson (2006) ανέφερε ότι τους επιτρέπει να «προσδιορίσουν αν οι μαθητές μαθαίνουν», ενώ το 81% ανέφερε ότι η αξιολόγηση τους βοηθά να «σχεδιάσουν περαιτέρω διδασκαλία» (σ. 40). Η Peppers (2010) διεξήγαγε έρευνα σε εκατό εκπαιδευτικούς γενικής μουσικής δημοτικού στο Μίσιγκαν σχετικά με τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση και οι λόγοι που κατέλαβαν την πρώτη θέση για την αξιολόγηση ήταν «η μέτρηση και η πρόοδος των μαθητών με την πάροδο του χρόνου» και η «βελτίωση της διδασκαλίας» (σ. 38). Ομοίως, η Talley (2005) διαπίστωσε ότι ο πιο κοινός σκοπός για την αξιολόγησης μεταξύ των ερωτηθέντων ήταν «η προσαρμογή της διδασκαλίας», ενώ ο τρίτος πιο κοινός σκοπός ήταν «η μέτρηση της κατανόησης» (σ. 60). Τα ευρήματα αυτά μοιάζουν με εκείνα από ποιοτικές μελέτες των Nightingale Abell (1993), Niebur (1997) και Salvador (2011). Ένα μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρακολουθείται η πρόοδος κάθε μαθητή/-τριας και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις τους ατομικές ανάγκες και όχι μόνο να χρησιμοποιείται για την προσαρμογή της συνολικής διδασκαλίας. Μεταξύ των ερωτηθέντων της Peppers (2010), ο τρίτος σημαντικότερος λόγος για την αξιολόγηση ήταν να «εντοπίζονται τα διαφορετικά επίπεδα αναγκών των μαθητών/-τριών» (σ. 38). Ενώ ορισμένοι/-ες καθηγητές/-τριες μουσικής πιστεύουν ότι η αξιολόγηση τους επιτρέπει να εντοπίζουν ή/και να προκαλούν του/τις χαρισματικούς/-ές μαθητές/-τριες (Talley, 2005; Salvador, 2011), άλλοι τη θεωρούν ως μια ευκαιρία να καθορίσουν ποιου/-ες μαθητές/-τριες χρειάζονται διόρθωση (Nightingale Abell, 1993; Salvador, 2011). Οι ερευνητές/-τριες διαπίστωσαν διάφορες άλλες εξέχουσες πεποιθήσεις μεταξύ των μουσικών δασκάλων του δημοτικού σχολείου. σχετικά με τον σκοπό της

αξιολόγησης. Πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η απόδοση βαθμών (Talley 2005; Patterson 2006) και αρκετοί/-ές πιστεύουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να μοιράζονται ανατροφοδότηση με τους/τις μαθητές/-τριες τους (Herworth-Osiowy, 2004; Talley 2005; Patterson 2006) ή/και με τους γονείς των μαθητών/-τριών τους (Talley, 2005). Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ένας τρόπος παρακίνησης των μαθητών/-τριών (Nightingale Abell, 1993; Herworth-Osiowy, 2004; Peppers, 2010), και ορισμένοι/-ες δάσκαλοι/-ες μουσικής δημοτικού αισθάνονται ότι η αξιολόγηση επικυρώνει τα μουσικά τους προγράμματα και/ή την ένταξη της μουσικής ως σχολικό μάθημα (Herworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005).

Πεποιθήσεις σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης

Αρκετοί/-ές ερευνητές/-τριες έχουν διερευνήσει τις πεποιθήσεις των καθηγητών/-τριών μουσικής δημοτικού σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης και διαπίστωσαν ότι ενώ οι περισσότεροι/-ες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική στη γενική μουσική δημοτικού, ορισμένοι/-ες πιστεύουν ότι είναι ασήμαντη. Η Peppers (2010) διαπίστωσε ότι «οι περισσότεροι ερωτηθέντες διαφώνησαν με τη δήλωση: «Η αξιολόγηση δεν είναι πολύτιμο εργαλείο στην τάξη μου» (σ. 41) , αν και 5 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα. Στη μελέτη της Barkley (2006), το 82% των ερωτηθέντων «συμφώνησε» ή «συμφώνησε απόλυτα» ότι είναι σημαντικό να αξιολογούνται τα εθνικά πρότυπα στην τάξη της γενικής μουσικής δημοτικού, ενώ το 18% δεν συμφώνησε. Μεταξύ των ερωτηθέντων της Herworth-Osiowy (2004), το 28,5% δεν συμφώνησε με τη δήλωση «Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος του μουσικού μου προγράμματος» και το 12,5% συμφώνησε ότι «Η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι κρίσιμη». Επιπλέον, το 6,8% συμφώνησε με τη δήλωση «Πιστεύω ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μουσικό πρόγραμμα» (σ. 81).

Σε μια αρκετά πρόσφατη μελέτη των Parkes και Rawlings (2021) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς μουσικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 70% των συμμετεχόντων απάντησε ότι η αξιολόγηση είναι «εξαιρετικά σημαντική», το 27% δήλωσε ότι είναι «μέτριας σημασίας», ενώ το 1,5% απάντησε ότι είναι «λιγότερο σημαντική». Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί πως κανένας/μία

συμμετέχων/-ουσα δεν ανέφερε ότι η αξιολόγηση ήταν είτε «ως επί το πλείστον ασήμαντη» είτε «εξαιρετικά ασήμαντη». Στην προκειμένη έρευνα ζητήθηκε επίσης στους συμμετέχοντες να περιγράψουν πώς βλέπουν την αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μουσικής, σε ένα παράλληλο στοιχείο με το στοιχείο σπουδαιότητας και σημασίας της μουσικής. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί μουσικής (73%) απάντησαν σε αυτή την ερώτηση ανοικτής απάντησης, ενώ το 27% δεν απάντησε. Από τους συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση, το 55% έγραψε για τη σημασία της αξιολόγησης ή ότι η αξιολόγηση ήταν πολύτιμη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής. Το 30% έγραψε ότι η αξιολόγηση ενισχύει την πρακτική των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών/-τριών. Σε γενικές γραμμές, πολλοί συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι «σημαντική», «απαραίτητη», «πολύτιμη» ή «ζωτικής σημασίας» (σ. 42). Ένας συμμετέχων έγραψε, «η αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται από την πρώτη ημέρα της εισαγωγής στο πρόγραμμα προετοιμασίας εκπαιδευτικών» (σ. 43). Ακόμη, ένας άλλος συμμετέχων σημείωσε: «Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας διδασκαλίας/μάθησης, γι' αυτό πιστεύω ότι είναι σημαντικό για τους αρχάριους καθηγητές μουσικής να γνωρίζουν πώς να αξιολογούν τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών/-τριών... Η αξιολόγηση βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί τη διδακτική του αποτελεσματικότητα» (σ.43).

2.5 Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση

Γενικά, η αξιολόγηση των τεχνών είναι αρκετά δύσκολη. Οι δάσκαλοι/-ες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν τεράστια δυσκολία στο να καταλήξουν στο σωστό συμπέρασμα σχετικά με το πόση πρόοδο έχουν σημειώσει οι μαθητές/-τριες τους. Δεν έχουν στέρεες αποδείξεις σχετικά με τη συνολική μουσική ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας, όπως η πρόοδος, η συμπεριφορά, η προσπάθεια και η επίδοσή του/της εκτός από τον γνωστικό τομέα. Πολλές φορές η κρίση ενός/μιας δασκάλου/-ας για την πρόοδο του/της μαθητή/-τριας δεν τεκμηριώνεται, επειδή δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για τη μέτρησή της (Kyriakidou – Neophytou, 2010). Σύμφωνα με τον Papas (1980) οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν είναι εκπαιδευμένοι να αξιολογούν. Γι' αυτό και η μέθοδος που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν θεωρείται εκπαιδευτικά αντιεπαγγελματική. Το γεγονός ότι οι βαθμοί που δίνονται στη μουσική τείνουν να είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με άλλα μαθήματα είναι

πιθανώς απόδειξη της έλλειψης σοβαρής αξιολόγησης. Οι περισσότεροι/-ες από τους καθηγητές/-τριες επιμένουν ότι χρειάζονται ένα σύστημα αναφοράς στο οποίο θα παρουσιάζεται η πρόοδος του κάθε στόχου, δίνοντάς τους ουσιαστικές πληροφορίες για τα παιδιά τους. Ο Hill (1994) επιμένει ότι προσωπικοί παράγοντες που αφορούν τον/την εκπαιδευτικό, όπως το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αξιολογεί. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ερευνητές/-τριες έχουν αποκαλύψει τις αντιλήψεις των καθηγητών/-τριών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν την αξιολόγηση ή που εμποδίζουν την ικανότητά τους να αξιολογούν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/-τριες τους, ο πιο συνηθισμένος από τους οποίους είναι ότι έχουν πάρα πολλούς/-ές μαθητές/-τριες και δεν έχουν αρκετό χρόνο για να τους/τις αξιολογήσουν όλους/-ες. Μελέτες διαπίστωσαν ότι μια κοινή πρόκληση για την αξιολόγηση ήταν η έλλειψη χρόνου στην τάξη (Nightingale Abell, 1993; Shih 1997; Herworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006; Patterson, 2006; Delaney, 2011; Peppers, 2010; Salvador, 2011) και το μεγάλο μέγεθος της τάξης (Shih, 1997; Livingston, 2000; Patterson, 2006; Peppers, 2010; Delaney, 2011). Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν περαιτέρω την απογοήτευσή τους με την αξιολόγηση μέσω σχολίων όπως: «Μπορεί κάποιος να με βοηθήσει να καταλάβω πώς να αξιολογήσω 25 παιδιά σε 30 λεπτά, όταν τα βλέπω μόνο δύο φορές την εβδομάδα;» (Herworth-Osiowy, 2004, σ. 97). Η αντίληψη ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για αξιολόγηση μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο χρόνο που αφιερώνουν ορισμένοι/-ες δάσκαλοι/-ες μουσικής δημοτικού για την προετοιμασία δημόσιων παραστάσεων. Οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς στη μελέτη της Shih (1997) αποκάλυψαν ότι «τα πάρα πολλά μουσικά προγράμματα και εκδηλώσεις» ήταν ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο πολλοί αισθάνονταν ότι δεν είχαν χρόνο να αξιολογήσουν. Μεταξύ των συμμετεχόντων της Herworth-Osiowy (2004), οι προσδοκίες/πιέσεις απόδοσης θεωρήθηκαν επίσης ως αρνητικός παράγοντας αξιολόγησης: «Συχνά φαίνεται ότι η αξιολόγηση και η επίδειξη όσων έχει μάθει ένα παιδί στο μάθημα της μουσικής είναι δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με μια ανοιξιάτικη συναυλία» (σ. 99). Παρομοίως, δύο από τους τρεις συμμετέχοντες του Salvador (2011) «ανέφεραν ότι η προετοιμασία για τις παραστάσεις εμπόδιζε τις συνήθεις πρακτικές αξιολόγησης» (σ. 237).

Μαζί με την έλλειψη χρόνου και τους πάρα πολλούς μαθητές, ένα κοινό αντιληπτό εμπόδιο στην αξιολόγηση στη γενική μουσική δημοτικού είναι η έλλειψη ενός διαχειρίσιμου συστήματος καταγραφής. Η δήλωση «Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για την τήρηση αρχείων» ήταν μία από τις τρεις κορυφαίες προκλήσεις για την αξιολόγηση που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη της Peppers (2010). Επιπρόσθετα, δύο από τους τρεις συμμετέχοντες της Salvador (2011) ανέφεραν την έλλειψη ενός διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων ως εμπόδιο στην αξιολόγηση, ένας εκ των οποίων «δήλωσε ότι η κύρια πρόκληση ήταν να βρει έναν τρόπο να καταγράφει άμεσα τα δεδομένα της αξιολόγησης» (σ. 94). Ωστόσο, η Hailey, η τρίτη συμμετέχουσα της Salvador (2011), χρησιμοποιούσε συχνά κλίμακες αξιολόγησης για να αξιολογεί και να καταγράφει δεδομένα αξιολόγησης με γρήγορο και διαχειρίσιμο τρόπο, με την Salvador να σημειώνει: «Η ποιότητα και η ποσότητα των δεδομένων που συγκέντρωσε η Hailey...της επέτρεψε να παρακολουθεί την επιτυχία της διδασκαλίας της, να προσαρμόζει τη διδασκαλία της στις ανάγκες των μαθητών και να σχεδιάζει μελλοντικά μαθήματα» (σ. 189).

Ένα άλλο αντιληπτό εμπόδιο στην αξιολόγηση στη γενική μουσική δημοτικού είναι η πρόκληση της ενσωμάτωσης της αξιολόγησης στα καθημερινά μαθήματα. Ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να αξιολογήσουν λόγω προβλημάτων διαχείρισης της τάξης (Herworth-Osiowy, 2004; Peppers, 2010). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν συνεχή αξιολόγηση αισθάνονταν λιγότερο αγχωμένοι/-ες (Herworth-Osiowy, 2004) και είχαν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την ενσωμάτωσή της στις συνήθεις δραστηριότητες της τάξης τους (Shih, 1997; Salvador, 2011). Για παράδειγμα, η Salvador (2011) παρατήρησε ότι η χρήση ενσωματωμένων αξιολογήσεων από την Hailey στις δραστηριότητες της τάξης της επέτρεψε «να παρακολουθεί συνεχώς ανεπίσημα και επίσημα την πρόοδο της μουσικής μάθησης μεμονωμένων μαθητών καθώς και της τάξης στο σύνολό της» (σ. 181). Πολλοί/-ές άλλοι/-ες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ενσωματώσουν με επιτυχία αυθεντικές, ενσωματωμένες αξιολογήσεις στα καθημερινά τους μαθήματα, πιθανώς λόγω έλλειψης κατάρτισης σχετικά με τον τρόπο αυτό. Ορισμένοι/-ες από τους ερωτηθέντες της Peppers (2010) αντιλαμβάνονται την έλλειψη προετοιμασίας στο κολέγιο ή/και την έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης ως προκλήσεις για την αξιολόγησή τους, και οι συμμετέχοντες στη μελέτη της Herworth-Osiowy (2004) εξέφρασαν «μια κρίσιμη ανάγκη να βρεθούν εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν

έναν καθηγητή μουσικής να αξιολογεί γρήγορα, εύκολα και αποτελεσματικά» (σ. 92). Φαίνεται ότι το να βοηθήσουμε τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής μουσικής του δημοτικού να ανακαλύψουν εύχρηστους τρόπους για να ενσωματώσουν την αξιολόγηση και την τήρηση αρχείων στα καθημερινά τους μαθήματα μπορεί να είναι το κλειδί για την ανακούφιση αυτών των αντιλαμβανόμενων εμποδίων (Kastner & Schouldice, 2016).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των υφιστάμενων ερευνών, ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί μουσικής δημοτικού πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις. Ορισμένοι/-ες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να παρεμποδίσει την αγάπη ή/και την απόλαυση των μαθητών/-τριών για τη μουσική (Herpworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006; Delaney, 2011) ή μπορεί να εμποδίσει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να είναι μουσικά δημιουργικοί (Niebur, 1997). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι ορισμένοι δάσκαλοι μουσικής δημοτικού θεωρούν την αξιολόγηση και την απόλαυση της μουσικής από τους/τις μαθητές/-τριες αμοιβαία αποκλειόμενες. Μια άλλη αντιλαμβανόμενη αρνητική επίδραση της αξιολόγησης είναι ότι μπορεί να πλήξει τη μουσική αυτοεκτίμηση ή/και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών (Niebur, 1997; Farmer, 2004; Peppers, 2010; Salvador, 2011). Για παράδειγμα, ένας από τους ερωτηθέντες της έρευνας του Farmer (2004), ο οποίος επιλέχθηκε επειδή θεωρούνταν ειδικός στον τομέα, θεωρούσε την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στα τραγούδι «δυνητικά επιβλαβής» (σ. 70), επειδή «η αξιολόγηση θα μπορούσε να αποθαρρύνει ένα παιδί» (σ. 73). Ενώ αυτές οι πεποιθήσεις σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις των αξιολογήσεων δεν φαίνεται να υιοθετούνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικής του δημοτικού, δεν υπάρχουν σε ορισμένους και μπορεί να οδηγήσουν αυτούς/-ές τους/τις εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν την αξιολόγηση (Kastner & Schouldice, 2016).

Οι μαθητές/-τριες δίνουν ελάχιστη προσοχή στη μουσική ως σχολικό μάθημα. Η έμφαση στην αξία της Μουσικής Εκπαίδευσης στους γονείς που δεν έχουν γνώσεις για τις τέχνες είναι δύσκολη. Αυτό οδηγεί στην απάθεια ορισμένων γονέων απέναντι στα μαθήματα μουσικής (Kotora, 2005). Πολλοί γονείς εξακολουθούν να ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τα γεγονότα και τους αριθμούς και θεωρούν ότι η επιτυχία στις τέχνες εξαρτάται από την ποσότητα του ταλέντου που έχει το παιδί τους ως άτομο. Οι καθηγητές/τριες μουσικής ανησυχούν επίσης για το αντιληπτό χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής αξίας και του κύρους που δίνεται στα βασικά ακαδημαϊκά

μαθήματα και της αξίας και του κύρους που δίνεται στη μουσική ως μάθημα επιλογής. Πιστεύουν ότι η αντίληψη μπορεί να αλλάξει θετικά μέσω πρακτικών αξιολόγησης (McClung, 1996; Hill, 1999; Taggart, 2002). Οι καθηγητές/τριες μουσικής αισθάνονται επίσης ότι δεν λαμβάνουν υποστήριξη και κατανόηση από τη διοίκηση και από τους/τις συναδέλφους. Πιστεύουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή επιτυχημένης αξιολόγησης στη μουσική τάξη. Αναφέρουν ότι η προπτυχιακή μεθοδολογία των καθηγητών/τριών μουσικής δεν τους προετοιμάζει για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/-τριών (Kotora, 2005). Οι μελλοντικοί/-ές καθηγητές/-τριες μουσικής χρειάζονται συγκεκριμένες πρακτικές ιδέες για να το πράξουν και μια συστηματική παρακολούθηση στις εμπειρίες τους στο πεδίο και στις κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία των φοιτητών/-τριών τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα σχέδιο συνεχούς εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης στο θέμα της αξιολόγησης, προκειμένου να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές αξιολόγησης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, είτε σε τοπικό είτε σε εθνικό επίπεδο, είναι επιτακτική ανάγκη για την ενίσχυση των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Kyriakidou – Neophytou, 2010).

2.6 Ανάγκες και ενδιαφέροντα για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Λίγα πράγματα είναι γνωστά σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο θέμα της αξιολόγησης. Η Herworth-Osiowy (2004) διαπίστωσε ότι το 45% των ερωτηθέντων στην έρευνα ανέφεραν ότι δεν έλαβαν καμία επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα αξιολόγησης. Οι περισσότεροι/-ες που είχαν λάβει κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης δήλωσαν ότι αυτή έλαβε χώρα στα ετήσια συνέδρια ή σε εργαστήρια. Η Herworth-Osiowy διαπίστωσε επίσης ότι οι καθηγητές/-τριες μουσικής είχαν λάβει περιορισμένη προετοιμασία για την αξιολόγηση κατά την εκπαίδευσή τους, δηλώνοντας ότι το θέμα δεν είχε μελετηθεί σε «πραγματικό βάθος» (σ. 90). Αυτό μοιάζει με τα ευρήματα των Barkley (2006) και Ballantyne (2005), οι οποίοι επίσης διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές/-τριες μουσικής ανέφεραν ότι δεν είχαν λάβει επαρκή κατάρτιση στην αξιολόγηση. Ο Ballantyne (2005) χρησιμοποίησε ένα σχέδιο μεικτής μεθόδου για να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/-τριών Μουσικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Queensland της

Αυστραλίας. Τα ευρήματά της αποκάλυψαν ότι παρόλο που το 80% ανέφερε ότι η αξιολόγηση ήταν σημαντική, το 53% δήλωσε ότι η εκπαίδευσή τους όσον αφορά την αξιολόγηση ήταν «φτωχή» ή ανεπαρκής. Οι ισχυρισμοί αυτοί υποστηρίχθηκαν περαιτέρω σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με συμμετέχοντες που περιέγραψαν ότι αισθάνονταν «ανεπαρκώς εξοπλισμένοι» (σ. 140) για να βοηθήσουν τους τελειόφοιτους/-ες φοιτητές/-τριες να υποβάλουν τις διπλωματικές εργασίες τους για αξιολόγηση. Ενώ λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης στην αξιολόγηση μεταξύ έμπειρων εκπαιδευτικών, μια μελέτη εξέτασε ειδικά την κατάρτιση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στη χρήση εναλλακτικών αξιολογήσεων με μαθητές/-τριες με ειδικές ανάγκες (VanWeelden & Whipple, 2005). Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει κατάρτιση στη χρήση εναλλακτικών αξιολογήσεων, ήταν «ανίκανοι να προβλέψουν ή να αντιληφθούν με ακρίβεια το επίπεδο κατάκτησης των μουσικών εννοιών από τους μαθητές» (σ. 214) σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, οι βαθμοί που έδιναν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ήταν αναξιόπιστοι σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες βαθμολογίες τους για τη μουσική επίδοση και τη συμμετοχή.

Παρόλο που λίγα είναι γνωστά σχετικά με τα είδη επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σε θέματα αξιολόγησης, αρκετές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής επιθυμούν περισσότερη εκπαιδευτική κατάρτιση σε αυτό το θέμα (Bowles, 2002; Tarnowski & Murphy, 2002; Herworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006). Σε μια έρευνα σε 456 καθηγητές/-τριες γενικής μουσικής και μουσικών συνόλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μια πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών, ο Bowles (2002) ανέφερε ότι η αξιολόγηση ήταν το δεύτερο πιο συχνά επιλεγμένο θέμα (57%) που χρειάζονταν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ οι Tarnowski και Murphy (2002) διαπίστωσαν ότι κατατάσσεται ως το τρίτο πιο αναγκαίο θέμα (55,8%) μεταξύ των καθηγητών/-τριών μουσικής του δημοτικού. Δεδομένου ότι πολλοί/-ές καθηγητές/-τριες μουσικής δεν αισθάνονται έτοιμοι να κάνουν αξιολόγηση και επιθυμούν πρόσθετη επαγγελματική ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα, ορισμένοι αναζήτησαν πρόσθετη υποστήριξη μέσω διαδικτυακών φόρουμ. Οι Bauer και Moehle (2008) διεξήγαγαν μια έρευνα περιεχομένου ανάλυσης των διαδικτυακών συζητήσεων στον δικτυακό τόπο της Εθνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (NAfME). Μεταξύ των καθηγητών/-τριών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 84 από τις 235 αναρτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ως

σχετικές με τις αξιολογήσεις. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορεί να χρησιμοποιούν τις διαδικτυακές πλατφόρμες συζητήσεων για να αναζητήσουν καθοδήγηση από συναδέλφους και αντανακλά περαιτέρω την ανάγκη για πρόσθετες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης (Bauer & Moehle, 2008).

2.7 Αξιολόγηση της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Εξετάζοντας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (Δ.Ε.Π.Π.Σ Μουσικής), παρατηρούμε ότι ως μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης που προβλέπεται είναι «η παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία», με την αξιολόγηση να βασίζεται στους επιθυμητούς στόχους κάθε επιπέδου (Ελληνική Δημοκρατία, 2003, σ. 351). Δεν υπάρχουν προκαθορισμένες εξετάσεις στο μάθημα της Μουσικής, σε αντίθεση με άλλα γνωστικά μαθήματα (Ελληνική Δημοκρατία, 2003, σ. 351). Επιπλέον, δεν υπάρχουν ωριαία διαγωνίσματα («πρόχειρα» διαγωνίσματα) στο Γυμνάσιο για το μάθημα της μουσικής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1990). Τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (με τη μορφή ημερολογίου) όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (με τη μορφή σημειώματος «περιγραφικής αξιολόγησης»), η περιγραφική αξιολόγηση στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένη (Ελληνική Δημοκρατία, 1994, σ. 4041). Ωστόσο, στην πράξη, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κυριαρχεί η ποσοτική αξιολόγηση. Μόνο η ποσοτική αξιολόγηση καταγράφεται στα μητρώα φοίτησης των μαθητών/-τριών (αναλογικά ή ψηφιακά) και χρησιμοποιείται για να καθοριστεί αν οι μαθητές/-τριες πρέπει να προαχθούν ή όχι (Ελληνική Δημοκρατία, 1994, 1995).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στις τάξεις Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021), αναφέρεται πως σκοπός της αξιολόγησης στη Μουσική Εκπαίδευση είναι να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς όχι μόνο να κατανοήσουν σε βάθος τι γνωρίζουν οι μαθητές/-τριες τους, ώστε να μπορούν να λαμβάνουν παιδαγωγικές αποφάσεις με βάση πραγματικά δεδομένα, αλλά και να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν πώς εξελίσσονται τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, όταν οι δεξιότητες και οι ικανότητές τους δοκιμάζονται μέσω αυθεντικών, ρεαλιστικών δραστηριοτήτων. Ενώ, ακόμη, η αξιολόγηση περιλαμβάνει

όχι μόνο την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών/-τριών, αλλά και την παρακολούθηση της διαδρομής και της διαδικασίας που οδηγεί στο τελικό συμπέρασμα, καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/-τριες για όλα αυτά (διαμορφωτική αξιολόγηση). Παρέχει επίσης στον/στην εκπαιδευτικό χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης, καθώς και τις προκλήσεις ή τις αδυναμίες των μαθητών/-τριών, επιτρέποντάς του/της να αλλάξει τη διδασκαλία. Μια αποτελεσματική αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται κατάλληλα με όλο το φάσμα των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, να βελτιώνει τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών/-τριών, να ενισχύει τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή τους και να χρησιμεύει ως εφελκυστικό για περαιτέρω μάθηση. Τέλος, μέσα από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στις τάξεις του Γυμνασίου προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία αξιολόγησης, όπως τεστ αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ρουμπρίκες αξιολόγησης, εννοιολογικούς χάρτες, φακέλους επιτευγμάτων, σύνθετες ερευνητικές εργασίες, ημερολόγια και παρατήρηση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής της Κύπρου (2010) γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση ως σημαντικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και ότι πρέπει να ενσωματώνεται στο μάθημα με δημιουργικό τρόπο, ώστε να γίνεται οργανικό και χρήσιμο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την παροχή ανατροφοδότησης, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανακάλυψη μαθησιακών ανεπαρκειών, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας. Οι αρχικές, οι τελικές και οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις του/της μαθητή/-τριας πραγματοποιούνται όλες με τη χρήση των Δεικτών Επιτυχίας-Επάρκειας Μουσικής (ΔΕΕ). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και προσπαθεί να ανιχνεύσει πτυχές της μάθησης, καθώς αυτή αναπτύσσεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Ο ρόλος της στην παροχή ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/-τριες και πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης είναι κρίσιμος. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι και εργαλεία μέτρησης για την καταγραφή των δεξιοτήτων, των μουσικών γνώσεων και των στάσεων του/της μαθητή/-τριας, καθώς και ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών με τη χρήση πολλαπλών εργαλείων αξιολόγησης από διάφορες πηγές, καθώς περισσότερα

τεκμήρια σημαίνουν πιο αξιόπιστες και σωστές κρίσεις και αποφάσεις. Λόγω της ποιοτικής της φύσης, η χρήση περιγραφικής αξιολόγησης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου επιτρέπει μια πιο εκτενή, διαφοροποιημένη και ολοκληρωμένη περιγραφή των επιδόσεων του/της μαθητή/-τριας. Με τον τρόπο αυτό, αξιολογείται η επίδοση του ατόμου, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για να βελτιώσει το επίπεδο μάθησής του και να διαδραματίσει γενικότερα ευεργετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αυξάνοντας έτσι την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή του. Στόχος είναι η δημιουργία ενός συστήματος που συνδυάζει τη συγκριτική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Εκτός από το «αποτέλεσμα», αξιολογείται και ό, τι συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία: η προσπάθεια του/της μαθητή/-τριας, τα μέσα, οι ψυχοκοινωνικές αλλαγές και βελτιώσεις, η ικανότητα εφαρμογής και περαιτέρω ανάπτυξης, καθώς και τα μεταγνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τις ανάγκες και τους δείκτες επιτυχίας - επάρκειας, ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει δεδομένα κατά τη διάρκεια των τετραμήνων χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις και εργαλεία, όπως: Κλίμακα ελέγχου (Checklist), Ανεκδοτική καταγραφή, Συνέντευξη, Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubriks), Ημερολόγιο (Journal), Φωτογραφήσεις, Βιντεογραφήσεις, Φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, Εννοιολογικοί χάρτες (Concept Maps) και Φάκελοι επιτευγμάτων (Portofolios) (Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής Κύπρου, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Ερευνητική Μεθοδολογία

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στη αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα εργαλεία αξιολόγησης και το περιεχόμενο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συχνότερα και τι περιεχόμενο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας διερευνούσε ποιες είναι οι δυσκολίες και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα.

Για την καλύτερη κατανόηση και εις βάθος διερεύνηση των δεδομένων της εργασίας επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος έρευνας. Η μικτή έρευνα ορίζεται ως μια μεθοδολογία διεξαγωγής έρευνας που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές για τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών και δεδομένων, τη σύνδεση των ευρημάτων και την ανάπτυξη συμπερασμάτων. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η μικτή μεθοδολογία απαιτεί μια σκόπιμη ανάμειξη μεθόδων στη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση δεδομένων και την ερμηνεία των στοιχείων (Shorten & Smith, 2017). Αυτή η σκόπιμη ενσωμάτωση των δεδομένων επιτρέπει στον ερευνητή να επιδιώκει μια πιο πανοραμική άποψη του ερευνητικού τους τοπίου, βλέποντας τα φαινόμενα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα από διαφορετικούς ερευνητικούς φακούς (Ivankova, Creswell & Stick, 2006). Η μικτή έρευνα, σύμφωνα με τους Creswell και Plano-Clark (2011), μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές, συμπεριλαμβανομένης της συγκλίνουσας έρευνας, της διερευνητικής, της ενιαίας ή πολυσταδιακής μορφής μικτής μεθοδολογίας έρευνας. Στην προκειμένη εργασία, η μικτή μεθοδολογία θα έχει συγκλίνουσα μορφή. Η συγκλίνουσα μορφή χρησιμοποιείται, όταν ένας/μία ερευνητής/-τρια εστιάζει ταυτόχρονα τόσο στο

ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό μέρος μιας μελέτης, δίνοντας και στα δύο την ίδια βαρύτητα και σημασία. Τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία των δεδομένων συλλέγονται και αναλύονται ανεξάρτητα, αλλά τα δεδομένα που προκύπτουν συγκρίνονται και συνδυάζονται για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.2 Ερευνητική Διαδικασία

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Εργασίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Η επιλογή του θέματος αποτέλεσε το πρώτο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ ακολούθησε η διατύπωση του σκοπού, της αναγκαιότητας και της σημαντικότητας της έρευνας, της οριοθέτησης του προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων που εξετάστηκαν. Ακολούθησαν τα στάδια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της σύνταξης του ερωτηματολογίου, της συλλογής δεδομένων και της εξαγωγής αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Η διάρκεια συλλογής δεδομένων ξεκίνησε στις 7 Μαΐου 2022 και διήρκησε μέχρι 30 Ιουνίου 2022. Το ερωτηματολόγιο παράχθηκε με το λογισμικό διαχείρισης ερευνών «Google Forms» και δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη μορφή ηλεκτρονικού συνδέσμου. Πριν ξεκινήσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, υπήρχε συνοδευτική επιστολή με όλες τις πληροφορίες που έπρεπε να γνωρίζει ο/η κάθε συμμετέχων/-ουσα, όπως το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, το θέμα και ο σκοπός της έρευνας και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η συμμετοχή τους ήταν απολύτως προαιρετική, ανώνυμη και ότι το ερωτηματολόγιο τηρήθηκε απολύτως εμπιστευτικό.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων προκειμένου να διεξαχθεί η μελέτη. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε αρχικά πιλοτικά σε συναδέλφους μουσικής, οι οποίοι έδωσαν ανατροφοδότηση και πραγματοποιήθηκαν οι ανάλογες διορθώσεις από την ερευνήτρια. Η επιλογή χρήσης μόνο ερωτηματολογίου και όχι και συνέντευξης ή μόνο συνέντευξης από την ερευνήτρια έγινε, επειδή το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη γρήγορη συλλογή πολλών

δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων-απόψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ο/Η ερευνητής/-τρια λαμβάνει συχνά ειλικρινείς απαντήσεις σε διαφορετικά ερωτήματα χωρίς την ενοχλητική παρουσία του/της. Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την αποτελεσματική διερεύνηση θεμάτων που διαφορετικά θα απαιτούσαν πολυάριθμες και εκτεταμένες παρατηρήσεις. Ακόμα, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν αρκετές ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονταν στα ερευνητικά ερωτήματα και ακόμα ήταν τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη ανώνυμα και ειλικρινά μόνο σε μια ερώτηση κάθε φορά. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 6 μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούταν από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αφορούσε δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αποτελούταν από 6 ερωτήσεις, 4 ανοικτού τύπου και 2 κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούσαν τη συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Το τρίτο μέρος αποτελούταν από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και είχε σχέση με την αξιολόγηση περιεχομένου στο μάθημα της Μουσικής. Το τέταρτο μέρος είχε 1 ερώτηση κλειστού τύπου με χρήση της διατακτικής κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα) και σχετιζόταν με δηλώσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις-στάσεις των εκπαιδευτικών. Το πέμπτο μέρος περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις, 2 ανοικτού και 1 κλειστού τύπου, και αφορούσε τις δυσκολίες-ανησυχίες των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Το έκτο περιείχε 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες είχαν να κάνουν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτάσεις για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής.

3.4 Πληθυσμός, Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν ενεργοί εκπαιδευτικοί Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το δείγμα της έρευνας ήταν 100 καθηγητές/-τριες Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Ακόμη, όσον αφορά τη δειγματοληψία, έγινε συνδυασμός σκόπιμης ή επιλεκτικής δειγματοληψίας μαζί με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που μέλη τους ήταν εκπαιδευτικοί μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σκόπιμη δειγματοληψία), τα οποία μέλη με τη σειρά

τους προώθησαν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους εκπαιδευτικούς μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δειγματοληψία χιονοστιβάδας) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι λόγω του περιορισμένου δείγματος η έρευνα δεν μπόρεσε να είναι αντιπροσωπευτική και τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας που έχουν σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, τις ανώτατες σπουδές των εκπαιδευτικών, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, την τρέχουσα θέση εργασίας, τον αριθμό μαθητών/-τριών διδασκαλίας την εβδομάδα, τον αριθμό σχολείων διδασκαλίας την εβδομάδα και την προηγούμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Το δείγμα δεν ήταν ίσα κατανομημένο με το 33% του πληθυσμού να ήταν άνδρες και το 67% γυναίκες, ενώ τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος, το 39% και το 36%, δήλωσαν ότι κατέχουν τίτλο σπουδών το «Intergrated Master» και το «Master» αντίστοιχα, με τις γυναίκες να είναι αυτές που κατέχουν σε πλειοψηφία «Master» (28%) και «Intergrated Master» (25%). Ακόμα, σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 56% δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία «1-5 χρόνια» με το 36% να είναι γυναίκες και το 19% άνδρες. Σχετικά με την τρέχουσα θέση εργασίας, από τους 100 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, το 58% ανέφερε τη θέση ως «Αναπληρωτής/-τρια» και το 33% ως «Μόνιμος/-η». Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ένα άτομο από το 6% του πληθυσμού που απάντησε «Άλλο» στην προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση, δήλωσε συγκεκριμένα ότι έχει κάνει «Προσωπική ενημέρωση και αναζήτηση στο διαδίκτυο».

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Μεταβλητή	(N=100)
Φύλο	
Άνδρας	33
Γυναίκα	67
Ανώτατος τίτλος σπουδών	
PhD	3
Master	36
Intergrated Master	39
Bachelor	14
Πτυχίο TEI	5
Πτυχίο/ Δίπλωμα ωδείου	3
Χρόνια προϋπηρεσίας	
1-5 χρόνια	57
6-10 χρόνια	17

11-15 χρόνια	5
16-20 χρόνια	11
Πάνω από 20 χρόνια	10
Τρέχουσα θέση εργασίας	
Μόνιμος/-ή	33
Αναπληρωτής/-τρια	59
Αναπληρωτής/-τρια μειωμένου ωραρίου	8
Ωρομίσθιος/-ια	0
Αριθμός μαθητών διδασκαλίας την εβδομάδα	
Κάτω από 250	56
250-500	39
500-750	5
750-1000	0
Πάνω από 1000	0
Αριθμός σχολείων διδασκαλίας την εβδομάδα	
1	36
2	42
3	19
4	0
5 ή περισσότερα	3
Προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση	
Μάθημα σε προπτυχιακό κύκλο σπουδών	28
Μάθημα σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών	14
Μάθημα σε διδακτορικό κύκλο σπουδών	0
Σεμινάριο/ Επιμόρφωση	19
Κανένα από τα παραπάνω	33
Άλλο	6

3.5 Ανάλυση δεδομένων και στατιστικές τεχνικές

Το στατιστικό πακέτο SPSS 28 αποτέλεσε το εργαλείο για την ανάλυση των δεδομένων. Για την απάντηση κάθε ερώτησης κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για τον καθορισμό των ποσοστών και τη δημιουργία των πινάκων συχνοτήτων, η ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα (One- Way ANOVA) και η διαδικασία t-test για συσχετισμένα δείγματα (Independent Samples t-Test για την διεύρυνση πιθανής ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Παράλληλα, όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιούσαν διατακτική κλίμακα Likert, έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής από την οποία υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, εφαρμόστηκε η ανάλυση One- Way ANOVA και διενεργήθηκαν t-tests, ώστε να σημειωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών και στην κάθε απάντηση των συμμετεχόντων ($p < 0.05$). Σχετικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου, αρχικά έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων της κάθε ερώτησης.

Παρόλο που ορισμένα αποτελέσματα πιθανόν να είναι παρόμοια μεταξύ τους, δεν πραγματοποιήθηκε η δημιουργία θεματικών προτάσεων και η ομαδοποίηση, καθώς το λεκτικό περιεχόμενο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μας ενδιέφερε να παρουσιαστεί αυτούσιο στους πίνακες των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και η δημιουργία πινάκων συχνοτήτων για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. Ακόμα, διενεργήθηκαν πίνακες διασταύρωσης (Crosstabs) και χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2) σε συνδυασμό με το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας p ($p < 0.05$) για να παρατηρηθεί αν διαφοροποιείται ο τρόπος που απάντησαν οι συμμετέχοντες/-ουσες στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

3.6 Δεοντολογία έρευνας και ηθικά διλήμματα

Όπως και άλλοι τύποι μελέτης, ειδικά το κομμάτι της ποιοτικής έρευνας θέτει σημαντικά ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα λόγω της εγγύτητας του/-ης ερευνητή/-τριας με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003). Παρόλο που και οι δύο ασχολούνται με το τι είναι καλό ή κακό, η ηθική και η δεοντολογία μερικές φορές διαχωρίζονται η μία από την άλλη. Η δεοντολογία σχετίζεται με το τι θα έπρεπε να κάνει κάποιος/-α, ενώ η ηθική αναφέρεται συνήθως στο πόσο συνεπής είναι μια συμπεριφορά με τον γενικά αναγνωρισμένο ορισμό του σωστού ή του λάθους (Robson, 2002). Όσον αφορά τους συμμετέχοντες, τα παραπάνω επικεντρώνονται κυρίως στη μεθοδολογία και την ουσία της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Ο Robson (2002) σημειώνει ότι η έρευνα που αφορά ανθρώπους, ιδιαίτερα σε ό, τι κάνουν οι άνθρωποι, έχει μια ηθική συνιστώσα και εγείρει σοβαρά ηθικά ζητήματα που ξεκινούν πριν ακόμη αρχίσει η έρευνα, ανάλογα πάντα με το είδος των ζητημάτων που εξετάζουν οι επιστήμονες και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν (Cohen & Manion, 2000). Οι οδηγίες για τους/τις επαγγελματίες ερευνητές/-τριες αναφέρουν ότι κάθε ερευνητής/-τρια είναι υπόλογος/-η για την ενημέρωση των συμμετεχόντων πριν από τη λήψη της συγκατάθεσής τους, την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης τους και την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής, εξασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που θα συλλέξει (Ryen, 2004; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η ερευνήτρια δημιούργησε μια συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1) για τους συμμετέχοντες, διατυπώνοντας με απλό και σαφή τρόπο όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που θα ήταν καλό να γνωρίζουν πριν δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που πλαισιώνουν την έρευνα που έχει ως αντικείμενο και εστίαση μελέτης τον άνθρωπο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η ενημέρωση και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων με αυτόν τον τρόπο διασφάλιζε επίσης την ακεραιότητά της ερευνήτριας και τη σοβαρότητα με την οποία διεξήχθη η έρευνά. Η ερευνήτρια διασφάλισε επίσης την ανωνυμία των συμμετεχόντων και έδωσε μεγάλη προσοχή κατά τη διαμόρφωση του περιεχομένου των πληροφοριών και της συγκατάθεσης που κλήθηκαν να διαβάσουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να συναινέσουν στη συμμετοχή τους σε αυτή τη μελέτη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ταυτόχρονα, παρέμεινε ανά πάσα στιγμή διαθέσιμη για να παρέχει βοήθεια στους συμμετέχοντες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να μπορούν να λαμβάνουν οποιαδήποτε πληροφορία χρειάζονταν σχετικά με την έρευνα.

3.7 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης σχετίζονται κυρίως με το ερευνητικό δείγμα και τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει μόνο 100 εκπαιδευτικούς Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι ένας αρκετά μικρός αριθμός συμμετεχόντων και δεν εγγυάται πάντα τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αυτό παρουσιάζει λοιπόν ένα πιθανό μειονέκτημα. Μελλοντική μελέτη με μικρότερο ή μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος και χρησιμοποιώντας μόνο ποιοτικές ή ποσοτικές αντίστοιχα μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων μπορεί να σχεδιαστεί, αξιοποιώντας τα ευρήματα αυτής της εργασίας ως οδηγό. Αν και δεν είναι γενικεύσιμα, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να «μεταφερθούν» σε κοινωνικά περιβάλλοντα με χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του πλαισίου στο οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Επιπρόσθετα, επειδή δεν υπήρχε αρκετός χρόνος κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και από σεβασμό στον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια αναγκάστηκε να δημιουργήσει λιγότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου και τις οποίες προσπάθησε να συνδέσει μεταξύ τους. Ως αποτέλεσμα, δεδομένων των πόρων από την άποψη του

χρόνου, ο σχεδιασμός και η εκτέλεση της έρευνας υπόκεινται σε χρονικά όρια που βασίζονται στην πρακτικότητα. Ως εκ τούτου, υιοθετήθηκε ένας πρακτικός σχεδιασμός, ο οποίος βασιζόταν περισσότερο στον διαθέσιμο χρόνο παρά στις πραγματικές ανάγκες της έρευνας.

3.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ο/Η ερευνητής/-τρια οφείλει να ελέγχει την εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων και να συμπεριλάβει σχετική αναφορά στη μελέτη του/της. Ο βαθμός στον οποίο οι ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια το περιεχόμενο που προορίζεται να μετρήσει το εργαλείο αναφέρεται ως εγκυρότητα περιεχομένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στο ποσοτικό μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου, καθώς περιέχει ερωτήσεις από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάστηκε στη μελέτη. Ενώ, προκειμένου να πιστοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μας στην ποσοτική έρευνα, ο/η ερευνητής/-τρια πρέπει πρώτα να δημιουργήσει ένα ερωτηματολόγιο (ή όργανο) που δεν περιλαμβάνει προσωπικές ή αξιολογικές ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί από εμάς ή από άλλους σε διαφορετικές περιόδους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για την εγγύηση της αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα, στην παρούσα όμως μελέτη η ερευνήτρια επέλεξε να δημιουργήσει ένα ερωτηματολόγιο με πολλαπλές ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Μουσικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα εργαλεία και το περιεχόμενο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και τις απόψεις, στάσεις και προβληματισμούς τους πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ποιοτικών ερευνών αμφισβητούνται συχνά, ενδεχομένως περισσότερο από ό, τι των ποσοτικών ερευνών (Denzin & Lincoln, 2000). Επομένως, η εύρεση μεθοδολογικών τεχνικών που θα βελτιώσουν τον μεθοδολογικό σχεδιασμό και γενικότερα τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, θεωρείται ζωτικής σημασίας (Eisenhart & Howe, 1992). Σε μια ποιοτική μελέτη, ο/η ερευνητής/-τρια πρέπει να πείσει το κοινό ότι παρουσιάζει με ακρίβεια και πληρότητα τα γεγονότα τόσο από τη δική του οπτική γωνία όσο και από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο/Η ερευνητής/-τρια πρέπει να περιγράψει διεξοδικά όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας για να το επιτύχει αυτό και να βελτιώσει

την ποιότητα και την εγκυρότητα της έρευνας (Anfara, Brown & Magnione, 2002). Προκειμένου η ερευνήτρια να εγγυηθεί την εγκυρότητα της μελέτης της, χρησιμοποίησε μια σειρά από τακτικές που αποσκοπούσαν τόσο στο να μεταδώσουν την ερευνητική διαδικασία σε βάθος όσο και στο να ικανοποιήσουν μια σειρά από κριτήρια για την εγκυρότητα της έρευνας, προσπαθώντας να συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου ερωτήσεις που ήταν διαφορετικά διατυπωμένες, αλλά παρόλα αυτά επιδίωκαν το ίδιο αποτέλεσμα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα, των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συχνότερα και του περιεχομένου που αξιολογούν. Ακόμα, διερευνούσε τις δυσκολίες και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρουσιάζονται παρακάτω ανά ερευνητικό ερώτημα.

4.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Μια από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να γράψουν τις απόψεις τους σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Από την κωδικοποίηση των 100 απαντήσεων πάνω στη συγκεκριμένη ερώτηση, δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας (Βλ. Πίνακα 2) με 18 διαφορετικές απόψεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Σκοπός της αξιολόγησης	N
1.	Ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής	14
2.	Βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών	14
3.	Ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών/-τριών	11
4.	Ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό κατανόησης των μαθητών/-τριών πάνω στη διδακτική ύλη	11
5.	Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος	11
6.	Ανατροφοδότηση σχετικά με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών/-τριών	8
7.	Ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος	8
8.	Κανένας	8
9.	Ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων	6
10.	Ανάπτυξη της μουσικότητας και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών	6
11.	Τυπικός	6
12.	Βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών	3
13.	Προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/-τριών	3
14.	Ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών	3
15.	Καλλιέργεια αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού των μαθητών/-τριών	3
16.	Προσπάθεια των μαθητών/-τριών	3

17.	Δημιουργία ανταγωνισμού	3
18.	Περιοχές εργαζομένων-μισθών	3

Το 14% του δείγματος πιστεύει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η «Ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής» και η «Βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών». Ενώ, αντίστοιχα οι δεύτερες πιο δημοφιλείς απαντήσεις που δόθηκαν από το 11% του δείγματος είναι η «Ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών/-τριών», η «Ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό κατανόησης των μαθητών/-τριών πάνω στη διδακτική ύλη» και η «Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος». Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθούν οι τρεις κύριες αρνητικές απόψεις σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, όπως «Κανένας» (8%), «Δημιουργία ανταγωνισμού» (3%), «Περιοχές εργαζομένων-μισθών» (3%). Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2), οι απαντήσεις που προέκυψαν, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά δηλώσεις που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του/της, ενώ ο δεύτερος με τον/την μαθητή/-τρια και την πρόοδο του/της. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί ακόμα και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πάνω στην συγκεκριμένη ερώτηση, όπως για παράδειγμα, «Να φανεί η κατανόηση των εννοιών της μουσικής από τους μαθητές, να φανεί το επίπεδο της τάξης στη μουσική αντίληψη και αίσθηση, να φανούν τα κενά και οι στόχοι που πρέπει να καλύψει ή να θέσει αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός» ή «Να δώσει ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά και για την βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών». Επίσης, ένας/μία άλλος/-η συμμετέχων/-ουσα δήλωσε πως ο σκοπός της αξιολόγησης είναι «Για τη βελτίωση του μαθήματος Μουσικής στην εκπαίδευση και για τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε αυτό. Επίσης, για την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της Μουσικής». Φυσικά, δεν μπορούν να παραλειφθούν και οι αρνητικές στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης, όπως, «Κανένας. Είναι απολύτως λανθασμένο να αξιολογούμε τους μαθητές σε ένα τέτοιο μάθημα» και «Είναι μια καθαρά τυπική διαδικασία». Η στατιστική συνάρτηση Pearson Chi-Square (χ^2) ακόμη έδειξε πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.

Υπήρχε επίσης μια ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου που διερευνούσε τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Πρώτα έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων, ύστερα έγινε ποσοτική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και τέλος, δημιουργήθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Ο πίνακας 3 δείχνει τους 15 λόγους που οι 100 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα κάνουν αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής.

Πίνακας 3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Λόγοι αξιολόγησης	N
1.	Βελτίωση της διδασκαλίας	22
2.	Ανατροφοδότηση της προόδου των μαθητών/-τριών	19
3.	Βελτίωση επίδοσης των μαθητών/-τριών	11
4.	Ανατροφοδότηση σχετικά με το βαθμό κατανόησης των μαθητών/-τριών πάνω στη διδακτική ύλη	11
5.	Ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος	11
6.	Ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής	11
7.	Αντικειμενική βαθμολόγηση των μαθητών/-τριών	8
8.	Απόδοση βαθμών	8
9.	Αυτοβελτίωση των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών	8
10.	Κίνητρο για βελτίωση των μαθητών/-τριών	8
11.	Υποχρέωση	8
12.	Ενεργή μάθηση των μαθητών/-τριών	3
13.	Βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών	3
14.	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών	3
15.	Η προσπάθεια των μαθητών/-τριών	3

Η «Βελτίωση της διδασκαλίας» απαντήθηκε από το 22% του δείγματος ως ο πιο δημοφιλής λόγος που οι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση και ο δεύτερος λόγος είναι η «Ανατροφοδότηση της προόδου των μαθητών/-τριών» σύμφωνα με το 19%. Την τρίτη θέση κατέχουν 4 ακόμα λόγοι και αυτοί, σύμφωνα με το 11%, είναι η «Βελτίωση επίδοσης των μαθητών/-τριών», η «Ανατροφοδότηση σχετικά με το βαθμό κατανόησης των μαθητών/-τριών πάνω στη διδακτική ύλη», η «Ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος» και η «Ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής». Τέλος, ο λόγος «Υποχρέωση» (8%) αποτελεί τη μοναδική αρνητική άποψη σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Οι δύο άξονες στους οποίους κινείται ο Πίνακας 3 σχετίζονται και πάλι με τον/την εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του/της και με τον/την μαθητή/-τρια και την πρόοδο του/της. Η σημασία

στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση πάνω στους δύο συγκεκριμένους άξονες φαίνεται, πέρα από τον σχετικό πίνακα, και στις δηλώσεις των συμμετεχόντων. Ένας/μια απάντησε: «Για να δω αν το μάθημα μου είναι αποτελεσματικό και αν βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών μου κατά τη διάρκεια του εξαμήνου», ενώ ένας/μια άλλος/-η εκπαιδευτικός έγραψε για τη συγκεκριμένη ερώτηση: «Για να δω αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα όσα τους διδάσκω και για να μπορώ να έχω πιο ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή». Μια ακόμα εκπαιδευτικός δήλωσε: «Για να γίνω καλύτερη εκπαιδευτικός και να βοηθήσω τους μαθητές να βελτιωθούν, να αγαπήσουν το μάθημα της Μουσικής και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και δημιουργικότητα». Αντίθετα, από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και κάποιες αρνητικές στάσεις για το συγκεκριμένο θέμα, όπως: «Αναγκαστικά κάνω για να βάλω βαθμούς στο τέλος του τετραμήνου» και «Υποχρεωτικά κάνω αξιολόγηση». Σύμφωνα με τη στατιστική συνάρτηση Pearson Chi-Square (χ^2), βρέθηκε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Ανώτατες σπουδές» και στις στάσεις των συμμετεχόντων πάνω στους λόγους για τους οποίους κάνουν αξιολόγηση ($\chi^2 = 72.985, p = 0.019$). Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι όσοι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν Master ή Intergrated Master θεωρούν ότι οι λόγοι για τους οποίους κάνουν αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και η ανατροφοδότηση της προόδου του/της μαθητή/-τριας, λόγοι οι οποίοι δεν θεωρούνται τόσο σημαντικοί από αυτούς/-ες που έχουν μόνο Bachelor.

Μια ακόμη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου ήθελε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώση τους πάνω στη σημασία της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα 16 διαφορετικά αποτελέσματα απόψεων.

Πίνακας 4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Σημασία της αξιολόγησης	N
1.	Η ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών/-τριών	19
2.	Η ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής	14
3.	Η ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος	11
4.	Καμία	11
5.	Η προσαρμογή του διδακτικού υλικού και η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/-τριών	8
6.	Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών	8
7.	Η προαγωγή της εκτίμησης και αποδοχής του μαθήματος μουσικής ως ισότιμο με τα	6

	υπόλοιπα	
8.	Η βελτίωση των μουσικών, κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών και του/της εκπαιδευτικού	6
9.	Η ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό κατανόησης των μαθητών/-τριών πάνω στη διδακτική ύλη	3
10.	Η βελτίωση του τρόπου αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού	3
11.	Η δημιουργία άγχους και φόβου των μαθητών/-τριών μέσα από τον ανταγωνισμό	3
12.	Η αυτοβελτίωση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών	3
13.	Η διάκριση των καλών και ταλαντούχων μαθητών/-τριών	3
14.	Η προσπάθεια των μαθητών/-τριών	3
15.	Η απόδοση βαθμών	3
16.	Η αντικειμενική βαθμολόγηση των μαθητών/-τριών	3

Στην πρώτη σε συχνότητα απάντηση, το 19% των ερωτηθέντων έγραψε την «Ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών/-τριών» και στη δεύτερη θέση το 14% έγραψε την «Ανατροφοδότηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής». Στην τρίτη πιο συχνή απάντηση βρίσκονται δύο απόψεις που σημειώθηκαν από το 11% του δείγματος αντίστοιχα και αυτές, όπως βλέπουμε παρακάτω, είναι: η «Ανατροφοδότηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος» και «Καμία». Οι κύριοι άξονες που σχηματίζονται στον Πίνακα 4 είναι δύο. Ο ένας άξονας έχει σχέση με τον/την εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του/της και ο άλλος με τον μαθητή/-τρια και την πρόοδο του/της. Η ανατροφοδότηση και η βελτίωση του μαθήματος των εκπαιδευτικών, αλλά και της επίδοσης και της προόδου των μαθητών/-τριών κατέχει εξέχοντα ρόλο και αυτό παρατηρήθηκε και στις περισσότερες απαντήσεις των ερωτηθέντων. Για παράδειγμα, «Η ανατροφοδότηση των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών αλλά και τη λειτουργία αυτών στην σχολική τάξη» και «Η σημασία της αξιολόγησης είναι για να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης των δραστηριοτήτων από τους μαθητές». Μερικές ακόμα αξιοσημείωτες απαντήσεις που βρέθηκαν ήταν: «Είναι μεγάλη, όσο και των υπόλοιπων μαθημάτων ώστε να θέτει και τα παιδιά σε ένα κλίμα προσπάθειας και κινητοποίησης», «Αναδιαμόρφωση του υλικού και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων» και «Η εντύπωση που δίνεται στους μαθητές ότι το μάθημα μουσικής είναι ισάξιο με τα άλλα μαθήματα και δεν είναι απλά μια ελεύθερη ώρα». Ενώ, υπήρχαν και κάποιες αντίθετες απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης. Παραδείγματος χάριν, ένας/μία εκπαιδευτικός δήλωσε για τη σημασία της αξιολόγησης: «Καμία. Επιδρά ανασταλτικά στα παιδιά και λειτουργεί ως αντικίνητρο» και κάποιος/-α άλλος/-η έγραψε: «Απολύτως καμία».

Η στατιστική Pearson Chi-Square (χ^2) είναι εκείνη που χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας p και έδειξε ότι υπήρχε διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στις ανώτατες σπουδές και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης ($\chi^2 = 104.169, p = 0.015$). Πιο συγκεκριμένα, όσοι κατείχαν Master θεωρούσαν ότι η σημασία της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της προόδου του/της μαθητή/-τριας σε αντίθεση με όσους κατέχουν μόνο Bachelor, οι οποίοι πίστευαν πως η αξιολόγηση δεν έχει καμία σημασία στο μάθημα της Μουσικής.

Μια άλλη ερώτηση κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου ήταν σχετική με τις πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής και στην οποία έγινε χρήση της διατακτικής κλίμακας Likert πέντε διαβαθμίσεων (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα). Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε συγκεκριμένες δηλώσεις που αφορούν την αξιολόγηση είναι σχετικά ουδέτερες με τις γυναίκες να είναι αυτές που έχουν πιο θετικές απόψεις από ότι οι άνδρες.

Πίνακας 5. Πεποιθήσεις-στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Πεποιθήσεις-στάσεις πάνω σε συγκεκριμένες δηλώσεις	M.O	T.A
1.	Αισθάνομαι ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα Μουσικής μου.	3.89	0.82
2.	Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος του μαθήματος Μουσικής.	3.67	1.15
3.	Αισθάνομαι σίγουρος/-η ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που εφαρμόζω είναι καλά ανεπτυγμένα και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μου και του συνολικού μου μαθήματος.	3.39	0.77
4.	Η αξιολόγηση μπορεί να αποθαρρύνει έναν/μια μαθητή/-τρια.	2.97	1.23
5.	Η αξιολόγηση μπορεί να πλήξει τη μουσική αυτοεκτίμηση ή/και αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών.	2.72	1.21
6.	Η αξιολόγηση μπορεί να παρεμποδίσει την αγάπη ή/και απόλαυση των μαθητών/-τριών για τη μουσική.	2.64	1.29
7.	Πιστεύω ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα Μουσικής.	2.33	1.31
8.	Η Μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική.	2.25	1.27

Σχετικά με την πρώτη δήλωση «Αισθάνομαι ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα Μουσικής μου» το 42% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ». Στη δεύτερη δήλωση «Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό

μέρος του μαθήματος Μουσικής μου» το 44% δήλωσε «Συμφωνώ». Στην τρίτη δήλωση «Αισθάνομαι σίγουρος/-η ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που εφαρμόζω είναι καλά ανεπτυγμένα και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών μου και του συνολικού μου μαθήματος» το 61% των εκπαιδευτικών απάντησε «Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ». Όσον αφορά την τέταρτη δήλωση «Η αξιολόγηση μπορεί να αποθαρρύνει έναν/μια μαθητή/-τρια» το 28% του δείγματος δήλωσε «Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ». Στην πέμπτη δήλωση «Η αξιολόγηση μπορεί να πλήξει τη μουσική αυτοεκτίμηση ή/και αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών», το 33% του δείγματος δήλωσε «Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ». Στην έκτη δήλωση «Η αξιολόγηση μπορεί να παρεμποδίσει την αγάπη ή/και απόλαυση των μαθητών/-τριών για τη μουσική» το 28% των ερωτηθέντων απάντησε «Συμφωνώ». Επίσης, στην έβδομη δήλωση «Πιστεύω ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής», το 44% του δείγματος δήλωσε «Συμφωνώ». Τέλος, στην όγδοη δήλωση «Η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική» το 36,% δήλωσε «Συμφωνώ».

Χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test), προκειμένου να διερευνηθεί αν υπήρχε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των παραπάνω δηλώσεων και του φύλο και ή της προηγούμενης κατάρτισης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν και δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά όσον αφορά την προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση, διαπιστώθηκε διαφορά στο φύλο, καθώς οι γυναίκες είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τους άνδρες στις δηλώσεις όπου αισθάνονται ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα Μουσικής (γυναίκες: $M.O = 4.13$, $T.A = 0.85$; άνδρες: $M.O = 3.42$, $T.A = 0.51$), $t = (-2.643)$, $p = 0.012$ και θεωρούν ότι αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος του μαθήματος Μουσικής (γυναίκες: $M.O = 3.96$, $T.A = 1.04$; άνδρες: $M.O = 3.08$, $T.A = 1.16$), $t = (2.287)$, $p = 0.029$. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο από ότι οι γυναίκες στο ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής (άνδρες: $M.O = 3.00$, $T.A = 1.35$; γυναίκες: $M.O = 2.00$, $T.A = 1.18$), $t = (2.287)$, $p = 0.029$ και ότι η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική (άνδρες: $M.O = 3.00$, $T.A = 1.21$; γυναίκες: $M.O = 1.87$, $T.A = 1.15$),

$t = (2.717)$, $p = 0.010$. Επιπρόσθετα, η στατιστική ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Ανώτατες σπουδές» και «Τρέχουσα θέση εργασίας» σε συγκεκριμένες δηλώσεις. Όσοι/-ες από τους/τις εκπαιδευτικούς έχουν Master πιστεύουν πιο πολύ ότι η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος στο μάθημα της Μουσικής ($p = 0.009$) από αυτούς/-ες που έχουν Bachelor. Επίσης, οι αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος στο μάθημα της Μουσικής σε αντίθεση με τους/τις μόνιμους/-ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν συμφωνούν τόσο σε αυτό ($p = 0.019$). Ακόμη, όσοι έχουν Master συμφωνούν πιο πολύ στο ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποθαρρύνει έναν/μία μαθητή/-τρια ($p = 0.054$), να πλήξει τη μουσική αυτοεκτίμηση ή/και αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών ($p = 0.020$), να παρεμποδίσει την αγάπη ή/και απόλαυση των μαθητών/-τριών για τη μουσική ($p = 0.009$) και στο ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής ($p = 0.005$) και ότι η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική ($p = 0.010$), από αυτούς που έχουν Bachelor.

Συμπληρωματικά, μια ακόμα ερώτηση ανοικτού τύπου ζητούσε από τους/τις εκπαιδευτικούς να γράψουν τι ενδεχομένως θα τους/τις βοηθούσε να γίνουν πιο επαρκείς στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Ο πίνακας 6 μας δείχνει τις 12 συνολικά προτάσεις που εισηγήθηκαν από τους 100 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6. Προτάσεις επάρκειας στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Προτάσεις επάρκειας στην αξιολόγηση	N
1.	Παρακολούθηση σεμιναρίου	33
2.	Παρακολούθηση επιμόρφωσης	33
3.	Παρακολούθηση μαθήματος σε προπτυχιακό ή/και μεταπτυχιακό επίπεδο	11
4.	Βοήθεια και καθοδήγηση από πιο έμπειρους/-ες συναδέλφους και από τη διεύθυνση του σχολείου	11
5.	Μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία	11
6.	Τίποτα	11
7.	Περισσότερες διευκρινήσεις και παραδείγματα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού	8
8.	Αύξηση διδακτικού χρόνου	6
9.	Λιγότεροι μαθητές ανά τάξη	6
10.	Παρακολούθηση ημερίδας	6
11.	Καλύτερη ενημέρωση	3
12.	Έμφαση σε συγκεκριμένες παραμέτρους και όχι στο αποτέλεσμα	3

Η «Παρακολούθηση σεμιναρίου» ως πρώτη πρόταση εισηγήθηκε από το 33% των εκπαιδευτικών, ως δεύτερη πρόταση εισηγήθηκε η «Παρακολούθηση επιμόρφωσης» επίσης από το 33% του δείγματος, η «Παρακολούθηση μαθήματος σε προπτυχιακό ή/και μεταπτυχιακό επίπεδο» αποτέλεσε την τρίτη πρόταση από το 11%, η «Βοήθεια και καθοδήγηση από πιο έμπειρους συναδέλφους και από τη διεύθυνση του σχολείου» αποτέλεσε την τέταρτη πρόταση από το 11%, η «Μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία» ως πέμπτη πρόταση εισηγήθηκε από το 11% και τέλος η έκτη πρόταση «Τίποτα» εισηγήθηκε και αυτή από το 11% των ερωτηθέντων. Η στατιστική Pearson Chi-Square (χ^2) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα ποσοστά ανάμεσα στον αριθμό διδασκαλίας σχολείων των εκπαιδευτικών και στις προτάσεις που δόθηκαν για μεγαλύτερη επάρκεια στην αξιολόγηση. Για την ακρίβεια, η παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου ή επιμόρφωσης προτιμάται πιο πολύ από τους/τις εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε ένα σχολείο από αυτούς/-ες που δουλεύουν σε τρία ή περισσότερα σχολεία ($\chi^2 = 51.113, p = 0.023$). Πολλοί/-ές από τους συμμετέχοντες σημείωσαν τις δικές τους προτάσεις, όπως: «Κάποια δωρεάν και υποχρεωτική επιμόρφωση του Υπουργείου Παιδείας θα ήταν μια πολύ καλή λύση. Επίσης, πιστεύω στο αναλυτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να προσφέρονται και αναφέρονται ακόμα πιο αναλυτικά κάποια αν όχι όλα τα εργαλεία αξιολόγησης που προτείνονται ήδη» ή «Α. Η μουσική να διδάσκεται 2 φορές την εβδομάδα και όχι 1. Β. Να επιδιώκεται ουσιαστική και στοχευμένη επιμόρφωση. Γ. Η διεύθυνση του Σχολείου να στηρίζει τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού». Επιπλέον, μερικές ακόμα προτάσεις αποτελούν: «Επιμόρφωση ουσιαστική (όχι θεωρητική) για το μάθημα με βιωματικό χαρακτήρα, σεμινάρια με σχετικά τεχνολογικά εργαλεία για εξοικονόμηση χρόνου» και «Η βοήθεια από άλλους πιο έμπειρους συναδέλφους που ιδανικά διδάσκουν μουσική ή ακόμα και άλλου κλάδου της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος στη σχολή ή κάποιου σεμιναρίου μεταγενέστερα». Βέβαια, σημειώθηκαν και οι αντίθετες απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προτάσεις επάρκειας τους στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής, όπως, «Δεν θέλω να γίνω πιο επαρκής. Θέλω να εμπνέω τα παιδιά να ασχολούνται με τον κόσμο της μουσικής» ή «Τίποτα. Η αξιολόγηση δεν έπρεπε να έχει καμία θέση στην τάξη» ή:

Να επιτραπεί σε όσους καθηγητές το επιθυμούν και μπορούν να το στηρίξουν με λογικά επιχειρήματα να μην αξιολογούν και να μην βαθμολογούν τους μαθητές τους, τουλάχιστον στο μάθημα της μουσικής. Είναι δύσκολο κανείς σε ένα ερωτηματολόγιο αυτού του τύπου να εκφράσει μία θέση εναντίον της αξιολόγησης αλλά προσπαθώ....

Υπήρχε επίσης μια ερώτηση ανοικτού τύπου στο ερωτηματολόγιο, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν και να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν και προχωρήσαμε σε στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Δημιουργήθηκαν πίνακες συχνότητας και στη συνέχεια αναζητήθηκαν σχέσεις μεταξύ των απαντήσεων και των ανεξάρτητων μεταβλητών. Στον πίνακα 7 έχουν συγκεντρωθεί οι 16 διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παραπάνω ερώτημα.

Πίνακας 7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Απόψεις σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής	N
1.	Ναι (χωρίς αιτιολόγηση)	33
2.	Καλύτερη προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού στην τάξη	11
3.	Καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών/-τριών ανάλογα με τις ανάγκες τους	11
4.	Αντικειμενική αξιολόγηση	8
5.	Όχι (χωρίς αιτιολόγηση)	8
6.	Αντιμετώπιση προβλήματος επάρκειας	6
7.	Προσωπική βελτίωση του/της εκπαιδευτικού	6
8.	Κινητοποίηση μαθητών/-τριών	6
9.	Μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στην αξιολόγηση	6
10.	Καλύτερη προετοιμασία στην αξιολόγηση θεωρητικών δραστηριοτήτων	3
11.	Κίνητρο στους μαθητές για νέες γνώσεις	3
12.	Αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό	3
13.	Βελτίωση και εξέλιξη της αξιολόγησης γενικά	3
14.	Αποθάρρυνση των μαθητών/-τριών	3
15.	Έλλειψη ελευθερίας των μαθητών/-τριών	3
16.	Έλλειψη ουσιαστικής γνώσης με έμφαση μόνο στον βαθμό	3

Το 33% είχε θετική άποψη απαντώντας με «Ναι (χωρίς αιτιολόγηση)» όσον αφορά την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής, παρόλα αυτά δεν δόθηκε περαιτέρω αιτιολόγηση των απόψεων τους στις απαντήσεις τους. Ακόμα, άλλες θετικές απαντήσεις με αιτιολογήσεις πάνω στο ερώτημα ήταν η «Καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην τάξη» (11%), η «Καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών/-τριών ανάλογα με τις ανάγκες τους» (11%), η «Αντικειμενική αξιολόγηση» (8%) και η «Αντιμετώπιση του προβλήματος της επάρκειας» (6%). Από την άλλη πλευρά, στις αρνητικές απόψεις που δόθηκαν το 8%, απάντησε «Όχι (χωρίς αιτιολόγηση)», ενώ ένα 3%, αιτιολόγησε την αρνητική του απάντηση με «Αποθάρρυνση των μαθητών/-τριών», ένα ακόμη 3% με «Έλλειψη ελευθερίας των μαθητών/-τριών» και ένα 3%, με «Έλλειψη ουσιαστικής γνώσης με έμφαση μόνο στον βαθμό». Από ότι παρατηρούμε, ο πίνακας 7 κινείται σε δύο άξονες: τον/την εκπαιδευτικό και το μάθημα του/της και τον/την μαθητή/-τρια και την πρόοδο του/της. Επιπρόσθετα, διενεργήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2) μέσα από την οποία δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πάνω στην συγκεκριμένη ερώτηση ανοικτού τύπου:

Ναι φυσικά. Είναι αναγκαίο οι νέοι που θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι ήδη με κάποιο μάθημα πάνω στην αξιολόγηση (ιδανικά στο μάθημα της Μουσικής) στο πανεπιστήμιο. Έτσι, θα μπορέσει να αντιμετωπιστεί και το πρόβλημα επάρκειας που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς αλλά και οι μαθητές θα μπορέσουν να επωφεληθούν πραγματικά μέσα από το μάθημα της Μουσικής.

Ναι εν μέρη. Δηλαδή είναι μια αρχή να γίνει η κατάλληλη προετοιμασία από πριν, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να επαναπαυόμαστε, καθώς με τα

χρόνια σίγουρα θα υπάρχουν πιο εξελιγμένα και εκσυγχρονισμένα και κατάλληλα για την εκάστοτε εποχή εργαλεία αξιολόγησης.

Ναι, αλλά όχι σε όλους τους τομείς. Ίσως, στην αξιολόγηση πιο θεωρητικών δραστηριοτήτων και όχι σε δραστηριότητες ελεύθερου χαρακτήρα όπως η σύνθεση ή ο αυτοσχεδιασμός σε μουσικά όργανα γιατί έτσι αποθαρρύνονται οι μαθητές στο να γίνουν πιο δημιουργικοί.

Ναι Φυσικά. Η αξιολόγηση πλέον υπάρχει σε κάθε τομέα της ζωής μας. Κρινόμαστε καθημερινά. Χρειάζεται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να μπορούν να είναι αντικειμενικοί και δίκαιοι με τους μαθητές.

Ναι, σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Δεν αρκεί μόνο η προετοιμασία για αξιολόγηση, αλλά κι αυτή είναι χρήσιμη ώστε να κινητοποιεί τα παιδιά και να τους δίνει κίνητρα για περαιτέρω γνώσεις.

4.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συχνότερα και τι περιεχόμενο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ένα από τα ερωτήματα ανοικτού τύπου ρωτούσε για τα τρία εργαλεία αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα στο μάθημα της Μουσικής. Κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και βρέθηκαν 19 εργαλεία αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν συχνότερα στο μάθημα Μουσικής (Βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Τα συχνότερα εργαλεία αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Εργαλεία Αξιολόγησης	N
-----	----------------------	---

1.	Τεστ/ Γραπτά Διαγωνίσματα	64
2.	Εργασίες	47
3.	Παρατήρηση	31
4.	Βαθμολογία Τετραμήνου	19
5.	Ασκήσεις	19
6.	Δραστηριότητες	14
7.	Συμμετοχή στην τάξη	11
8.	Αυτοαξιολόγηση	8
9.	Ομαδική Απόδοση	8
10.	Ομαδικά Projects	8
11.	Συζήτηση - Διάλογος	8
12.	Σχολικές Συναυλίες	8
13.	Φάκελοι Επιτευγμάτων (Portfolios)	6
14.	Ρουμπρίκες	6
15.	Ημερολόγιο	6
16.	Φύλλα Αξιολόγησης	3
17.	Ηχογραφήσεις/ Βιντεοσκοπήσεις	3
18.	Περιγραφική Αξιολόγηση	3
19.	Ετεροαξιολόγηση	1

Σύμφωνα λοιπόν με τον πίνακα 8 τα τρία εργαλεία που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι τα «Τεστ/ Γραπτά διαγωνίσματα» (64%), «Εργασίες» (47%) και «Παρατήρηση» (31%). Η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2) έδειξε ότι δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της συχνότητας εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.

Ένα άλλο ερώτημα κλειστού τύπου ρωτούσε τους εκπαιδευτικούς για το πόσο συχνά αξιολογούν τους μαθητές τους μέσα από συγκεκριμένες επιλογές. Ο πίνακας 9 μας δείχνει πως το 33% των εκπαιδευτικών αξιολογεί τους μαθητές του «Τουλάχιστον μια φορά ανά μήνα», το 33% «Τουλάχιστον μια φορά ανά περίοδο βαθμολόγησης», το 14% «Τουλάχιστον μια φορά κάθε δεύτερη διδακτική ώρα», το 8% επέλεξε «Άλλο», το 6% αξιολογεί τους μαθητές του «Τουλάχιστον μια φορά κάθε διδακτική ώρα» και το 6% επέλεξε «Δεν κάνω αξιολόγηση». Σύμφωνα με την ανάλυση One- Way ANOVA δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις απαντήσεις τους σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.

Πίνακας 9. Συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Συχνότητα αξιολόγησης	N
-----	-----------------------	---

1.	Τουλάχιστον μια φορά ανά μήνα	33
2.	Τουλάχιστον μια φορά ανά περίοδο βαθμολόγησης	33
3.	Τουλάχιστον μια φορά κάθε δεύτερη διδακτική ώρα	14
4.	Άλλο	8
5.	Τουλάχιστον μια φορά κάθε διδακτική ώρα	6
6.	Δεν κάνω αξιολόγηση	6

Μια ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου ρωτούσε τους εκπαιδευτικούς πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης και στο οποίο έγινε χρήση της διατακτικής κλίμακας Likert πέντε διαβαθμίσεων (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ Συχνά). Βλέποντας τον πίνακα 10, παρατηρούμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη συχνότητα συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης ήταν σχετικά ουδέτερες.

Πίνακας 10. Συχνότητα εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

Εργαλεία αξιολόγησης	M.O	T.A
Ομαδική απόδοση	3.50	1.13
Άτυπη παρατήρηση	3.42	1.29
Γραπτές εργασίες/Τεστ	3.33	1.31
Αυτοαξιολόγηση	3.00	1.29
Φάκελοι Επιτευγμάτων (Portfolios)	2.72	1.37
Ετεροαξιολόγηση	2.69	1.33
Ηχογραφήσεις/Βιντεοσκοπήσεις	2.17	1.23
Δίστες ελέγχου	1.89	0.92
Κλίμακες αξιολόγησης/Ρουμπρίκες	1.81	0.98
Δημοσιευμένες μετρήσεις/Τυποποιημένα Τεστ	1.39	0.73

Η «Ομαδική απόδοση» αποτελεί το πρώτο εργαλείο αξιολόγησης από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 10) που χρησιμοποιείται συχνότερα από τους/τις εκπαιδευτικούς με το 33% του πληθυσμού να επιλέγει «Συχνά». Επιπλέον, η δεύτερη σε συχνότητα «Άτυπη παρατήρηση» επιλέχθηκε ότι αξιολογείται «Μερικές φορές» από το 33% του δείγματος. Το εργαλείο αξιολόγησης «Γραπτές εργασίες/Τεστ», ως τρίτο, αξιοποιείται επίσης πιο πολύ από άλλα εργαλεία αξιολόγησης του πίνακα, καθώς το 31% των ερωτηθέντων το χρησιμοποιεί «Μερικές φορές» και σχετικά με το εργαλείο «Αυτοαξιολόγηση», το 31% φάνηκε ότι το χρησιμοποιεί «Μερικές φορές». Στα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται μέτρια από το δείγμα της έρευνας, ανήκουν οι «Φάκελοι επιτευγμάτων (Portfolios)», οι οποίοι δεν αξιοποιούνται από το 25% «Ποτέ». Ακόμη, στην ίδια κατηγορία ανήκουν και η «Ετεροαξιολόγηση», η οποία χρησιμοποιείται «Μερικές φορές» από το 28% του πληθυσμού και οι

«Ηχογραφήσεις/Βιντεοσκοπήσεις», οι οποίες δεν αξιοποιούνται από 42% «Ποτέ». Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελούν οι «Λίστες ελέγχου» με το 45% των ερωτηθέντων να μην τα επιλέγει «Ποτέ». Στην ίδια κατηγορία με τη λιγότερο σε χρήση εργαλεία ανήκουν οι «Κλίμακες αξιολόγησης/Ρουμπρίκες», καθώς το 53% απάντησε «Ποτέ». Ακολουθούν τα εργαλεία «Δημοσιευμένες μετρήσεις/ Τυποποιημένα Τεστ», τα οποία και αυτά δεν αξιοποιούνται τόσο συχνά από τους συμμετέχοντες και αυτό αιτιολογείται και από το 73% του δείγματος που δήλωσε ότι «Ποτέ» δεν αξιολογεί τα συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης.

Η διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test) έδειξε ότι όσοι/-ες εκπαιδευτικοί κατέχουν προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση, χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση στο μάθημα τους πιο συχνά από αυτούς/-ές που δεν έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση (Ναι: $M.O = 4.20$, $T.A = 0.83$; Όχι: $M.O = 2.50$, $T.A = 1.39$), $t = (2.535)$, $p = 0.023$. Ακόμη, το ίδιο ακριβώς το ίδιο παρατηρήθηκε και για όσους/-ες χρησιμοποιούν την ετεροαξιολόγηση στο μάθημα τους (Ναι: $M.O = 4.20$, $T.A = 1.30$; Όχι: $M.O = 2.08$, $T.A = 1.31$), $t = (3.037)$, $p = 0.008$. Τα t-tests επίσης εμφάνισαν ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν βιντεοσκοπήσεις/ηχογραφήσεις συχνότερα από ότι οι άνδρες (Γυναίκες: $M.O = 2.50$, $T.A = 1.25$; Άνδρες: $M.O = 1.50$, $T.A = 0.90$), $t = (-2.459)$, $p = 0.019$.

Συμπληρωματικά, διενεργήθηκε η ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα (One- Way ANOVA) και παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των μεταβλητών «Ανώτατες Σπουδές» ($p = 0.030$) και «Αριθμός διδασκαλίας μαθητών» ($p = 0.028$) και της ομαδική απόδοση. Ειδικότερα, η ομαδική απόδοση ως εργαλείο αξιολόγησης αξιολογείται συχνότερα από αυτούς/-ες που έχουν Master ή Intergrated Master παρά από αυτούς/-ες που έχουν Bachelor ($p = 0.030$) και από αυτούς/-ες που διδάσκουν σε μικρότερο αριθμό μαθητών/-τριών παρά σε μεγαλύτερο ($p = 0.028$). Όσον αφορά τον αριθμό διδασκαλίας μαθητών, η ανάλυση One- Way ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και στους φάκελους επιτευγμάτων (Portfolios), καθώς όσοι/-ες διδάσκουν σε λιγότερους/-ες μαθητές/-τριες αξιολογούν συχνότερα με φακέλους επιτευγμάτων από αυτούς/-ες που διδάσκουν σε περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες. Βρέθηκαν ακόμη στατιστικά σημαντικές διαφορές στα «Χρόνια προϋπηρεσίας» και στη «Τρέχουσα θέση εργασίας» των εκπαιδευτικών σχετικά με τα

εργαλεία αξιολόγησης Γραπτές εργασίες/Τεστ. Φάνηκε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας αξιολογούν τις γραπτές εργασίες/τεστ συχνότερα σε σχέση με αυτούς/-ες που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ($p < 0.001$) και ότι οι αναπληρωτές/-τριες επιλέγουν να αξιολογούν με γραπτές εργασίες ή/και τεστ πιο συχνά από ότι μόνιμοι/-ες εκπαιδευτικοί ($p = 0.027$).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν πόσο συχνά αξιολογούν τις μουσικές δεξιότητες, τις μουσικές γνώσεις και τις στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών/-τριών τους και στην οποία έγινε χρήση της διατακτικής κλίμακας Likert πέντε διαβαθμίσεων (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ Συχνά) (Βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. Συχνότητα μουσικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων-συμπεριφορών στο μάθημα της Μουσικής

	M.O	T.A
Στάσεις-Συμπεριφορές		
Συμμετοχή-Προσπάθεια	4.19	1.06
Στάση	4.03	1.06
Συνεργασία	4.03	1.06
Συμπεριφορά	3.94	1.09
Μουσικές δεξιότητες		
Ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων	3.83	1.11
Τραγούδι	3.75	1.08
Ενόργανη εκτέλεση	3.33	1.12
Αυτοσχδιασμός	3.00	1.01
Σύνθεση	2.92	1.18
Κίνηση	2.81	1.06
Μουσικές γνώσεις		
Μουσικές έννοιες	3.83	1.18
Ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας	3.56	1.27
Διαθεματικά Project	3.11	1.26
Ιστορία της Μουσικής και μουσικοί πολιτισμοί	2.94	1.22

Σύμφωνα με τον πίνακα 11, βλέπουμε πως υπάρχει θετική ανταπόκριση σε όλες τις κατηγορίες του περιεχομένου αξιολόγησης που εξετάζονται στην προκειμένη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις-συμπεριφορές αξιολογούνται πιο συχνά από τις μουσικές δεξιότητες και γνώσεις που παρουσιάζονται στον σχετικό πίνακα, με τη «Συμμετοχή-Προσπάθεια» να είναι η πρώτη από όλες και να αξιολογείται από το 50% του πληθυσμού «Πολύ συχνά». Δεύτερες είναι η «Στάση» και η «Συνεργασία» με το 39% αντίστοιχα να δηλώνει «Πολύ συχνά» και τρίτη είναι η «Συμπεριφορά» με το 36% να δηλώνει «Πολύ συχνά».

Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα εμφάνισε ότι όσοι κατέχουν προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση, αξιολογούν την συμμετοχή-προσπάθεια στο μάθημα τους πιο συχνά από αυτούς που δεν έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση (Ναι: $M.O = 5.00$, $T.A = 0.00$; Όχι: $M.O = 3.50$, $T.A = 1.31$), $t = (2.504)$, $p = 0.024$. Επιπρόσθετα, το t-test έδειξε ότι όσοι κατέχουν προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση, αξιολογούν τη συνεργασία πιο συχνά από αυτούς που δεν έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση (Ναι: $M.O = 5.00$, $T.A = 0.00$; Όχι: $M.O = 3.42$, $T.A = 1.24$), $t = (2.801)$, $p = 0.013$. Συμπληρωματικά, σύμφωνα με την ανάλυση One- Way ANOVA, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά «Ανώτατες σπουδές» και στη «Συμμετοχή-προσπάθεια» ($p < 0.001$), «Στάση» ($p < 0.001$), «Συνεργασία» ($p < 0.001$) και «Συμπεριφορά» ($p < 0.001$). Όσοι από τους/τις εκπαιδευτικούς κατέχουν Master ή Intergrated Master αξιολογούν τις συγκεκριμένες στάσεις-συμπεριφορές πιο συχνά από αυτούς/-ες που κατέχουν Bachelor. Ακόμη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό διδασκαλίας μαθητών και στη συμμετοχή-προσπάθεια ($p = 0.005$), στη στάση ($p = 0.012$), στη συνεργασία ($p = 0.012$) και στη συμπεριφορά ($p = 0.012$) και έδειξε ότι όσοι/-ες διδάσκουν σε λιγότερους/-ες μαθητές/-τριες αξιολογούν συχνότερα αυτές τις στάσεις-συμπεριφορές σε αντίθεση με αυτούς/-ες που διδάσκουν σε περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες. Η προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση ήταν μια ακόμη μεταβλητή όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτής και της συμμετοχής-προσπάθειας ($p = 0.054$) και της συμπεριφοράς ($p = 0.054$), αφού όσοι/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση αξιολογούν τις δύο αυτές στάσεις-συμπεριφορές συχνότερα από αυτούς/-ες που δεν έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση.

Από τις μουσικές δεξιότητες πιο συχνά αξιολογούνται η «Ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων» με το 33% να απαντάει «Πολύ συχνά». Επόμενο το «Τραγούδι», με το 33% να απαντάει «Συχνά» και τρίτος ο «Αυτοσχεδιασμός» ως μουσική δεξιότητα αξιολογείται από το 50% «Μερικές φορές». Τα t-tests που πραγματοποιήθηκαν εμφάνισαν ότι, όσον αφορά το τραγούδι, οι γυναίκες το αξιολογούν συχνότερα από ότι οι άνδρες (γυναίκες: $M.O = 4.04$, $T.A = 0.86$; άνδρες: $M.O = 3.17$, $T.A = 1.27$), $t = (-2.452)$, $p = 0.019$. Παράλληλα, η ανάλυση One- Way ANOVA παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ανώτατες σπουδές και στην ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων

($p = 0.003$), στο τραγούδι ($p = 0.007$) και στον αυτοσχεδιασμό ($p = 0.007$) με όσους/-ες έχουν Master ή Intergrated Master να αξιολογούν τις συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες συχνότερα από αυτούς/-ες που έχουν Bachelor. Είχαμε, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον αριθμό διδασκαλίας μαθητών ($p = 0.032$) και «Ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων, καθώς όσοι/-ες εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε λιγότερους/-ες μαθητές/-τριες αξιολογούν συχνότερα τη συγκεκριμένη δεξιότητα από αυτούς/-ες που διδάσκουν σε περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες. Τέλος, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μεταβλητή θέση εργασίας ($p = 0.022$) και στον αυτοσχεδιασμό, με τους/τις αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τον αυτοσχεδιασμό συχνότερα από τους/τις μόνιμους/-ες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τις μουσικές γνώσεις, οι «Μουσικές έννοιες» είναι οι πιο συχνά αξιολογήσιμες γνώσεις, αφού το 36% απάντησε ότι τις αξιολογεί «Πολύ συχνά». Επίσης, στην πρώτη θέση ανήκει και η «Ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας» με το 36% να απαντάει «Συχνά». Τα «Διαθεματικά Project» αξιολογούνται από το 28% του δείγματος «Μερικές φορές» και τέλος, η «Ιστορία της Μουσικής και μουσικοί πολιτισμοί» από τις μουσικές γνώσεις αξιολογείται από το 31% «Μερικές φορές». Η διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν τα διαθεματικά Project πιο συχνά από ότι οι άνδρες (Γυναίκες: $M.O = 3.59$, $T.A = 1.06$; Άνδρες: $M.O = 2.17$, $T.A = 1.11$), $t = (-3.718)$, $p < 0.001$. Σύμφωνα με την ανάλυση One- Way ANOVA, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μεταβλητή «Ανώτατες σπουδές» και στις «Μουσικές έννοιες» ($p = 0.013$), «Ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας» ($p = 0.023$) και «Διαθεματικά Project» ($p = 0.015$), με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν Master ή Intergrated Master να αξιολογούν τις συγκεκριμένες μουσικές γνώσεις συχνότερα από αυτούς/-ες που έχουν Bachelor. Επιπρόσθετα, είχαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μεταβλητή «Προηγούμενη προϋπηρεσία» και στις «Μουσικές έννοιες» ($p = 0.016$), «Ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας» ($p = 0.031$), με όσους/-ες δουλεύουν ως εκπαιδευτικοί Μουσικής λιγότερα χρόνια να αξιολογούν συχνότερα αυτές τις μουσικές γνώσεις από αυτούς/-ες που δουλεύουν περισσότερα χρόνια ως εκπαιδευτικοί Μουσικής. Εμφανίστηκαν ακόμα στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μεταβλητή «Τρέχουσα θέση εργασίας» και στις «Μουσικές έννοιες» ($p = 0.037$), με τους/τις

αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις μουσικές έννοιες συχνότερα από τους/τις μόνιμους/-ες εκπαιδευτικούς. Τέλος, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον αριθμό διδασκαλίας μαθητών και στη μουσική γνώση «Ιστορία της Μουσικής και μουσικοί πολιτισμοί» ($p = 0.007$), με όσοι/-ες εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε λιγότερους/-ες μαθητές/-τριες να αξιολογούν συχνότερα τη συγκεκριμένη μουσική γνώση σε σχέση με αυτούς/-ες που διδάσκουν σε περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες.

4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας διερευνούσε ποιες είναι οι δυσκολίες και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα. Τρία από τα ερωτήματα κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου έδινε στους/στις εκπαιδευτικούς επτά λόγους από τους οποίους μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από έναν και τους/τις ρωτούσε να επιλέξουν γιατί δεν αξιολογούν τις μουσικές δεξιότητες, τις μουσικές γνώσεις και τις στάσεις-συμπεριφορές στο μάθημα της Μουσικής (Βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Λόγοι μη αξιολόγησης των μουσικών δεξιοτήτων, των μουσικών γνώσεων και των στάσεων-συμπεριφορών στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Λόγοι μη αξιολόγησης	Μουσικών δεξιοτήτων	Μουσικών γνώσεων	Στάσεων-συμπεριφορών
1.	Αξιολογούνται	47	44	53
2.	Έλλειψη διδακτικού χρόνου	36	31	25
3.	Πάρα πολλοί μαθητές	36	31	19
4.	Δεν το θεωρώ σκόπιμο	19	22	17
5.	Δεν απαιτείται	8	8	8
6.	Άλλο	8	8	8
7.	Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος αρχείων	5	6	3

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.3.1, οι τρεις πρώτες σε συχνότητα δηλώσεις που επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία τους δείγματος και στις τρεις κατηγορίες είναι ότι: «Αξιολογούνται», «Έλλειψη διδακτικού χρόνου» και «Πάρα πολλοί μαθητές». Η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2) έδειξε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά «Ανώτατες σπουδές» και τους λόγους μη αξιολόγησης μουσικών δεξιοτήτων ($p = 0.034$) και

στάσεων και συμπεριφορών ($p = 0.008$) στο μάθημα της Μουσικής. Συγκεκριμένα, όσοι/-ες κατέχουν Master ή Intergrated Master δεν το θεωρούν σκόπιμο να αξιολογούν τις μουσικές δεξιότητες και τις στάσεις-συμπεριφορές στο μάθημα της Μουσικής σε σχέση με όσους/-ες κατέχουν Bachelor. Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τρέχουσα θέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στους λόγους μη αξιοποίησης των μουσικών γνώσεων ($p < 0.001$) και στάσεων-συμπεριφορών ($p < 0.001$), καθώς οι αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν σκόπιμο να αξιολογούν τις μουσικές γνώσεις και στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών/-τριών τους σε αντίθεση με τους/τις μόνιμους/-ες εκπαιδευτικοί που το θεωρούν πιο σημαντικό. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν ακόμα σε σχέση με τον αριθμό διδασκαλίας σχολείων των εκπαιδευτικών και στους λόγους μη αξιοποίησης των μουσικών γνώσεων ($p < 0.001$) και στάσεων-συμπεριφορών ($p = 0.003$), αφού όσοι/-ες διδάσκουν σε ένα σχολείο δεν το θεωρούν σκόπιμο να αξιολογούν τις μουσικές γνώσεις και στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών/-τριών τους σε σχέση με όσους/-ες εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε τρία ή περισσότερα σχολεία. Επιπρόσθετα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας και στους λόγους μη αξιολόγησης στάσεων και συμπεριφορών ($p = 0.002$), με αυτούς/-ές που διδάσκουν λιγότερα χρόνια να μην θεωρούν τόσο σκόπιμο να αξιολογούν τις στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών/-τριών τους σε σχέση με αυτούς/-ές που διδάσκουν περισσότερα χρόνια ως εκπαιδευτικοί Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Επίσης, μια ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου ρωτούσε την άποψη των εκπαιδευτικών για τους λόγους για τους πιστεύουν ότι κάποιες φορές δεν χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Στον παρακάτω πίνακα (Βλ. Πίνακα 13) διατυπώθηκαν 13 λόγοι, οι οποίοι δημιουργήθηκαν, αφού πρώτα έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και ύστερα ανάλυση ποσοτικών δεδομένων και δημιουργία πινάκων συχνοτήτων.

Πίνακας 13. Λόγοι μη αξιοποίησης συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Λόγοι μη αξιοποίησης συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης	N
1.	Έλλειψη διδακτικού χρόνου	44
2.	Έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης πάνω στην αξιολόγηση	19

3.	Μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών	17
4.	Δεν απαιτείται	17
5.	Έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών	17
6.	Υλικοτεχνικά προβλήματα	6
7.	Εξωσχολικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών	6
8.	Έλλειψη διαφάνειας	3
9.	Έλλειψη εμπειρίας	3
10.	Έλλειψη τήρησης του αναλυτικού προγράμματος	3
11.	Ανομοιογένεια γνώσεων των μαθητών/-τριών	3
12.	Υπάρχον κλίμα της σχολικής τάξης και του σχολείου	3
13.	Προκατάληψη εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση	3

Ο πρώτος λόγος που απαντήθηκε από το 44% του δείγματος είναι η «Έλλειψη διδακτικού χρόνου», ο δεύτερος λόγος σύμφωνα με το 19% είναι η «Έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης πάνω στην αξιολόγηση», ο τρίτος λόγος σύμφωνα με το 17% είναι ο «Μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών», ως τέταρτο λόγο ακόμη ένα 17% των εκπαιδευτικών απάντησε «Δεν απαιτείται» και ως πέμπτο λόγο μη αξιοποίησης εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής ένα 17% του δείγματος δήλωσε την «Έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών». Η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2), δεν έδειξε κάποια στατιστική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στους λόγους μη αξιοποίησης συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Οι ποικίλες απαντήσεις των εκπαιδευτικών επίσης στη συγκεκριμένη ερώτηση ενισχύουν το παραπάνω συμπέρασμα. Ένας/Μια εκπαιδευτικός για παράδειγμα, έγραψε:

Γιατί πολλά από τα εργαλεία είναι άγνωστα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν υπάρχει προηγούμενη κατάρτιση πάνω στον τομέα της αξιολόγησης. Επίσης, πολλές φορές βαριούνται να μπουν στη διαδικασία να κάνουν νέες αξιολογήσεις πέρα από αυτές που του αναγκάζει το Υπουργείο Παιδείας, όπως το διαγώνισμα ή/και η βαθμολόγηση στο τέλος του τετραμήνου είναι τα μόνα εργαλεία που χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί Μουσικής.

ένας/μια άλλος/-η απάντησε ότι:

Εξαρτάται από τον χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του με βάση τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που του ανατίθενται από τη Διεύθυνση, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τη σχολική τάξη, την τυχόν παράλληλη επαγγελματική απασχόλησή του, αλλά και τις επιλογές του (επιμορφώσεις, επαγγελματική ανάπτυξη, υπέρβαση δυσκολιών με θυσία προσωπικού χρόνου κτλ).

Ακόμη, ένας/μια εκπαιδευτικός τόνισε ότι: «Κάποια εργαλεία είναι περίπλοκα στη χρήση τους και κάποιες φορές δεν μπορεί να υπάρξει διαφάνεια στη βαθμολόγηση, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός έχει αδυναμία σε συγκεκριμένους μαθητές και θεωρεί πως αδικεί τους υπόλοιπους στην τάξη» και κάποιος/-α άλλος/-η δήλωσε συγκεκριμένα πως: «Γιατί δεν υπάρχει αυστηρή σύσταση τήρησης του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών, καθώς επίσης, λόγω του ότι είναι μάθημα μίας ώρας την εβδομάδα, υπάρχει μεγάλο περιθώριο να χαθούν αρκετά μαθήματα, συνεπώς να μην υπάρχει ολοκληρωμένη διδακτική γραμμή». Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν συμμετέχοντες που δεν συμφωνούσαν γενικά με τη χρήση της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, όπως:

Γιατί δεν είναι απαραίτητα. Το μάθημα μπορεί να είναι ένα μάθημα που κινείται πέρα από τις νόρμες και τις επιταγές μίας στείρας εκπαίδευσης που επιμένει να λειτουργεί καταπιεστικά προς τους μαθητές, προτάσσοντας τις έννοιες των διαγωνισμών και του ανταγωνισμού. Στον χώρο της τέχνης κάθε άνθρωπος μπορεί να βρει τη θέση του χωρίς την αναζήτηση της τελειότητας και τη σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Μια άλλη ερώτηση κλειστού τύπου ρωτούσε τους συμμετέχοντες τους λόγους για τους οποίους δεν κάνουν γενικά αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Τους δόθηκαν συνολικά 13 λόγοι, από τους οποίους μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από έναν.

Πίνακας 14. Λόγοι μη αξιολόγησης γενικά στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Λόγοι μη αξιολόγησης γενικά στο μάθημα της Μουσικής	N
1.	Κάνω αξιολόγηση	47
2.	Έλλειψη διδακτικού χρόνου	47
3.	Πάρα πολλοί μαθητές	33
4.	Υλικοτεχνικά προβλήματα	31
5.	Δεν το θεωρώ σκόπιμο	19
6.	Δεν απαιτείται	17
7.	Έλλειψη διαφάνειας	17
8.	Είναι χρονοβόρο	14
9.	Έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας	11
10.	Άλλο	11
11.	Πολυπλοκότητα της αξιολόγησης	8
12.	Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων	6
13.	Έλλειψη συμφωνίας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής ή/και τους τελικούς στόχους της διδασκαλίας	0

Οι τέσσερις απαντήσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα (Βλ. Πίνακα 14) είναι «Κάνω αξιολόγηση» (47%), «Έλλειψη διδακτικού χρόνου» (47%), «Πάρα πολλοί μαθητές» (33%) και «Υλικοτεχνικά προβλήματα» (31%). Επιπρόσθετα, η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2) εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους λόγους μη αξιολόγησης γενικά στο μάθημα της Μουσικής και στη ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο» ($p = 0.041$), με τις γυναίκες να συμφωνούν πιο πολύ στο ότι δεν κάνουν γενικά αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής λόγω έλλειψης διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων από ότι οι άνδρες. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν και ανάμεσα στις ανώτατες σπουδές ($p < 0.001$) και στους λόγους που δεν αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί γενικά στο μάθημα της Μουσικής, με όσους/-ες έχουν Master ή Intergrated Master να συμφωνούν πιο πολύ από όσους/-ες έχουν Bachelor πως δεν απαιτείται να γίνεται αξιολόγηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής. Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του συγκεκριμένου δημογραφικού χαρακτηριστικού και στους λόγους μη αξιολόγησης γενικά στο μάθημα της Μουσικής ($p = 0.014$), με αυτούς/-ες που διδάσκουν λιγότερα χρόνια να συμφωνούν πιο πολύ από αυτούς/-ες που διδάσκουν περισσότερα χρόνια στο ότι δεν απαιτείται να κάνουν αξιολόγηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής. Η στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2), εμφάνισε ακόμα στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τρέχουσας θέσης εργασίας ($p = 0.015$) και στους λόγους μη αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, με όσοι/-ες είναι αναπληρωτές/-τριες να συμφωνούν πιο πολύ στο ότι δεν απαιτείται η αξιολόγηση γενικά στο μάθημα της Μουσικής από τους/τις μόνιμους/-ές εκπαιδευτικούς. Επίσης,

βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της προηγούμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών ($p = 0.022$) και στους λόγους που δεν κάνουν γενικά αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί/-ές που έχουν κάνει μάθημα σε προπτυχιακό κύκλο σπουδών ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση συμφωνούν πιο πολύ ότι κάνουν γενικά αξιολόγηση σε αντίθεση με αυτούς/-ες που δεν έχουν κάποια προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση.

Ένα ερώτημα ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς τους/τις, ζητούσε να σημειώσουν τρεις παράγοντες, οι οποίοι πιστεύουν ότι λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής. Μετά από την κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διατυπώθηκαν 20 παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Πίνακας 15. Ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής

A/A	Ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιολόγηση	N
1.	Έλλειψη διδακτικού χρόνου	78
2.	Μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών	44
3.	Έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών	22
4.	Έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης πάνω στην αξιολόγηση	17
5.	Υλικοτεχνικά προβλήματα	17
6.	Έλλειψη διαφάνειας	6
7.	Έλλειψη εμπειρίας	6
8.	Έλλειψη συμφωνίας με το αναλυτικό πρόγραμμα	6
9.	Διαφορετικότητα του μαθήματος	6
10.	Αρνητική επιρροή στην αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/-τριας και του/της εκπαιδευτικού	6
11.	Έλλειψη δημιουργικότητας	6
12.	Έλλειψη τήρησης του αναλυτικού προγράμματος	3
13.	Υπάρχον κλίμα της σχολικής τάξης και του σχολείου	3
14.	Έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας	3
15.	Χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών	3
16.	Δημιουργία ανταγωνιστικότητας	3
17.	Μεγάλος όγκος διδακτικής ύλης	3
18.	Έλλειψη αυστηρής τυποποίησης των εργαλείων αξιολόγησης	3
19.	Συμπλήρωση ωραρίου από τον εκπαιδευτικό σε άλλα σχολεία	3
20.	Η ίδια η αξιολόγηση	3

Ο πίνακας 15 μας δείχνει πως το 78% του δείγματος έγραψε ως πρώτο παράγοντα την «Έλλειψη διδακτικού χρόνου», ως δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας επιλέχθηκε ο «Μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών» από το 44% και ως τρίτος παράγοντας επιλέχθηκε η «Έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών» από το 22% των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, ένας/μια συμμετέχων/-ουσα δήλωσε πως οι λόγοι

που δυσκολεύουν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής είναι: «Σχέση εκπαιδευτικών με Διεύθυνση Σχολείου, έλλειψη επιμορφώσεων, αμοιβές εκπαιδευτικών (αναγκάζονται να απασχολούνται και εκτός Σχολείου με αποτέλεσμα να μη αφιερώνεται ο απαιτούμενος χρόνος για ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία).» Επιπρόσθετα, κάποιος/-α άλλος/-η σχημάτισε μια εντελώς διαφορετική άποψη πάνω στο ερώτημα, έγραψε δηλαδή:

- 1) Οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων της τέχνης πρέπει να αποκτήσουν μία διαφορετική αντίληψη της έννοιας της απόδοσης και να λειτουργήσουν δημιουργικά χωρίς να υπόκεινται στις λογικές των υπόλοιπων μαθημάτων. 2) Τα παιδιά χρειάζονται μία ώρα να μην ανησυχούν για την απόδοση τους. 3) Κάθε διαδικασία αξιολόγησης καθυστερεί και έρχεται σε αντιδιαστολή με την δημιουργική διαδικασία.

Τέλος, σύμφωνα με τη στατιστική τεχνική Pearson Chi-Square (χ^2), δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας και στη συγκεκριμένη ερώτηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καθορίσει και να συγκεντρώσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα συμπεράσματα βασίστηκαν σε πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από μια δομημένη δημοσκόπηση που διεξήχθη σε 100 εκπαιδευτικούς Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα περιορίστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Ελλάδα και είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στη δημοσκόπηση έχουν ισχυρές απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση, γνωρίζουν την αξία της στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους και εκτιμούν τη σημασία της στην εκπαίδευση. Αρκετά από τα αποτελέσματα βρίσκονται σε αντιστοιχία, ενώ κάποια άλλα σε απόκλιση σε σχέση με προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής και που αναφέρθηκαν νωρίτερα στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν αρκετές και διαφορετικές απαντήσεις, με τις δύο πιο σημαντικές να είναι η ανατροφοδότηση ή βελτίωση του/της εκπαιδευτικού και του μαθήματος του/της και η ανατροφοδότηση ή βελτίωση των μαθητών/τριών και της προόδου τους, με τις αντίστοιχες έρευνες των Nightingale Abell (1993), Niebur (1997) και Salvador (2011) να παρουσιάζουν τα ίδια αποτελέσματα. Ακόμη, άλλες απαντήσεις, όπως η δημιουργία ανταγωνισμού, περικοπές εργαζομένων-μισθών αποτέλεσαν αξιοσημείωτα ευρήματα στην παρούσα έρευνα, αφού παρόμοια τους δεν βρέθηκαν σε καμία από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Το πιο πιθανό είναι η διεξαγωγή μιας έρευνας με πιο μεγάλο δείγμα να παρουσίαζε διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης.

Οι ίδιες απόψεις ισχύουν και για τη σημασία της αξιολόγησης, καθώς η ανατροφοδότηση ή βελτίωση του/της εκπαιδευτικού και του μαθήματος του/της και η ανατροφοδότηση ή βελτίωση των μαθητών/τριών και της προόδου τους είναι οι δύο πιο δημοφιλείς απαντήσεις για τη συγκεκριμένη ερώτηση και έρχονται σε συμφωνία

με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας των Parkes και Rawlings (2021), οι οποίοι ανέφεραν πως η αξιολόγηση είναι σημαντική γιατί βοηθά τον/την εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση της διδακτικής του/της αποτελεσματικότητας και πως ειδικά οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσω αυτής να αξιολογούν καλύτερα τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών/-τριών τους. Ομοίως, η ανατροφοδότηση γενικά του μαθήματος ή η βελτίωση της διδασκαλίας, της επίδοσης των μαθητών/-τριών και της αποτελεσματικότητας του μαθήματος Μουσικής ήταν οι πιο σημαντικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής και συνάδουν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής από προηγούμενες έρευνες πάνω στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής (Herworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006; Peppers, 2010). Παρόλα αυτά, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν ότι αξιολογούν αποκλειστικά μόνο από υποχρέωση, ένας λόγος ο οποίος δεν βρέθηκε σε καμία από τις έρευνες που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αυτό ίσως οφείλεται στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, καθώς θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής στην Ελλάδα πρέπει να αξιολογούν το μάθημα της Μουσικής.

Οι στάσεις των ερωτηθέντων πάνω σε συγκεκριμένες δηλώσεις που είχαν να κάνουν με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής και τα οφέλη της τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/-τριες ήταν σε γενικές γραμμές ουδέτερες. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε διαφορά στις περισσότερες δηλώσεις συγκριτικά με τις μελέτες των Herworth-Osiowy (2004) και Parkes και Rawlings (2021). Για παράδειγμα, ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό (44%) συμφωνεί πάνω στη δήλωση «Πιστεύω ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής» σε αντίθεση με το μόλις 6,8% της έρευνας της Herworth-Osiowy (2004). Επίσης, στο ερώτημα κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική, είχαμε θετικές απαντήσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες, κάτι το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με τα χαμηλά ποσοστά από τα αποτελέσματα των ερευνών των Herworth-Osiowy (2004) και Parkes και Rawlings (2021). Σημαντικό στοιχείο όμως παραμένει ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων της παρούσας εργασίας συμφωνεί ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα Μουσικής του. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες είχαν πιο θετικές στάσεις από ότι οι άνδρες σε δηλώσεις

που αφορούσαν κατά πόσο είναι σημαντική η αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής, τα οφέλη της χρήσης της στους/στις εκπαιδευτικούς και την ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών/-τριών μέσω της αξιολόγησης και αυτό μπορεί να εξηγείται στο ότι οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν σε πιο υψηλό ποσοστό προηγούμενη κατάρτιση πάνω στην αξιολόγηση σε σχέση με τους άνδρες. Παράλληλα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις ανώτατες σπουδές των εκπαιδευτικών, με αυτούς/-ές που κατέχουν Master ή Intergrated Master να θεωρούν την αξιολόγηση πιο σημαντική και ότι μπορεί να ωφελήσει τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/-τριες από αυτούς που κατέχουν Bachelor. Οι ανώτατες σπουδές των εκπαιδευτικών Μουσικής μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, αφού μέσα από την παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος ενδεχομένως να έχουν εντυπώσει περισσότερο στα πλαίσια της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν μόνο παρακολουθήσει ένα πτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Μουσικής για το τι θα τους/τις βοηθούσε να γίνουν πιο επαρκείς στο τομέα της αξιολόγησης, η παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου ή επιμόρφωσης βρίσκονται στις πρώτες τους επιλογές για να γίνουν καλύτεροι/-ες πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Αυτό αποτελεί θετικό γεγονός, καθώς βρίσκεται σε γενική συμφωνία με το σύνολο των ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν καλύτερη εκπαιδευτική κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη σε αυτό το θέμα (Bowles, 2002; Tarnowski & Murphy, 2002; Herworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006). Ακόμη, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης φάνηκε και η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για βοήθεια και καθοδήγηση από πιο έμπειρους συναδέλφους και από τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και για περαιτέρω διευκρινίσεις και παραδείγματα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής ήταν επίσης ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο απασχόλησε την προκειμένη εργασία. Ήδη σε αρκετές έρευνες έχει σημειωθεί πως υπάρχει περιορισμένη προετοιμασία στο τομέα της αξιολόγησης κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και πως παρόλο που απασχολεί τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δεν έχει μελετηθεί ακόμα εις βάθος (Herworth-Osiowy, 2004;

Ballantyne, 2005; Barkley, 2006; Kyriakidou – Neophytou, 2010). Η πλειοψηφία, λοιπόν, των συμμετεχόντων της έρευνας είναι θετικοί στο να προετοιμάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καταλλήλως, ήδη από το πανεπιστήμιο, καθώς θα τους βοηθήσει να είναι πιο έτοιμοι στην τάξη αργότερα και έτσι θα μπορούν να αξιολογούν καλύτερα τους/τις μαθητές/-τριες τους ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Η συχνότητα με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως τουλάχιστον μια φορά ανά μήνα και τουλάχιστον μια φορά ανά περίοδο βαθμολόγησης και με τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα να ισχύουν και στην έρευνα του Patterson (2006) για τη συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, μόνο ένα 6% κάνει αξιολόγηση τουλάχιστον μια φορά κάθε διδακτική ώρα, με τις έρευνες των Livingston (2000) και Salvador (2011) να δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά συνεχούς αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής περίπου στο 20%. Επιπρόσθετα, δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις απαντήσεις τους σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Σε μια άλλη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, ίσως, είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με την συχνότητα αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής.

Ακόμη, τα τρία συχνότερα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται φαίνεται πως είναι τα τεστ/γραπτά διαγωνίσματα, οι εργασίες και η παρατήρηση. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς σε έναν εκτενή αριθμό ερευνών τα γραπτά διαγωνίσματα βρίσκονται κατά πλειοψηφία μέσα στα τρία συχνότερα εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Rasor, 1988; Nightingale Abell, 1993; Shih, 1997; Livingston, 2000; Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Barkley, 2006). Οι ακόμα πιο πρόσφατες έρευνες της Tabuena (2019, 2021, 2022) έρχονται για να επαληθεύσουν το φαινόμενο αυτό. Τα τεστ/γραπτά διαγωνίσματα, οι εργασίες και η παρατήρηση μπορούν να ερμηνευθούν ως τα τρία πιο συχνά εργαλεία αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα, καθώς η δημιουργία τους και η πρόσβαση σε αυτά είναι αρκετά εύκολη, χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής σε σχέση με άλλα εργαλεία αξιολόγησης. Βέβαια, η έρευνα των Shaw και Potter (2021) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλάζει τα μέχρι στιγμής δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αναφέροντας πως τα τεστ τελικά δεν αποτελούν και τόσο συνηθισμένα εργαλεία αξιολόγησης στη

σχολική τάξη, ειδικά λόγω δυσκολίας στη χρήση τους. Η χρήση της ανεπίσημης αξιολόγησης ακόμη, όπως είναι η παρατήρηση, είναι και αυτή ιδιαίτερα αγαπητή, όπως φάνηκε και από την συγκεκριμένη έρευνα, και χρησιμοποιείται συχνότερα σε σύγκριση με άλλα εργαλεία αξιολόγησης (Barkley, 2006; Lane, 2007; Livingston, 2000; Patterson, 2006). Όσον αφορά την συχνότητα συγκεκριμένων εργαλείων που δόθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς η ομαδική απόδοση σημειώθηκε ως η πιο συχνή, δεύτερη ήταν η άτυπη παρατήρηση και τρίτες ήταν οι γραπτές εργασίες/τεστ. Η ομαδική απόδοση επίσης έχει φανεί και σε άλλες έρευνες ότι προτιμάται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς αντί της ατομικής (Carter, 1986; Nightingale Abell, 1993; Shih, 1997; Herworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006; Delaney, 2011; Salvador, 2011; McQuarrie & Sherwin, 2013; Shaw & Potter, 2021).

Σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης μουσικών δεξιοτήτων, η ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων βρίσκεται πρώτη σε συχνότητα και δεύτερο το τραγούδι, ευρήματα τα οποία μοιάζουν αρκετά με αυτά των Shih (1997) και Barkley (2006) όσον αφορά την ακρόαση και των Rasor (1988), Talley (2005) και Barkley (2006) όσον αφορά το τραγούδι, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιολογούν τους τομείς που πιστεύουν ότι είναι θεμελιώδεις δεξιότητες ή με τους οποίους αισθάνονται πιο άνετα. Αντιθέτως, όπως παρατηρήθηκε σε άλλες έρευνες των Rasor (1988), Shih (1997) και Barkley (2006), ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση και η κίνηση ανήκουν στις τρεις τελευταίες σε συχνότητα μουσικές δεξιότητες και δεν αξιολογούνται τόσο συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς, προφανώς, δεν θα αφιέρωναν χρόνο για την αξιολόγηση μιας δεξιότητας που δεν αφιερώνουν χρόνο στη διδασκαλία της. Οι μουσικές γνώσεις που αξιολογούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι οι μουσικές έννοιες και η ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας. Η αξιολόγηση μουσικών εννοιών έχει σημειωθεί και σε προηγούμενες έρευνες ότι αξιοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (McClung, 1996; Hanzlik, 2001; Kotora, 2005), ενώ, το ίδιο ισχύει και για τη ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας (Shih, 1997; Barkley, 2006). Επιπλέον, από τις στάσεις-συμπεριφορές, όλες αξιολογούνται αρκετά συχνά από τους ερωτηθέντες με τη συμμετοχή-προσπάθεια να είναι πρώτη, τη στάση δεύτερη, τη συνεργασία τρίτη και τη συμπεριφορά τέταρτη. Στα ίδια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και οι μελέτες των McCoy (1991), Simanton (2000), Patterson (2005), Lane (2007) και Kastner & Shouldice (2016). Οι στάσεις-συμπεριφορές μπορεί να

αξιολογούνται πιο συχνά από τις μουσικές δεξιότητες και μουσικές γνώσεις, διότι ίσως είναι πιο άμεσα προσβάσιμες για αξιολόγηση και απαιτείται λιγότερος χρόνος για την αξιολόγηση τους.

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν τις μουσικές δεξιότητες, τις μουσικές γνώσεις και τις στάσεις-συμπεριφορές είναι και στις τρεις κατηγορίες οι ίδιοι, δηλαδή λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών ανά τάξη και ότι δεν το θεωρούν σκόπιμο να τις αξιολογούν στο μάθημα της Μουσικής. Παρόλο αυτά όμως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιολογεί τις μουσικές δεξιότητες, τις μουσικές γνώσεις και τις στάσεις-συμπεριφορές στο μάθημα Μουσικής. Αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με την έρευνα της Patterson (2006), η οποία αναφέρει ότι ναι μεν αξιολογούνται και οι τρεις κατηγορίες, αλλά όχι σε τόσο μεγάλη συχνότητα.

Συμπληρωματικά σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είτε δεν κάνουν γενικά αξιολόγηση είτε δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης είτε λειτουργούν ανασταλτικά στο μάθημα της Μουσικής, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης στην αξιολόγηση και τα υλικοτεχνικά προβλήματα αποτελούν τα κυριότερα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινώς. Όλα τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση συμπίπτουν με αυτά των προηγούμενων ερευνών. Η έλλειψη διδακτικού χρόνου (Nightingale Abell, 1993; Shih 1997; Tracy, 2002; Hepworth-Osiowy, 2004; Kotora, 2005; Barkley, 2006; Patterson, 2006; Delaney, 2011; Peppers, 2010; Salvador, 2011) και ο μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών (Shih, 1997; Lehman, 1998; Livingston, 2000; Tracy, 2002; Kotora, 2005; Kancianic, 2006; Patterson, 2006; Peppers, 2010; Delaney, 2011) αποτελούν ανέκαθεν τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται για την αξιολόγηση στη σχολική τάξη. Τα υλικοτεχνικά προβλήματα ως ανασταλτικός παράγοντας που αναφέρθηκε δεν έχει παρατηρηθεί σε τόσο μεγάλη συχνότητα από καμία άλλη έρευνα. Η οικονομική κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο για την έλλειψη διαθέσιμων πόρων και εργαλείων στη σημερινή σχολική τάξη. Ακόμη, άλλοι παράγοντες, όπως η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης πάνω στην αξιολόγηση και η έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων σημειώθηκαν από κάποιους συμμετέχοντες, αλλά δεν

είχαν πρωτεύοντα ρόλο, όπως στις έρευνες των Herworth-Osiowy (2004), Peppers (2010), Salvador (2011) και Parkes & Rawlings (2019, 2021). Θετικό αποτελεί όμως ότι ένα εξίσου σημαντικό 47% των ερωτηθέντων, παρά τις αντιξοότητες, επιλέγει γενικά να κάνει αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής.

Προτάσεις για εφαρμογές αποτελεσμάτων

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν κάποιες αδυναμίες και ελλείψεις σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής τις οποίες αξίζει τον κόπο να διερευνήσουμε με στόχο να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί. Καταρχάς, δημιουργείται το ερώτημα: «Με ποιους τρόπους θα μπορούσε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική κατάρτιση των μελλοντικών αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής;». Στα περισσότερα προπτυχιακά προγράμματα μουσικών σπουδών της Ελλάδας δεν υπάρχει το μάθημα της αξιολόγησης στη Μουσική. Αυτό μπορεί να ευθύνεται για το γεγονός ότι πολλοί/-ές φοιτητές/-τριες εκπαιδευτικοί Μουσικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν έρχονται σε καμία επαφή με τον τομέα της αξιολόγησης και καθώς μπαίνουν πρώτη φορά στη σχολική τάξη πρέπει να γνωρίζουν ξαφνικά πώς, τι και πότε πρέπει να αξιολογούν τους/τις μαθητές/-τριες τους. Πέρα από πολλές δυσκολίες, όπως το άγχος για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, την διεκπεραίωση της διδακτικής ύλης σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια, την έλλειψη διδακτικού χρόνου, τον μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τάξη και την κατανόηση και συμπερίληψη των αναγκών των μαθητών/-τριών τους, είναι σχεδόν πρακτικά αδύνατον να μπορούν να δώσουν την απαιτούμενη έμφαση στην αξιολόγηση στο μάθημα τους, μη γνωρίζοντας τίποτα για αυτήν. Επομένως, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, η εισαγωγή μαθήματος αξιολόγησης ή ενοτήτων αξιολόγησης σε μάθημα ειδικά σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών, αλλά και γενικά σε μεταπτυχιακό ή ακόμα και σε διδακτορικό κύκλο σπουδών, ώστε να μπορέσει να κάνει πιο ομαλή την προσαρμογή ενός/μιας νέου/-ας εκπαιδευτικού στη νέα σχολική τάξη.

Επιπλέον, η παροχή δωρεάν επιμορφώσεων με τη συμβολή εξειδικευμένων επιστημόνων, εκπαιδευτικών και συνεργατών της Μουσικής Εκπαίδευσης πάνω στην αξιολόγηση θα ήταν μια πολύ καλή αρχή, με σκοπό να υπάρξει η σωστή ενημέρωση

και να εξερευνηθούν νέα εργαλεία αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ήδη στις σχολικές μας τάξεις.

Αναφέρθηκε από αρκετούς/-ες συμμετέχοντες/-ουσες μέσα στην έρευνα πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής στην Ελλάδα και το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού δεν παρέχει επαρκή παραδείγματα και διευκρινίσεις όσον αφορά την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Πέρα από τις ακόλουθες αλλαγές στα επόμενα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία Μουσικής, η διεξαγωγή μιας σειράς από εκπαιδευτικά βίντεο με παραδείγματα και οδηγίες σε ηλεκτρονική ιστοσελίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θα βοηθούσε αρκετά. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι από τα εργαλεία αξιολόγησης, οι λίστες ελέγχου, οι κλίμακες αξιολόγησης/ρουμπρίκες και τα δημοσιευμένες μετρήσεις/τυποποιημένα τεστ χρησιμοποιούνται σπάνια έως και καθόλου σε συχνότητα από τους/τις εκπαιδευτικούς Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ένα σημαντικό βήμα προς την επίλυση του συγκεκριμένου ζητήματος θα ήταν η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης από το Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, από τη διεύθυνση του σχολείου ή/και από ειδικούς στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής πάνω σε αυτά τα εργαλεία αξιολόγησης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί Μουσικής να γνωρίσουν ακριβώς ποια είναι η χρήση τους και να νιώθουν πιο σίγουροι για να τα αξιοποιούν ευρύτερα στο μάθημα τους.

Επιπρόσθετα, συζητήθηκε αρκετά μέσα στην έρευνα ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν παρέχει αρκετή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Ειδικά οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν τονίσει αρκετές φορές ότι χρειάζονται τη βοήθεια και την καθοδήγηση από πιο έμπειρους/-ες συναδέλφους και από τη διεύθυνση του σχολείου. Η έλλειψη υποστήριξης μέσα από τη σχολική κοινότητα μπορεί τελικά να αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση από τις υπόλοιπες, καθώς μέσα σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε καθημερινή βάση. Πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε διαφορετικά θέματα που αναφέρονται και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μην νιώθουν ντροπή και φόβο. Ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα που να εκτιμά τη συμμετοχή, την επικοινωνία και την ελευθερία και να συζητούν θέματα με ανοιχτό τρόπο αν θέλουν να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής. Προτείνεται, λοιπόν, να οργανώνονται ανά τακτά

διαστήματα συνελεύσεις διδασκόντων με σκοπό την εκπαιδευτική κατάρτιση πάνω στη αξιολόγηση ή/και η διεξαγωγή σεμιναρίων από πιο έμπειρους/-ες εκπαιδευτικούς μέσα από τα οποία να προτείνονται ιδίως εναλλακτικές λύσεις αξιοποίησης εργαλείων αξιολόγησης με βάση τη σχετική διαθεσιμότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Διεξάγοντας, επομένως, έρευνες για τέτοια ζητήματα, θα μπορούσαμε να μάθουμε περισσότερα για το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση στη Μουσική Εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα και την Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Θα είχε επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί σε μελλοντικό χρόνο παρόμοια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, καθώς θα είχαμε μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων στις ερωτήσεις και πιθανόν να παρατηρούσαμε περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένων ερωτήσεων. Επιπλέον, με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς, αντί της παροχής ερωτηματολογίου, θα μπορούσαμε να συλλέξουμε περισσότερα αποτελέσματα και πληροφορίες και να εμβαθύνουμε πιο πολύ όσον αφορά τις προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής. Συμπληρωματικά, μια σημαντική πτυχή της έρευνας, η οποία αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω, είναι η χρήση και συμπερίληψη της τεχνολογίας στο μάθημα της Μουσικής, καθώς συνδέεται άμεσα και με την αξιολόγηση αυτής. Τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν την τεχνολογία, όπως είναι οι ηχογραφήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις θα μπορούσαν να αποφέρουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, ειδικά για την αξιολόγηση παραστάσεων, συνθέσεων ή του αυτοσχεδιασμού των μαθητών/-τριών, αφού μπορούν να καταγραφούν, να αξιολογηθούν και αναθεωρηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους ίδιους του μαθητές/-τριες. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει παρακολούθηση μαθημάτων Μουσικής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της Μουσικής, ώστε να διερευνηθεί στην πράξη ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούν ή δεν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abell, S. (1993). *Teacher evaluation practices in the elementary school general music classroom: A study of three teachers*. (Doctoral dissertation). University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Allen, J. D. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *Clearinghouse: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78, 218–223.
- Anderson-Nickel, J. D. (1997). *Teacher expertise among elementary general music teachers*. (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona, USA.
- Anfara, V. A., Jr., Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38
- Asmus, E. (1999). Music Assessment Concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. *Music Educators Journal*, 86(2), 19-24.
- Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-career Music teachers*. Doctoral Dissertation., Queensland University of Technology, Australia.
- Barkley, M. (2006). *Assessment of the National Standards for Music Education: A study of elementary general music teacher attitudes and practices*. (Doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan, USA.
- Bauer, W. I., & M. L. Moehle. (2008). A Content Analysis of the MENC Discussion Forums. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 175, 71–84.
- Beston, P. (2004). “Senior Student Composition: An Investigation of Criteria Used in Assessments by New South Wales Secondary School Music Teachers.” *Research Studies in Music Education*, 22(1), 28–41.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 413–426.
- Bowles, C. (2002). The Self-Expressed Professional Development Needs of Music Educators. *Applications of Research in Music Education*, 21(2), 35–41.

- Boyle, J. D., & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer Books.
- Brinda, C. M. (2020). *Perceptions of High School Choir Teacher in Implementing Marzano's Practices in the Music Classroom*. (Master's Thesis). Indiana University, Indiana, USA.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Association for Supervision & Curriculum Development, Washington, DC.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brophy, T. (2000). *Assessing the developing child musician: A guide for general music teachers*. Chicago: IL: GIA Publications, Inc.
- Bryce, J., and M. Wu. (1994). "Advantages and Disadvantages of Using a Computer-Interactive Format for Music Assessment." *Research Studies in Music Education*, 3, 54–58.
- Carter, K. G. (1986). *The Status of Vocal/General Music Programs in Oklahoma Elementary Schools*. (Doctoral Dissertation). The University of Oklahoma, Oklahoma, USA.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- Chiodo, P. (2001). Assessing a cast of thousands. *Music Educators Journal*, 87(6), 17–23. doi:10.2307/3399687
- Chrystosomou, S. (2015). Assessment in the music classroom: Inherent challenges and the PISA problematic. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 23–30.
- Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57, 5–15. doi:10.1177/0022429409333405
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1995/1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3, 159–179.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colwell, R. (1998). Preparing student teachers in assessment. *Arts Education Policy Review*, 99, 29–36. doi:10.1080/10632919809600780
- Colwell, R. (2008). Music assessment in an increasingly politicized, accountability-driven educational environment. In T. S. Brophy (Ed.), *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice* (pp. 3–16). Chicago, IL: GIA Publications.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2nd Ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Delaney, D. W. (2011). Elementary General Music Teachers' Reflections on Instruction. *Applications of Research in Music Education*, 29(2), 41–49.
- Denis, J. M. (2018). Assessment in Music: A Practitioner Introduction to Assessing Students. Update: *Applications of Research in Music Education*, 36(3), 20–28. <https://doi.org/10.1177/8755123317741489>
- Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Eisenhart, M., A. & Howe, K., R. (1992). Validity in educational research. In: M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Elliott, J. D., Silverman, M., & McPherson, E. G. (Eds). (2019), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Eremenko, V., Morsi, A., Narang, J., & Serra, X. (2020). Performance Assessment Technologies for the Support of Musical Instrument Learning. *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education*. <https://doi.org/10.5220/0009817006290640>
- Farmer, A. D. (2004). *A Study of Elementary Teachers' Use of Research-Based Practices in Teaching First and Second Grade Students to Sing*. Doctoral Dissertation. Shenandoah Conservatory, Virginia, USA.

- Fautley, M. (2004). "Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students." *International Journal of Music Education*, 22(3), 201–18.
- Fautley, M. (2005). "Baseline Assessment of Pupil Composing Competencies on Entry to Secondary School: A Pilot Study." *British Journal of Music Education*, 22(2), 155–66.
- Fautley, M., and J. Savage. (2011). "Assessment of Composing in the Lower Secondary School in the English National Curriculum." *British Journal of Music Education*, 28(1), 51–67.
- Fisher, R. (2008). Debating assessment in music education. *Research & Issues in Music Education*, 6(1), 4. Retrieved from <http://ir.stthomas.edu/rime/vol6/iss1/4>
- Forrester, V., and M. Wong. (2008). Curriculum Reform in the Hong Kong Primary Classroom: What Gives?. *Music Education Research*, 10(2), 271–84.
- Freed-Garrod, J. (1999). Assessment in the Arts: Elementary-aged Students as Qualitative Assessors of Their Own and Peers' Musical Compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 139, 50–63.
- Gonzales, G. A. (2017). *Assessment in Secondary Music Classrooms: A Replication Study*. (Master's Thesis). University of Maryland, Maryland, USA.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects (3rd ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.
- Goolsby, T. W. (1999). Assessment in instrumental music. *Music Educators Journal*, 86(2), 31–50. doi:10.2307/3399587
- Gordon, E. E. (1986a). *Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1986b). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1995). *Musical Aptitude Profile*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Graham, G., Wilkins, J.L.M., Westfall, S., Parker, S., Fraser, R., & Tembo, M. (2002). The effects of high-stakes testing on elementary school art, music, and

- physical education. *Journal of Physical Education and Recreation*, 73(8), 51–54.
- Hanzlik, T. J. (2001). *An examination of Iowa high school instrumental band directors' assessment practices and attitudes toward assessment*. (Doctoral dissertation). The University of Nebraska–Lincoln, Nebraska, USA
- Harrison, S. D., Lebler, D., Carey, G., Hitchcock, M., & O'Bryan, J. (2013). Making music or gaining grades? Assessment practices in tertiary music ensembles. *British Journal of Music Education*, 30, 27–42. doi:10.1017/S0265051712000253
- Hartwell, R. W. (1979). *The status of elementary music education in the public schools of the state of Ohio: Implications for educational change*. (Doctoral Dissertation). University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Henry, M. L. (2015). Assessment in Choral Music Instruction. *Oxford Handbooks Online*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.101>
- Hepworth-Osiowy, K. (2004). *Assessment in elementary music education: Perspectives and practices of teachers in Winnipeg Public Schools*. (Master's Thesis). University of Manitoba, Manitoba, Canada.
- Hickey, M. (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–44.
- Hill, K. W. (1999). *A descriptive study of assessment procedures, assessment attitudes, and grading policies in selected public high school band performance classrooms in Mississippi* (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, Mississippi, USA.
- Hornbach, C. M., and C. C. Taggart. (2005). The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students. *Journal of Research in Music Education*, 53(4), 322–31.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>

- Kancianic, P. M. (2006). *Classroom assessment in United States high school band programs: Methods, purposes, and influences*. (Doctoral dissertation). University of Maryland, Maryland, USA.
- Kastner, J., & Shouldice, H. (2016). Assessment in General Music Education from Early Childhood through High School. *Oxford Handbooks Online*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.99>
- Kotora, E. J. (2005). Assessment practices in the choral music classroom: A survey of Ohio high school choral music teachers and college choral methods professors. *Contributions to Music Education*, 32, 65-80.
- Kyriakidou – Neophytou, G. (2010). The purpose, frequency, methods, objectives and problems of assessment in secondary general music classrooms. *International Society for Music Education*.
- Lane, A. M. (2007). Music Evaluation: A Research Study in Elementary Music Education. *Canadian Music Educator*, 49(1), 34–38.
- Latimer, M. E., Jr., Bergee, M. J., & Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58, 168–183.
doi:10.1177/0022429410369836
- Legg, R. (2010). ‘One Equal Music’: An Exploration of Gender Perceptions and the Fair Assessment by Beginning Music Teachers of Musical Compositions. *Music Education Research*, 12(2), 141–49.
- Lehman, P. R. (1998). Grading practices in music: A report of the Music Educators National Conference. *Music Educators Journal*, 84(5), 37–40.
- Lehman, P. R. (2008). Getting down to basics. In T. S. Brophy (Ed.), *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice* (pp. 17–28). Chicago, IL: GIA Publications.
- Leong, S. (2010). “Creativity and Assessment in Chinese Arts Education: Perspectives of Hong Kong Students.” *Research Studies in Music Education*, 32(1), 75–92.
- Livingston, J. J. (2000). *Assessment Practices Used in Kodaly-Based Elementary Music Classrooms*. (Master’s thesis). Silver Lake College, Wisconsin, USA.

- Major, A. E. (2008). "Appraising Composing in Secondary-School Music Lessons." *Music Education Research*, 10(2), 307–19.
- Mantie, R. (2019). The Philosophy of Assessment in Music Education. In *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education, Volume 1* (pp. 32–55). Oxford University Press.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2014). *Contemporary music education*. Schirmer.
- Mastrorilli, T. M., Harnett, S., & Zhu, J. (2014). Arts achieve, impacting student success in the arts: Preliminary findings after one year of implementation. *Journal for Learning Through the Arts*, 10, 1–24. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/6c81239d>
- McClung, A. C. (1996). *A descriptive study of learning assessment and grading practices in the high school choral music performance classroom*. (Doctoral dissertation). Florida State University. Florida. USA.
- McCoy, C. W. (1988). An exploratory study of grading criteria among selected Ohio ensemble directors. *Contributions to Music Education*, 15, 15-19.
- McCoy, C. W. (1991). Grading students in performing groups: A comparison of principals' recommendations with directors' practices. *Journal of Research in Music Education*, 39, 181–190.
- McQuarrie, S. H., & Sherwin, R. G. (2013). Assessment in music education: Relationships between classroom practice and professional publication topics. *Research & Issues in Music Education*, 11(1), 6. Retrieved from <http://ir.stthomas.edu/rime/vol11/iss1/6>
- Mellor, L. (2000). "Listening, Language and Assessment: The Pupils' Perspective." *British Journal of Music Education*, 17(3), 247–63.
- Miranda, M. L. (2004). The Implications of Developmentally Appropriate Practice for the Kindergarten General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 43–63.
- Monroe, R. (1995). *Music education in Ohio high schools? A comparative study of the opinions of music teachers, principals, and professors of music education*. (Doctoral Dissertation). Miami University, Florida, USA.
- National Association for Music Education (NAfME) (2017, July 13). "Assessment in Music Education". Retrieved from <https://nafme.org/about/position->

statements/assessment-in-music-education-position-statement/assessment-in-music-education/

- New York State Education Department. (2011, Απρίλιος 29). Frequently Asked Questions. Retrieved from <http://www.nysed.gov/early-learning/frequently-asked-questions-faq>
- Niebur, L. L. (1997). *Standards, assessment, and stories of practice in general music*. (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona, USA.
- Nightingale Abell, S. E. (1993). *Teacher Evaluation Practices in the Elementary General Music Classroom: A Study of Three Teachers*. (Doctor Dissertation). University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Papas, A. (1980). *The Antipaedagogical dimension within the framework of pedagogy*. Athens: Sideris.
- Parkes, K. A., Rohwer, D., & Davison, D. (2015). Measuring student music growth with blind-reviewed portfolios: A pilot study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 203, 23–44. doi:10.5406/bulcouresmusedu.203.0023
- Parkes, K. A., & Rawlings, J. R. (2019). The Preparation of Music Teacher Educators to Use and Teach Assessment. *Contributions to Music Education*, 44, 145–166.
- Parkes, K. A., & Rawlings, J. R. (2021). Higher Education Music Teacher Educators. *The Journal of Assessment in Higher Education*, 2(1), 35-53.
- Patterson, J. R. (2006). *Elementary Music Assessment and Report Card Practices in Livingston County, Michigan*. (Master's thesis). Eastern Michigan University, Michigan, USA.
- Payne, P. D. (2017, April). "Constructing Student- Created Quizzes: Using Assessment to Develop Assessment Literacy". Paper presented at the 6th Biennial International Symposium on Music Education, Birmingham, England.
- Payne, P. D., Burrack, F., Parkes, K. A., & Wesolowski, B. (2019). An Emerging Process of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 105(3), 36–44. <https://doi.org/10.1177/0027432118818880>

- Pellegrino, K., Conway, C. M., & Russell, J. A. (2015). Assessment in performance-based secondary music classes. *Music Educators Journal*, 102(1), 48–55. <https://doi.org/10.1177/0027432115590183>
- Peppers, M. R. (2010). *An Examination of Teachers' Attitudes toward Assessment and Their Relationship to Demographic Factors in Michigan Elementary General Music Classrooms*. Master's thesis, Michigan State University, Michigan, USA.
- Rasor, S. H. (1988). *A Study and Analysis of General Music Education, K–8, in the Public Schools of Ohio, 1987*. (Doctoral Dissertation). University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Reimer, M. U. (2009). Assessing individual performance in the college band. *Research & Issues in Music Education*, 7(1), 7. Retrieved from <http://ir.stthomas.edu/rime/vol7/iss1/3>
- Riley, P. E. (2010). Singing Self-Assessment Accuracy of Elementary School Children. In T. S. Brophy (Ed.), *The Practice of Assessment in Music Education: Frameworks, Models, and Designs* (pp. 307–21). Chicago: GIA Publications.
- Riley, P. E. (2013). Effects of Teacher Feedback on the Singing Self-Assessment Accuracy of Elementary School Children. In T. S. Brophy and A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Music Assessment across Cultures and Continents: The Culture of Shared Practice* (pp. 295–304). Chicago: GIA Publications.
- Roberts, B. (1994). Assessment in music education: A cross-Canada study. *Canadian Music Educator*, 33(5), 3-6.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners – researchers*. Oxford: Blackwell.
- Russell, J. A., & Austin, J. R. (2010). Assessment practices of secondary music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 37-54. doi:10.1177/0022429409360062
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing voice development. *The Quarterly*, 1(1–2), 81–95. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. In: C. Seale, G. Gobo, J. E. Gubrium & D. Silverman (eds), *Qualitative research practice*. London: Sage, pp. 158-174.

- Salvador, K. (2011). *Individualizing elementary general music instruction: Case studies of assessment and differentiation*. (Doctoral Dissertation). Michigan State University, Michigan, USA.
- Saunders, T. C., & Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45, 259–272. doi:10.2307/3345585
- Savage, J., and M. Fautley. (2011). The Organisation and Assessment of Composing at Key Stage 4 in English Secondary Schools. *British Journal of Music Education*, 28(2), 135–57.
- Schneider, M. C., McDonel, J. S., & DePascale, C. A. (2019). Performance Assessment and Rubric Design. *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education, Volume 1*, 628–650. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.013.27>
- Scott, S. J. (2012). Rethinking the roles of assessment in music education. *Music Educators Journal*, 98(3), 31–35. <https://doi.org/10.1177/0027432111434742>
- Shaw, R. D., & Potter, D. (2021). A Content Analysis of Music Teacher Student Learning Objectives in Michigan. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 229, 29–46.
- Sicherl Kafol, B., Kordeš, U., & Holcar Brunauer, A. (2017). Assessment for learning in music education in the Slovenian context: From punishment or reward to support. *Music Education Research*, 19, 17–28. doi:10.1080/14613808.2015.1077800
- Shih, T. T. (1997). *Curriculum alignment of general music in central Texas: An investigation of the relationship between the essential elements, classroom instruction, and student assessment*. (Doctoral dissertation). University of Texas at Austin, Texas, USA.
- Shuler, S. C. (1996). The effects of the National Standards on assessment (and vice versa). Reston, VA: MENC–The National Association for Music Education.
- Shuler, S. C., Norgaard, M., & Blakeslee, M. J. (2014). The new national standards for music educators. *Music Educators Journal*, 101(1), 41–49.
- Sicherl-Kafol, B., Kordeš, U., & Holcar Brunauer, A. (2015). Assessment for learning in music education in the Slovenian context – from punishment or reward to

- support. *Music Education Research*, 19(1), 17–28.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077800>
- Simanton, E. G. (2000). *Assessment and grading practices among high school band teachers in the United States: A descriptive study*. (Doctoral dissertation). University of North Dakota, North Dakota, USA.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Stiggins, R. J. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5–15.
- Swanson, M. (2017). *An investigation of the assessment practices of elementary general music teachers in Iowa*. (Doctoral dissertation). University of Northern Iowa. Iowa. USA.
- Tabuena, A. C. (2019). Effectiveness of Classroom Assessment Techniques in Improving Performance of Students in Music and Piano. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3719451>
- Tabuena, A. C. (2021). The Effect of Research-based Music Classroom Assessment Techniques on the Students' Performance in Flute Recorder Education. *Universal Journal of Educational Research*, 9(1), 145–153.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090116>
- Tabuena, A. C., Morales, G. S., & Perez, M. L. A. C. (2022). Music Assessment Techniques for Evaluating the Students' Musical Learning and Performance in the Philippine K-12 Basic Education Curriculum. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 21(2), 192–203.
<https://doi.org/10.15294/harmonia.v21i2.32872>
- Taggart, C. C. (2002). Measurement in the music classroom: Identifying our students' educational needs. *Michigan Music Educator*, 40(01), 9-13.
- Talley, K. E. (2005). *An investigation of the frequency, methods, objectives and applications of assessment in Michigan Elementary General Music Classrooms*. (PhD Doctoral Dissertation). Michigan State University, Michigan, USA.
- Tarnowski, S. M., & V. B. Murphy. (2002). Recruitment, Retention, Retraining, and Revitalization among Elementary Music Teachers in Wisconsin and Minnesota. *Applications of Research in Music Education*, 22(1), 15–27

- Thorpe, V. (2012). "Assessment Rocks? The Assessment of Group Composing for Qualification." *Music Education Research*, 14(4), 417–29.
- Tracy, L. H. (2002). Assessing individual students in the high school choral ensemble: Issues and practices. *Dissertation Abstracts International*, 63(09), 3143.
- Twesme, T. (2018). *Best Practices for Standards-based Assessment in the Secondary Choral Music Setting*. (Master Thesis). University of Wisconsin-Milwaukee, Wisconsin, USA.
- University of South Carolina Board of Trustees. (2015, Μάιος 31). South Carolina Arts Assessment Program. Retrieved from <https://scaap.ed.sc.edu/about.php>
- VanWeelden, K., & J. Whipple. (2005). Preservice Teachers' Predictions, Perceptions, and Actual Assessment of Students with Special Needs in Secondary General Music. *Journal of Music Therapy*, 42(3), 200–15.
- Wang, C. C., & D. W. Sogin. (1997). Self-Reported versus Observed Classroom Activities in Elementary General Music. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 444–56.
- Warren, M. A. L. (1994). *The Development and Validation of the North Carolina Elementary Measures of Music Achievement: Five Test Batteries for Grades One through Five*. Doctoral Dissertation. University of North Carolina, Greensboro, USA.
- Wesolowski, B. C. (2012). Understanding and developing rubrics for music performance assessment. *Music Educators Journal*, 98(3), 36–41.
- Wesolowski, B. C. (2014). Documenting student learning in music performance: A framework. *Music Educators Journal*, 101(1), 77–85. <https://doi.org/10.1177/0027432114540475>
- Wesolowski, B. C. and Wind, S. A. (2019). Validity, Reliability, and Fairness in Music Testing. In *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education* (pp. 437–460). Oxford University Press.
- West, C. (2012). Teaching music in an era of high-stakes testing and budget reductions. *Arts Education Policy Review*, 113, 75–79. doi:10.1080/10632913.2012.656503
- Winner E., Davidson L., and Scripp L. (1992). *ARTS PROPEL: A Handbook for Music*. Educational Testing Service and Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

- Wong, M. W. Y. (2014). “Assessment for Learning, a Decade On: Self-Reported Assessment Practices of Secondary School Music Teachers in Hong Kong.” *International Journal of Music Education*, 32(1), 70–83.
- Zerull, D. S. (1990). Evaluation in arts education: Building and using an effective assessment strategy. *Design for Arts in Education*, 92(1), 19–24.

Ελληνόγλωσση

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής Κύπρου (2010). *Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής*. Κύπρος.
- Ελληνική Δημοκρατία (1994). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 226.
- Ελληνική Δημοκρατία (1995). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 3.
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στις Α', Β', Γ' Τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μία συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 5-27.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). Η αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής. Στο *Διδακτική της Μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*, 325-337. Αθήνα: Fagotto.
- Κυριακίδου - Νεοφύτου, Γ. (2011). *Η επίδραση της αυθεντικής αξιολόγησης στη μουσική μάθηση: Η χρήση ρομπρικών στην αξιολόγηση της δραστηριότητας της εκτέλεσης αυλού σε μαθητές Α' γυμνασίου στο μάθημα της μουσικής*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα, Ελλάδα.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Μοντέρνα Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (2^η Εκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1990). Εγκύκλιος διαταγή με αριθμό Γ2/356/23-1-1990.

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στο μάθημα της μουσικής: οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν.Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Εκδ.), Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, 539-546. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου

7 Μαΐου, 2022

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες Αγωγής - Μουσική Παιδαγωγική» Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Η συγκεκριμένη έρευνα με θέμα «Η αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα» έχει σκοπό να διερευνήσει τα εργαλεία και το περιεχόμενο αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς Μουσικής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις στάσεις και απόψεις τους πάνω στη αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τις δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα αποτελεί μια απολύτως εθελοντική και ανώνυμη διαδικασία και δεν θα χρειαστεί να δώσετε προσωπικά στοιχεία κατά την υποβολή των απαντήσεων σας. Στην περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία ή χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο sofia.skorda@yahoo.gr. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Σοφία Σκορδά

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος

2. Ερωτηματολόγιο

Α' ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

2. Ανώτατος τίτλος σπουδών

- Διδακτορικός τίτλος σπουδών (PhD)
 - Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (Master)
 - Ενιαίος και αδιάσπαστος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (Intergrated Master)
 - Πτυχίο ΑΕΙ (Bachelor)
 - Πτυχίο ΤΕΙ
 - Άλλο. Παρακαλώ συμπληρώστε (π.χ. πτυχίο/ δίπλωμα Ωδείου κλπ.):
-

3. Χρόνια προϋπηρεσίας στο μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

- 1-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- πάνω από 20 χρόνια

4. Τρέχουσα θέση εργασίας

- Μόνιμος/-η

- Αναπληρωτής/-τρια
- Αναπληρωτής/-τρια μειωμένου ωραρίου
- Ωρομίσθιος/-ια

5. Αριθμός μαθητών/-τριών διδασκαλίας την εβδομάδα (κατά προσέγγιση)

- Κάτω από 250
- 250-500
- 500-750
- 750-1000
- πάνω από 1000

6. Αριθμός σχολείων διδασκαλίας την εβδομάδα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ή περισσότερα

7. Προηγούμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση

- Μάθημα σε προπτυχιακό κύκλο σπουδών
 - Μάθημα σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών
 - Μάθημα σε διδακτορικό κύκλο σπουδών
 - Σεμινάριο/Επιμόρφωση
 - Κανένα από τα παραπάνω
 - Άλλο. Παρακαλώ συμπληρώστε.
-

**Β' ΜΕΡΟΣ - ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

8. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο σκοπός της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε:

9. Ποια πιστεύετε ότι είναι η σημασία της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε:

10. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους κάνετε αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε:

11. Ποια είναι τα τρία εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιείτε συχνότερα στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε:

1. _____
2. _____
3. _____

12. Πόσο συχνά αξιολογείτε τους/τις μαθητές/-τριές σας;

- Τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτική ώρα
- Τουλάχιστον μία φορά κάθε δεύτερη διδακτική ώρα
- Τουλάχιστον μία φορά ανά μήνα
- Τουλάχιστον μία φορά ανά περίοδο βαθμολόγησης
- Δεν κάνω αξιολόγηση
- Άλλο. Παρακαλώ γράψτε:

13. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω εργαλεία αξιολόγησης;

Παρακαλώ σημειώστε ένα «X» στο πλαίσιο δίπλα σε κάθε εργαλείο αξιολόγησης που υποδεικνύει πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα ακόλουθα εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην τάξη σας.

Γραπτές εργασίες/ Τεστ= αξιολόγηση των εργασιών και των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών/-τριών /-τριών.

Κλίμακα αξιολόγησης/ Ρουμπρίκες= οδηγοί βαθμολόγησης που υποδεικνύουν περισσότερα από ένα επίπεδα επίτευξης για ένα ή περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης.

Λίστα ελέγχου= ελέγχει αν οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης.

Δημοσιευμένες Μετρήσεις/ Τυποποιημένα Τεστ= η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/-τριών /-τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς γίνεται με βάση δημοσιευμένες μετρήσεις ή/και τυποποιημένα τεστ μουσικής, όπως για παράδειγμα τα τεστ μουσικής δεκτικότητας του Gordon.

Φάκελοι Επιτευγμάτων (Portfolios)= διατηρούνται παραδείγματα των εργασιών των μαθητών/-τριών με σκοπό την αξιολόγηση της ανάπτυξης τους με την πάροδο του χρόνου.

Αυτοαξιολόγηση= οι ίδιοι/-ες οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν την εξέλιξη τους και αξιολογούν την επίδοση και πρόοδο τους.

Ετεροαξιολόγηση= οι μαθητές/-τριες αξιολογούν την επίδοση των άλλων συμμαθητών/-τριών τους σε εργασίες (γραπτές, προφορικές, συναυλία κλπ.).

Άτυπη Παρατήρηση= ο/η εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών με βάση κάποια βαθμολογία. Αντίθετα, επικεντρώνεται στην παρατήρηση των επιδόσεων και της προόδου των μαθητών/-τριών σε διάφορα στάδια του μαθησιακού τους χρονικού πλαισίου.

Ομαδική Απόδοση= αξιολογείται η απόδοση μια ολόκληρης ομάδας μαθητών/-τριών και όχι μόνο η απόδοση ενός/μιας μαθητή/-τριας.

Ηχογραφήσεις/ Βιντεοσκοπήσεις= ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις των ατομικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Γραπτές εργασίες/ Τεστ					
Κλίμακες αξιολόγησης/ Ρουμπρικές					
Λίστες Ελέγχου					
Δημοσιευμένες Μετρήσεις/ Τυποποιημένα Τεστ					
Φάκελοι Επιτευγμάτων (Portfolios)					
Αυτοαξιολόγηση					
Ετεροαξιολόγηση					
Άτυπη Παρατήρηση					
Ομαδική Απόδοση					
Ηχογραφήσεις/ Βιντεοσκοπήσεις					

Γ' ΜΕΡΟΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

14. Πόσο συχνά αξιολογείτε τα παρακάτω περιεχόμενα;

Σημειώστε ένα «X» στο πλαίσιο δίπλα από τον όρο που υποδεικνύει πόσο συχνά αξιολογείτε κάθε ένα από τα ακόλουθα περιεχόμενα.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
<u>ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</u>					
1. Ακρόαση μουσικής και κριτική μουσικών παραστάσεων					
2. Τραγούδι					
3. Ενόργανη εκτέλεση					
4. Κίνηση					
5. Αυτοσχεδιασμός					
6. Σύνθεση					
<u>ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ</u>					
1. Μουσικές έννοιες					
2. Ανάγνωση και γραφή μουσικής σημειογραφίας					
3. Ιστορία της Μουσικής και μουσικοί πολιτισμοί					
4. Διαθεματικά project					
<u>ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</u>					
1. Στάση					
2. Συμπεριφορά					

3. Συμμετοχή-Προσπάθεια					
4. Συνεργασία					

15. Εάν ΔΕΝ αξιολογούνται οι μουσικές δεξιότητες, γιατί όχι;

Μπορούν να σημειωθούν περισσότερα από ένα τετραγωνίδια.

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου με τους/τις μαθητές/-τριες
 - Πάρα πολλοί/-ές μαθητές/-τριες
 - Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων
 - Δεν απαιτείται
 - Δεν το θεωρώ σκόπιμο
 - Αξιολογούνται οι μουσικές δεξιότητες
 - Άλλα. Παρακαλώ γράψτε.
-

16. Εάν ΔΕΝ αξιολογούνται οι μουσικές γνώσεις, γιατί όχι;

Μπορούν να σημειωθούν περισσότερα από ένα τετραγωνίδια.

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου με τους/τις μαθητές/τριες
 - Πάρα πολλοί/-ές μαθητές/-τριες
 - Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων
 - Δεν απαιτείται
 - Δεν το θεωρώ σκόπιμο
 - Αξιολογούνται οι μουσικές γνώσεις
 - Άλλα. Παρακαλώ γράψτε.
-

17. Εάν ΔΕΝ αξιολογούνται οι στάσεις και οι συμπεριφορές, γιατί όχι;
Μπορούν να σημειωθούν περισσότερα από ένα τετραγωνίδια.

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου με τους/τις μαθητές/-τριες
 - Πάρα πολλοί/-ές μαθητές/-τριες
 - Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων
 - Δεν απαιτείται
 - Δεν το θεωρώ σκόπιμο
 - Αξιολογούνται οι στάσεις και συμπεριφορές
 - Άλλα. Παρακαλώ γράψτε.
-


UNIVERSITY of NICOSIA

Δ' ΜΕΡΟΣ – ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ-ΣΤΑΣΕΙΣ

18. Σε ποιον βαθμό διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;
Χρησιμοποιώντας την κλίμακα των: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα, παρακαλώ σημειώστε ένα «X» στο πλαίσιο που αντιπροσωπεύει καλύτερα τις πεποιθήσεις σας σχετικά με τις ακόλουθες δηλώσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος του μαθήματος Μουσικής μου.					
2. Η Μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο η αξιολόγηση δεν είναι σημαντική.					
3. Πιστεύω ότι υπάρχουν λίγα ή καθόλου οφέλη τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στο μάθημα Μουσικής.					
4. Αισθάνομαι σίγουρος/-η ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που εφαρμόζω είναι καλά ανεπτυγμένα και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών μου και του συνολικού μου μαθήματος.					

5. Αισθάνομαι ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των εργαλείων αξιολόγησης στο μάθημα Μουσικής μου.					
6. Η αξιολόγηση μπορεί να αποθαρρύνει έναν/μια μαθητή/-τρια.					
7. Η αξιολόγηση μπορεί να παρεμποδίσει την αγάπη ή/και απόλαυση των μαθητών/-τριών για τη μουσική.					
8. Η αξιολόγηση μπορεί να πλήξει τη μουσική αυτοεκτίμηση ή/και αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών.					

Ε' ΜΕΡΟΣ – ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ

19. Γιατί πιστεύετε ότι κάποιες φορές δεν χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε.

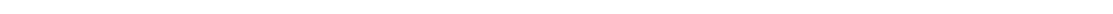
20. Σημειώστε τρεις παράγοντες, οι οποίοι πιστεύετε ότι λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής.

1. _____
2. _____
3. _____

21. Αν ΔΕΝ κάνετε γενικά αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής, γιατί όχι; Μπορούν να σημειωθούν περισσότερα από ένα τετραγωνίδια.

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου με τους/τις μαθητές/-τριες
- Πάρα πολλοί/-ές μαθητές/-τριες
- Έλλειψη διαχειρίσιμου συστήματος τήρησης αρχείων
- Έλλειψη συμφωνίας σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής ή/και τους τελικούς στόχους της διδασκαλίας
- Υλικοτεχνικά προβλήματα
- Έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας
- Πολυπλοκότητα της αξιολόγησης
- Έλλειψη διαφάνειας στην αξιολόγηση
- Είναι χρονοβόρο
- Δεν απαιτείται

- Δεν το θεωρώ σκόπιμο
 - Κάνω αξιολόγηση
 - Άλλα. Παρακαλώ γράψτε.
-



**ΣΤ' ΜΕΡΟΣ - ΑΝΑΓΚΕΣ-ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

22. Τι θα μπορούσε ενδεχομένως να σας βοηθήσει να γίνετε πιο επαρκείς στον τομέα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής; Παρακαλώ γράψτε τις εισηγήσεις σας:

23. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στην αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής; Ναι ή όχι και γιατί; Παρακαλώ γράψτε:
