

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα»

Διπλωματική εργασία Ειρήνης Κρέτση

Τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των εμπειρών αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής.

Επιτροπή: Χρυσοστόμου Σμαράγδα

Αναγνωστοπούλου Χριστίνα

Σεργίου Παύλος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021-2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των ειδών της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση, ο συσχετισμός των επιλογών αυτών με τα εκάστοτε πλαίσια (σχολική μονάδα, τόπος), η ανίχνευση των παραγόντων διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (ως μέρος των ταυτοτήτων τους) και η πιθανή σχέση αυτών με τις μουσικές τους επιλογές στη διδασκαλία. Λόγω της απουσίας βιβλιογραφίας πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, κρίνεται πως η έρευνα αυτή μπορεί να φανεί ιδιαίτερος χρήσιμη σε όλους τους μελλοντικούς αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής προκειμένου να αντιληφθούν τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν και οι οποίοι συνοδεύουν τη διδασκαλία μουσικής. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα θα τους βοηθήσει στην κατανόηση της δημιουργίας και εξέλιξης των ταυτοτήτων και μουσικών τους προτιμήσεων. Τέλος, η έρευνα αυτή στοχεύει στη διαμόρφωση της προσωπικής τους φιλοσοφίας στην εκπαίδευση καθώς και στον κριτικό στοχασμό ως προς τις αξίες και πρακτικές τους στην τάξη.

Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα και η συλλογή των δεδομένων έγινε με εις βάθος συνεντεύξεις/ιστορίες ζωής και αφηγηματικές συνεντεύξεις (ποτάμια σημαντικών εμπειριών), το Μάρτιο του 2022. Από τις αφηγηματικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, επιλέχθηκαν τρεις και αντιμετωπίστηκαν ως σύντομες μελέτες περίπτωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν πέντε έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 79.01, με τουλάχιστον 10 χρόνια προϋπηρεσίας σε διαφορετικές σχολικές μονάδες είτε της ίδιας πόλης είτε άλλων πόλεων της Ελλάδας). Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών στη διδασκαλία τους, με συχνότερα την κλασική, την παραδοσιακή, την έντεχνη ελληνική και τη λαϊκή. Ακολουθούν η pop και η world, σε αντίθεση με την τραπ, η οποία θεωρείται ακατάλληλη προς διδασκαλία. Σημαντικά κριτήρια επιλογής ειδών μουσικής αποτέλεσαν: η μελωδία, ο στίχος, η ανάγκη για διεύρυνση των μουσικών οριζόντων, οι διαφορετικές ηλικίες και οι ανάγκες των μαθητών, τα επίσημα προγράμματα σπουδών, η εκάστοτε διδακτική ενότητα και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικά είδη

μουσικής. Εξίσου σημαντικός όμως παράγοντας επιλογής μουσικής αποτέλεσαν και οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν τη χρήση των δικών τους μουσικών προτιμήσεων στην τάξη και ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι μουσικές τους επιλογές γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές τους.

Όσον αφορά στο ρόλο της περιρρέουσας κουλτούρας στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διαφορές στην επιλογή μουσικής ανάλογα τόσο με την περιοχή/πόλη όσο και με τη σχολική μονάδα. Μίλησαν για έντονη παρουσία της τοπικής μουσικής κουλτούρας στις επαρχίες, σε αντίθεση με τα αστικά κέντρα. Οι περισσότεροι θεωρούν αναγκαία την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις εκάστοτε συνθήκες ενώ φαίνεται να μην κάμπτονται από τις αντιδράσεις των μαθητών σε διαφορετικά ακούσματα.

Τέλος, όσον αφορά στη διαμόρφωση των πολλαπλών ταυτοτήτων και μουσικών τους προτιμήσεων, σημαντικές επιρροές και στις τρεις μελέτες περίπτωσης αναδείχθηκαν: η οικογένεια και οι πλούσιες μουσικές εμπειρίες που τους προσέφερε, η μουσική τους εκπαίδευση, οι εμπειρίες ζωντανής μουσικής, τα χόμπι και τα ταξίδια τους. Η μεγάλη ποικιλία μουσικών εμπειριών στην πορεία της ζωής τους, σε συνδυασμό με τα είδη που χρησιμοποιούν στην τάξη, έδειξαν ότι οι μουσικές τους προτιμήσεις επηρεάζουν τελικά την επιλογή μουσικής στη διδασκαλία.

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της παιδείας σε συνδυασμό με τη διαρκή εξέλιξη των μουσικών στυλ, καθιστούν τις μελέτες χρήσης μουσικών ειδών και προτιμήσεων στη διδασκαλία καθώς και την επιρροή της περιρρέουσας κουλτούρας του τόπου, ένα μόνιμα επίκαιρο ζήτημα. Έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να ενημερώνουν τους επιστήμονες του κλάδου για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να ενισχύουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας και αποτελεσματικότητας

Λέξεις κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μουσική εκπαίδευση, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας, μουσικά στυλ, μουσικές προτιμήσεις, περιρρέουσα μουσική κουλτούρα, ταυτότητες, οικογένεια, μουσικές εμπειρίες.

ABSTRACT

The aim of this research is the exploration of the different genres of music used by the experienced deputy music teachers in Primary General Education, the correlation of these choices with the respective contexts (school unit, place), the tracing of the shaping factors of teachers' musical preferences (as part of their identities) and the possible connection of these in relation to their music choices in teaching. Because of the bibliographical absence on the specific topic, it is judged that this research could become rather useful for both future and already active music teachers in conceiving not only the multiple roles they undertake that accompany the teaching of music but also in understanding how their identities and music choices are created and developed. At the same time, this research will help them to understand the creation and evolution of their identities and musical preferences. Finally, this research aims to shape their personal philosophy on education as well as critical reflection regarding their values and teaching practices within the classroom.

For the needs of this assignment, quality research was conducted. Data gathering was performed via in depth interviews/life stories and narrative interviews (rivers of important experiences), on March 2022. From the narrative interviews that were conducted, three (3) were chosen and were treated as short case studies. The sample was composed of five (5) experienced deputy music teachers of Primary General Education (graduates of music studies departments of Greek Universities, with at least ten (10) years' experience in different school units either of the same city or different Greek cities). Data were analyzed according to the principles of thematic analysis.

From the obtained results, initially was established that the teachers use a big variety of different music genres in their teaching and most frequently classical, traditional, artistic Greek music and Greek folk music. Those are followed by pop and world music in contrast to trap music, which is considered inappropriate for teaching. Important criteria for choosing music genres were: the need for broadening musical horizons, the different ages of the students, the specified teaching unit and the teachers' familiarity with different music genres. Equally important factor in the choice of music were the teachers' musical preferences. All the participants admitted

using their own music preferences in the classroom and that at a high percentage their musical choices were being accepted by their students.

Regarding the role of the surrounding culture in teaching, the teachers mentioned differences in the choice of music depending on the area/city as well as the school unit. They talked about intense presence of local musical culture in the provinces, as opposed to the urban centers. Most of them consider adapting their teaching to various conditions while they seem not to bend under the students' reactions to different listening preferences.

In conclusion, in regards to the formation of their multiple identities and musical preferences, important influences in all three case studies emerged: family and the wealthy musical experiences their musical education offered them, their live music experiences, their hobbies and travel experiences. The big variety of musical experiences over the course of their lives, in combination with the genres used in the classroom, showed that their musical preferences influence the choice of music in teaching.

The changing conditions and the educational needs combined with the continuous evolution of musical styles, make studies of the use of musical genres and preferences in teaching as well as the influence of the surrounding culture of the place, a constantly current issue. Researches towards this direction could inform scientists of this industry on the educational reality and strengthen the decisions of teachers, so that the latter are led to higher levels of competence and efficiency.

Key words: Primary Education, music education, deputy primary music teachers, musical styles, musical preferences, surrounding musical culture, identities, family, musical experiences.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κύρια επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Δρα Σμαράγδα Χρυσοστόμου, για την καθοδήγηση, τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, τη Δρα Αγγελική Τριανταφυλλάκη για την έμπνευση, τη μεθοδικότητα και την πολύτιμη βοήθειά της μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα περιβάλλοντα» για τις πολύτιμες γνώσεις, το ήθος και την υπομονή τους κατά τη φοίτησή μου σε αυτό.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά μου. Χωρίς τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις ενδιαφέρουσες απαντήσεις τους, η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου για την υπέροχη συνεργασία και συμπόρευση σε αυτό τον κύκλο των σπουδών μου και τους «σημαντικούς άλλους» που με στήριξαν ηθικά και συναισθηματικά κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Αφιερωμένη στους γονείς μου Κωνσταντίνο και Ευανθία, που είναι πάντα δίπλα μου και στηρίζουν κάθε βήμα της πορείας μου...

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1ο. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	14
1.1. Μουσική ακρόαση και σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	14
1.2. Επίσημα προγράμματα σπουδών μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	18
1.3. Περιρρέουσα κουλτούρα και πολιτισμός.....	20
1.4. Μουσική ακρόαση και διαμόρφωση προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας.....	22
1.5. Μουσικές προτιμήσεις.....	25
1.5.1. Ηλικία.....	27
1.5.2. Οικογένεια.....	28
1.5.3. Εκπαίδευση.....	30
Κεφάλαιο 2ο. Μεθοδολογία της έρευνας.....	31
2.1.Σημασία και αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας.....	31
2.2. Σκοπός της έρευνας.....	32
2.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	33
2.4. Ερευνητική μέθοδος.....	33
2.5. Ερευνητικά εργαλεία.....	34
2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	37

2.7. Δειγματοληψία.....	37
2.8. Ανάλυση δεδομένων.....	39
2.9. Ζητήματα Δεοντολογίας.....	41
α) Συναίνεση.....	41
β) Δικαίωμα απόσυρσης υποκειμένων από την έρευνα.....	42
γ) Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία.....	42
δ) Προστασία δεδομένων.....	42
Κεφάλαιο 3ο. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων.....	43
Εισαγωγή.....	43
3.1 Μουσικά είδη στη διδασκαλία του Δημοτικού.....	44
3.1.1. Ακρόαση μουσικής και προτιμώμενα μουσικά στυλ από τους εκπαιδευτικούς.....	44
3.1.2. Παράγοντες επιλογής μουσικού είδους στη διδασκαλία.....	47
3.1.3 Ποσοστό χρήσης του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού.....	48
3.1.4. Προσωπικές μουσικές προτιμήσεις εκπαιδευτικών/μαθητών κατά τη διδασκαλία/ διαδικασία αποδοχής της μουσικής.....	49
3.2 Ο ρόλος της περιρρέουσας μουσικής κουλτούρας στη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό.....	51
3.2.1. Τόπος και υποδομή της σχολικής μονάδας ως παράγοντας επιρροής των μουσικών επιλογών. Επαρχία vs Αστικές περιοχές.....	52
3.2.2. Επίδραση της τοπικής μουσικής κουλτούρας στους μαθητές. Ποιά η στάση των εκπαιδευτικών.....	53
3.2.3. Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα νέα είδη μουσικής και η επίδραση αυτής στη διαδικασία του μαθήματος.....	54

3.3 Οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων τους και της πορείας της ζωής τους. Ο αντίκτυπος αυτών στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη.....	56
3.3.1. Η περίπτωση της Εύας.....	56
3.3.2. Η περίπτωση της Ελισάβετ.....	59
3.3.3. Η περίπτωση του Σωκράτη.....	62
Κεφάλαιο 4ο. Συζήτηση –Προτάσεις –Περιορισμοί.....	66
4.1. Σύνδεση των δεδομένων με τη βιβλιογραφία.....	66
4.1.1. Τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής, της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην τάξη. Πώς τεκμηριώνουν τις επιλογές τους.....	66
4.1.2. Ο ρόλος της περιρρέουσας κουλτούρας του τόπου στην επιλογή της μουσικής.....	70
4.1.3. Η επιρροή των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων και της πορείας της ζωής τους στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούν στην τάξη.....	73
4.2. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	78
Επίλογος.....	79
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	81
Παράρτημα.....	99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική είναι ένα παγκόσμιο σύστημα επικοινωνίας και ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μοιράζονται συναισθήματα, προθέσεις και νοήματα. Αποτελεί με λίγα λόγια μια φυσική ανθρώπινη ανάγκη και δραστηριότητα πλέον της καθημερινής ζωής. Είναι όμως ταυτόχρονα και το πρωτογενές υλικό στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, η ακρόαση μουσικής και οι μουσικές προτιμήσεις των ανθρώπων κατ' επέκταση, θα αποτελούν πάντα ένα επίκαιρο ζήτημα προς διερεύνηση.

Κάθε άνθρωπος είναι ενταγμένος σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν ουσιαστικά τις εμπειρίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Μπορεί, ταυτόχρονα, λόγω της παρατηρητικότητας και της έμφυτης περιέργειάς του, να στραφεί σε θέματα που τον προβληματίζουν και επηρεάζουν την καθημερινότητά του. Αυτό ακριβώς συνέβη και στη δική μου περίπτωση. Από την αρχή της καριέρας μου (ούσα αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για 17 έτη), μέχρι και σήμερα, το μόνιμο ερώτημα που έθετα και θέτω στον εαυτό μου αφορούσε στην καταλληλότητα των μουσικών ειδών που χρησιμοποιούσα στη διδασκαλία μου. Παράλληλα, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε η απουσία μελετών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Μονόδρομο, λοιπόν, αποτέλεσε η επιλογή του θέματος της έρευνάς μου, που αφορά στα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση και στις στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των εμπειρών αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αρχικά, να διερευνήσει τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Σε δεύτερο επίπεδο, στοχεύει στο συσχετισμό των επιλογών αυτών με τα εκάστοτε πλαίσια. Τέλος, προσπαθεί να ανιχνεύσει τους παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (ως μέρος των ταυτοτήτων τους) και την πιθανή σχέση τους με τις μουσικές τους επιλογές στη διδασκαλία (μέσα από ιστορίες της ζωής τους).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

1) Ποιά είδη μουσικής χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής, της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην τάξη; Πώς τεκμηριώνουν τις επιλογές τους;

2) Τι ρόλο παίζει η περιρρέουσα κουλτούρα του τόπου στην επιλογή της μουσικής;

3) Με ποιο τρόπο επηρεάζουν οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων και της πορείας της ζωής τους, τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούν στην τάξη;

Από την παρούσα έρευνα, θα ωφεληθούν τόσο οι αρχάριοι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μουσικής. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και οι ιστορίες ζωής τους, θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν και οι οποίοι συνοδεύουν τη διδασκαλία μουσικής. Επίσης, θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν στην κατανόηση και ομαλή εξέλιξη των πολλαπλών ταυτοτήτων τους και στον προβληματισμό πάνω στα θέματα της «ανοιχτότητας» και του πλουραλισμού της μουσικής. Οι εμπειρίες των πέντε συμμετεχόντων χρησιμεύουν ακόμα στη γεφύρωση των γενεών και στην αρχή ενός υγιούς διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής. Διαλόγου ως προς τη διαμόρφωση της προσωπικής τους φιλοσοφίας στην εκπαίδευση καθώς και στον κριτικό στοχασμό ως προς τις αξίες και πρακτικές τους στην τάξη. Αυτή η επανεξέταση, μπορεί να επιφέρει την αμφισβήτηση σε παγιωμένες πεποιθήσεις του παρελθόντος και να αλλάξει την εκπαιδευτική πραγματικότητα προς το καλύτερο.

Σε επίπεδο δομής, η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αφορά στα τρία ερευνητικά ερωτήματα και υπό το πρίσμα του οποίου έγινε η προσέγγιση αυτής της έρευνας. Σε αυτό, γίνεται αναφορά στην ακρόαση μουσικής σε σχέση με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη διαμόρφωση της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής. Παράλληλα, υπάρχει εστίαση στα επίσημα προγράμματα σπουδών μουσικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στα μουσικά στυλ που αυτά προτείνουν. Στη συνέχεια, ορίζονται οι μουσικές προτιμήσεις και σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσής τους (ηλικία, οικογένεια, εκπαίδευση). Τέλος, αναλύεται η επίδραση της περιρρέουσας κουλτούρας και του πολιτισμού στα μουσικά είδη, τις μουσικές πρακτικές και το διδακτικό έργο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας. Αναλύονται: η σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η δειγματοληψία, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και τα ζητήματα της Δεοντολογίας (συναίνεση, δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα, εμπιστευτικότητα και ανωνυμία καθώς και προστασία δεδομένων).

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα δεδομένα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και των τριών ποταμιών σημαντικών εμπειριών και επιχειρείται η ανάλυση αυτών.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τη σύνδεση των δεδομένων και ερμηνειών της έρευνας με την αντίστοιχη βιβλιογραφία του πρώτου κεφαλαίου. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με την επαναπαρουσίαση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο αυτά απαντήθηκαν μέσω της έρευνας. Αναφέρονται ακόμη οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τον Επίλογο.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Μουσική ακρόαση και σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η μουσική είναι ένα παγκόσμιο ανθρώπινο φαινόμενο, ένα σύστημα επικοινωνίας, στο οποίο όλοι οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν εξίσου (Κοκκίδου & Τσακιρίδου, 2006). Αποτελεί ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μοιράζονται συναισθήματα, προθέσεις και νοήματα, παρόλο που η ομιλούμενη γλώσσα τους μπορεί να είναι διαφορετική (Hargreaves et. al, 2002). Η μουσική όμως είναι ταυτόχρονα και το πρωτογενές υλικό στην εκπαίδευση, με την ακρόαση να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ως προς την προσέγγιση των μουσικών ειδών.

Πριν από λίγες δεκαετίες, οι επιλογές ακρόασης μουσικής των ανθρώπων καθορίζονταν σε μεγάλο βαθμό από το ραδιόφωνο, τις συλλογές οικιακών δίσκων, τον κινηματογράφο και τις τοπικές εκδηλώσεις. Σήμερα, ωστόσο, τη θέση τους έχουν πάρει οι διαδικτυακές πλατφόρμες, τα κινητά τηλέφωνα και οι σκληροί δίσκοι, δημιουργώντας μουσικά περιβάλλοντα που είναι προσαρμοσμένα στις προσωπικές προτιμήσεις των χρηστών (Greenberg et al., 2016). Είναι αυτονόητο, λοιπόν ότι αυτή η συντριπτική παρουσία της μουσικής στις ζωές πλήθους ανθρώπων επηρεάζει βαθιά τον τρόπο ζωής τους, το πώς αισθάνονται, το πώς σκέφτονται και το πώς συμπεριφέρονται (Schäfer, 2016).

Για το λόγο αυτό, αποτελεί πλέον δραστηριότητα της καθημερινής ζωής, με τα παιδιά να εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και πλαίσια, για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικό ποσοστό εμπλοκής (Boal Palheiros & Hargreaves, 2001). Οι έφηβοι, μάλιστα, αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους (περίπου το 20%) στην ακρόαση μουσικής της προτίμησής τους, τόσο ιδιωτικά όσο και δημόσια. Η μουσική για αυτούς είναι ένα καταφύγιο από την ανία και την πίεση που βιώνουν σε κοινωνικό επίπεδο (North et al., 2000) και αποτελεί ένα όριο μεταξύ του δικού τους κόσμου και του κόσμου «των άλλων». Παράλληλα, παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και διανοητική τους ανάπτυξη. Όσον αφορά στους ενήλικες, και αυτοί φαίνεται να δίνουν σημασία στην ακρόαση μουσικής (περίπου το 13% του ελεύθερου χρόνου τους), περισσότερο όμως σε ιδιωτικά πλαίσια (Bonneville-Roussy et al., 2013).

Από μελέτη του Taylor (1985), μαθαίνουμε ότι τα παιδιά έχουν την τάση να διαχωρίζουν τη μουσική σε τρεις κατηγορίες: Μουσική γενικά (music in general), μουσική του σχολείου (school music) και μουσική της ιδιωτικής ζωής (personal music). Επιπροσθέτως, έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τις ανάγκες τις οποίες καλύπτει η μουσική σε κάθε περίπτωση. Συνδέουν την «οικιακή» μουσική με την απόλαυση, τη διασκέδαση, την επιλεκτικότητα και την ιδιωτικότητα (Hargreaves & Marshall, 2003). Είναι οι ίδιοι που επιλέγουν τη συχνότητα ακρόασης, τα αγαπημένα τους μουσικά στυλ, τους ερμηνευτές και τα κομμάτια και κυρίως με ποιόν τα ακούν (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Έτσι, γίνεται ξεκάθαρο ότι η ακρόαση μουσικής στο σπίτι καλύπτει συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες και χαρακτηρίζεται ως άτυπη (Boal-Palheiros, 2002).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές φαίνεται να συνδέουν τη «σχολική μουσική» με τη μάθηση που κατευθύνεται από το δάσκαλο, ως μέρος ενός σχολικού μαθήματος και την αντιλαμβάνονται ως επίσημη, τυπική και σοβαρή (Lamont et al., 2003; Πρωτοπαπάς, 2011; Saunders & Welch, 2012; Σαλτάρη, 2016). Στο σχολείο, οι μαθητές ακούν μουσική για να μάθουν για την ιστορία της, τα μουσικά στυλ, τα μουσικά στοιχεία και τα όργανα. Μαθαίνουν να παίζουν, να τραγουδούν και να συνθέτουν, με συμμαθητές που δεν επιλέγουν οι ίδιοι. Στις δραστηριότητες ακρόασης, καλούνται να αναγνωρίσουν μουσικά στοιχεία, όργανα, φωνές κ.λπ. Το σχολείο, επομένως, δίνει έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες, που ωστόσο μπορεί να μην εκτιμώνται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές (Behne, 1997).

Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα σε μελέτες, που έδειξαν ότι υπάρχει ύφεση στις θετικές στάσεις απέναντι στη μουσική του σχολείου, ήδη από την αρχή της εφηβείας (Taylor, 1985). Αυτό συμβαίνει διότι ενώ η επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών είναι ευθύνη μιας ομάδας ειδικών, δεν συνεπάγεται ότι όλοι οι μαθητές το αποδέχονται ολοκληρωτικά ως αξιόλογο, ενδιαφέρον, σημαντικό και χρήσιμο (Economidou Stavrou, 2009; Regelski, 1999). Επίσης, δεν θεωρούν ότι τα βασικά παιδαγωγικά και δημοκρατικά δικαιώματά τους πληρούνται από τα τρέχοντα μοντέλα μουσικής εκπαίδευσης (Philpott & Wright, 2012). Αυτό θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα και του συντηρητισμού των καθηγητών μουσικής, οι οποίοι μερικές φορές είναι «δεμένοι στην παράδοση» (Arostegui, 2016).

Ποια παράδοση όμως έχουν ως σημείο αναφοράς; Οι μελέτες που ακολουθούν αναδεικνύουν αυτήν της κλασικής μουσικής. Οι Welch et al. (2010), διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι μουσικής στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου έχουν υπόβαθρο δυτικής κλασικής μουσικής. Παράλληλα, ο Drummond (2010) επισημαίνει ότι παρά την πολυπολιτισμική σύνθεση της Αυστραλίας, η μουσική εκπαίδευση πολλών μαθητών ήταν, και είναι επί του παρόντος, κυρίως ευρωκεντρικού χαρακτήρα. Τέλος, η Bradley (2007) σημειώνει ότι τα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης της Βόρειας Αμερικής συνεχίζουν να κυριαρχούνται από το δυτικό μουσικό «κανόνα», με αποτέλεσμα μουσικές από όλο τον κόσμο να περιθωριοποιούνται, καθώς τοποθετούνται ως πρόσθετες στο πρόγραμμα σπουδών, ή και δεν αναγνωρίζονται καθόλου.

Έτσι, η διδασκαλία προκύπτει από μια αναλυτική προοπτική κατανόησης της μουσικής, στην οποία οποιοδήποτε μουσικό κομμάτι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δείξει πώς λειτουργεί η μουσική ως χειραγώγηση ήχων και σιωπών. Η προσέγγιση αυτή, στην οποία εκπαιδεύτηκαν οι δάσκαλοι της μουσικής (Teicher, 1997) αποτυπώνεται φυσικά και στη χρήση των προσωπικών τους μουσικών προτιμήσεων στην τάξη. Συχνά, αυτές λοιπόν, δεν αντικατοπτρίζουν τις προτιμήσεις των μαθητών τους και μπορεί να είναι δύσκολο για τους δασκάλους να κατανοήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη «δική τους» μουσική (Kelly & Van Weelden, 2004).

Αποτέλεσμα αυτού, η επίσημη μουσική εκπαίδευση (ακαδημαϊκής φύσης) να αφαιρείται συχνά από το πλαίσιο ζωής των μαθητών και έτσι η «σχολική» μουσική να είναι πολιτισμικά «ασύμφωνη» με αυτήν που ακούνε οι μαθητές ιδιωτικά (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995 στο Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Η βιβλιογραφία προειδοποιεί ότι η έλλειψη εγγενούς νοήματος στα επίσημα πλαίσια θα οδηγήσει τους μαθητές να το αναζητούν έξω από αυτά (Green, 1990; Woodford, 2005). Γι' αυτό το λόγο, είναι επείγουσα η ανάγκη να υπάρξει ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ των επίσημων προγραμμάτων σπουδών και των βιωμένων μουσικών εμπειριών και αξιών των μαθητών, ώστε η μουσική στο σχολείο να είναι πιο οικεία με αυτούς (Stauffer, 2002; Jorgensen, 2003; Barrett, 2005; Stavrou., 2006; Green, 2008; Griffin, 2009; Lowe, 2011; Kokotsaki, 2016a; Arostegui, 2016).

Οι διαπιστώσεις αυτές, φαίνεται να επηρέασαν τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης (Vision 2020, ISME, ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Ελλάδας). Η ολοένα και

αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία του κόσμου και η διαθεσιμότητα και δημοφιλία πληθώρας μουσικών πολιτισμών, είχαν ως αποτέλεσμα να αναγνωριστεί από αυτούς τόσο η αναγκαιότητα όσο και η αξία της χρήσης διαφορετικών μουσικών ειδών στην επίσημη εκπαίδευση (Drummond, 2010). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής, παροτρύνονται πλέον να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ανάγκες, τις μουσικές προτιμήσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός, η απόλαυση και η ενεργός συμμετοχή τους (McPhail, 2013; Vincente-Nicolas & Mac Ruairc, 2014; Ho, 2015; Baroutsis et al., 2016; Bron & Veugelers, 2014; Charteris & Smardon, 2019; Cook-Sather, 2002; Mayes et al., 2019).

Το εύλογο, λοιπόν, ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς θα καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Οι Lundquist και Szego (1998) τους προτρέπουν να αλλάξουν την οπτική τους για τη μουσική, αφού αυτή καθορίζει το «τι διδάσκουν και πώς το διδάσκουν». Προτείνουν μια εθνομουσικολογική προσέγγιση που τους επιτρέπει να εκτιμούν κάθε μουσική παράδοση για όσα φανερώνει για την ανθρώπινη μουσική έκφραση. Αρκεί να μετονομάσουν τη «Δυτική Έντεχνη Μουσική» σε «Βορειοδυτική Ασιατική Αυλική Μουσική» και να τοποθετήσουν τη μουσική στο κοινωνικό της πλαίσιο.

Αυτό θα δημιουργήσει μια ισορροπία στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται συχνά οι «παγκόσμιες» και οι «δημοφιλείς μουσικές». Θα καθιερώσει κοινό έδαφος στον τρόπο που μελετούν τη μουσική, αντί να προωθεί μια προσέγγιση για την κλασική και μια άλλη για άλλες μουσικές. Με άλλα λόγια, η κλασική μουσική δεν θα αντιμετωπίζεται ως κάτι ξεχωριστό/ ανώτερο από τις άλλες μουσικές του κόσμου και όλες οι μουσικές θα αντιμετωπίζονται ως «world musics». Με τον τρόπο αυτό, οι μουσικοί πολιτισμοί που περιθωριοποιήθηκαν στο παρελθόν, θα χαίρουν πλέον αναγνώρισης και σεβασμού στο σύγχρονο κόσμο.

Για να ξεκινήσει όμως, αυτή η διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανακαλύψουν τη μουσική κουλτούρα των τάξεων και των κοινοτήτων τους και να αναλάβουν δράση, χωρίς να αντιπαρατεθούν στα ρεύματα της εμπορικής μουσικής. Να δράσουν συμπληρωματικά και να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με τα πραγματικά αξιολογικά έργα της μουσικής τους κληρονομιάς και της σύγχρονης μουσικής δημιουργίας, από όλα τα μέρη του κόσμου (Κοκκίδου & Τσακιρίδου,

2006). Το ερώτημα που μένει να απαντηθεί είναι αν θα καταφέρουν τελικά να παραμερίσουν έστω και λίγο τη βασική τους δυτική εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών τους και να συνταχθούν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

1.2. Επίσημα προγράμματα σπουδών μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Για να μπορέσουμε να συνδεθούμε με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οφείλουμε να εστιάσουμε στον επίσημο οδηγό των εκπαιδευτικών μουσικής, δηλαδή τα ελληνικά προγράμματα σπουδών. Είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τι συστήνουν αυτά (ως προς τη μουσική ακρόαση και τα είδη της μουσικής), προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσον τα ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και αν τελικά αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην επιλογή μουσικού είδους στη διδασκαλία.

Στα ελληνικά προγράμματα σπουδών του μαθήματος της μουσικής συμπεριλαμβάνονται:

- Τα ΔΕΠΠΣ (2001) και ΑΠΣ (1998).
- Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, συμπληρωματικό προς το ισχύον, με τις προτάσεις Α και Β (2011).
- Σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο και τετράδιο εργασιών μαθητή για όλες τις τάξεις και βιβλία μουσικής του/της εκπαιδευτικού, ανθολόγιο τραγουδιών) και μουσικά CD με ηχογραφημένα έργα ή αποσπάσματα έργων που κρίνονται αναγκαία για την διεξαγωγή των μουσικών ακροάσεων.
- Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό (εκπαιδευτικό λογισμικό για την μουσική, διαφάνειες ανακλαστικού προβολέα, ταινίες βίντεο καθώς και μουσικά όργανα είτε του σχολείου, είτε των μαθητών, είτε του εκπαιδευτικού, τα οποία θα πρέπει να είναι συμβατά και να καλύπτουν τις ανάγκες δραστηριοτήτων του ΑΠΣ).

Το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στηρίχθηκε στο ισχύον πρόγραμμα μουσικών σπουδών της Μεγάλης Βρετανίας (Παπαζαρή, 2004 στο Γεωργοπούλου, 2020). Το γεγονός ότι είναι λιγότερο περιγραφικό από αυτό άλλων γνωστικών αντικειμένων και με μη αυστηρά δομημένη ύλη, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να

αναπτύξουν τους δικούς τους σχεδιασμούς μαθημάτων, ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα και σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε τάξης και επιπέδου μαθητών. Έτσι η διδασκαλία του μαθήματος κινείται στη βάση μιας σειράς δραστηριοτήτων με στόχο τη γενικότερη αφύπνιση σχετικά με τη μουσική.

Τόσο το ΔΕΠΠΣ όσο και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, κάνουν λόγο για γνωριμία, ακρόαση, αναγνώριση και εκτέλεση μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά. Ένας από τους κύριους στόχους του μαθήματος είναι η στοχευμένη ενεργητική ακρόαση προκειμένου να προκαλέσει λεκτική, κινητική, συναισθηματική και νοητική ανταπόκριση από το παιδί, μέσα από τη ευρύτητα και την εμπάθυνση των εμπειριών ακρόασης (πρόταση Α, 2011). Οι μουσικές που προτείνονται είναι η παραδοσιακή (του εκάστοτε τόπου και της Ελλάδας γενικότερα), η ευρωπαϊκή και εξωευρωπαϊκή μουσική παράδοση καθώς και οι σύγχρονες και δημοφιλείς μουσικές. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται: η δημοτική και βυζαντινή μουσική (με τραγούδια από τον κύκλο του χρόνου, την ορθόδοξη θρησκεία, τις εθνικές επετείους και τα ελληνικά έθιμα), η μελοποιημένη ποίηση ελλήνων δημιουργών, η αστική λαϊκή μουσική, σύγχρονοι έλληνες τραγουδοποιοί, η λόγια δυτική μουσική (κλασική), η έντεχνη, η πολυφωνική μουσική, δημοφιλή ρεύματα του 20ου και 21ου αιώνα (jazz, rock, pop, disco, reggae, rap, hip hop, techno, metal, latin, soundtrack) και οι μουσικές του κόσμου (world music). Είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, ότι προωθείται ο μουσικός πλουραλισμός, με στόχο τη συνύπαρξη και ανάπτυξη πολλών εθνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων καθώς και της προσωπικής μουσικής ταυτότητας κάθε μαθητή.

Μια προσεκτική μελέτη στα σχολικά εγχειρίδια, τα cd που τα συνοδεύουν και τα προτεινόμενα σε αυτά μουσικά κομμάτια, μας βοηθά να εστιάσουμε στα μουσικά είδη που συνιστώνται, ώστε να συγκριθούν στη συνέχεια με αυτά που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Αρχικά, η αναλογία ελληνικής-ξένης μουσικής κυμαίνεται στο 55% - 45%. Επίσης, όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισης μουσικών ειδών (με φθίνουσα πορεία), αναφέρονται: η κλασική, η παραδοσιακή, η world, η ελληνική έντεχνη, η ποπ, η βυζαντινή, η λαϊκή-ρεμπέτικη, τα soundtracks και η ροκ μουσική. Παρατηρούμε, λοιπόν, την κυριαρχία της κλασικής, με ακόλουθη την παραδοσιακή μουσική. Σημαντικά υψηλή όμως είναι και η θέση της world music, αποδεικνύοντας την πρόθεση για τη δημιουργία και ανάπτυξη παγκόσμιων πολιτών και τη μουσική συμπερίληψη όλων των εθνοτήτων των μαθητών.

1.3. Περιρρέουσα κουλτούρα και πολιτισμός

Ένας επιπλέον παράγοντας επιλογής μουσικού είδους στη διδασκαλία θα μπορούσε να αποτελέσει και η περιρρέουσα μουσική κουλτούρα του εκάστοτε τόπου. Αφορμή για την πιθανότητα αυτή αποτέλεσαν οι ίδιοι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, λόγω της συνεχούς μετακίνησής τους σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και τόπους. Άρα καθίσταται σημαντικό να αναζητήσουμε με ποιό τρόπο δημιουργείται, λειτουργεί και αντιμετωπίζεται η μουσική σε κάθε πλαίσιο.

Η μουσική αποτελεί μια ποικιλόμορφη ανθρώπινη πρακτική, η οποία αντικατοπτρίζει τις βασικές αξίες, τις πολιτιστικές δομές και τις παραδόσεις κάθε κοινωνίας. Προκύπτει από μια ατομική ή συλλογική ερμηνεία και απόδοση ενός μουσικού σχεδίου (με τα ηχητικά μοτίβα του να σχετίζονται ενδομουσικά αλλά και διαμουσικά) και εστιάζει στις κοινές αντιλήψεις και δράσεις των μουσικών που ασκούνται σε αυτή την πρακτική (Elliott, 1994). Ως εκ τούτου, δημιουργούνται συγκεκριμένα είδη συνθέσεων (μουσικά στυλ) που έχουν κάποια όμοια ακουστικά, εννοιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι ομοιότητες προκύπτουν από το γεγονός, ότι οι μουσικοί και οι ακροατές μιας μουσικής πρακτικής μοιράζονται από κοινού ένα συγκεκριμένο σύνολο μουσικών πεποιθήσεων, κατανοήσεων, παραδόσεων και προτιμήσεων. Οι συμπεριφορές αυτές, που σχετίζονται με τη δημιουργία μουσικής δεν μπορούν να απομονωθούν από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνουν χώρα, αφού μέσα σε αυτό η μουσική αποκτά σκοπό και της αποδίδεται νόημα (Walker, 2001).

Η σημαντική επιρροή των πολιτιστικών και κοινωνικών παραδόσεων στις μουσικές πρακτικές έχει αναγνωριστεί από την έρευνα εδώ και αρκετό καιρό (Barton, 2004; Carson & Westvall, 2016). Έτσι, το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο αναδεικνύεται σημαντικό για τον καθορισμό, τόσο των προσωπικών προτιμήσεων, όσο και της μουσικής μάθησης (McQueen et al, 2018).

Η μουσική μπορεί να μας φανερώσει πολλά πράγματα για μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μέσω του τρόπου μετάδοσης και διδασκαλίας της. Υπάρχουν ακουστικοί/προφορικοί πολιτισμοί, όπου η μουσική γνώση μεταδίδεται μέσω της ακρόασης, της παρατήρησης και της μίμησης και πολιτισμοί που βασίζονται συχνότερα σε γραπτό κείμενο (Barton, 2018).

Η κατανόηση της μεγάλης γκάμας μουσικών ειδών, μεθόδων διδασκαλίας και στυλ μάθησης καθώς και η μελέτη των πεποιθήσεων για τη μουσική σε μια κουλτούρα και ο τρόπος λειτουργίας της μέσα στον πολιτισμό, είναι απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτής, μπορούν να ανταποκρίνονται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση αυτών των πρακτικών, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το ποιες πτυχές μεταξύ πολιτισμού, κοινωνίας, μουσικής και εκπαίδευσης είναι κρίσιμες για τη μετάδοση της μουσικής γνώσης στο πλαίσιο καθώς και να τροποποιούν την προσέγγισή τους στη διδασκαλία, όπου συγκεκριμένες πρακτικές δεν συμβάλλουν στη μεταφορά μουσικής γνώσης (Barton, 2018). Από αυτό συμπεραίνουμε ότι οι κοινωνικο-πολιτιστικές επιρροές μπορούν να αλλάξουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

Ο χώρος του σχολείου ή της κοινότητας έχει και αυτός τους δικούς του πολιτισμούς, δραστηριότητες και τελετές. Αν φανταστούμε το σχολείο ως ένα χωριό, τότε αυτή είναι η αρχή για την κατανόηση των πόρων του τόπου και του πολιτισμού στη μουσική εκπαίδευση (Dillon 2000). Η διαχείριση αυτών των μικρό-κόσμων θα αποτελέσει ένα ασφαλές, ηθικό και μουσικό περιβάλλον, εστιασμένο στη γνώση.

Επομένως συνεπάγεται, πως για να καταστεί αποτελεσματικό το διδακτικό έργο, πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του το κοινό και το πλαίσιο, μιας και η μουσική έχει την ικανότητα να εμπλέκει τους ανθρώπους ως μονάδες με τις αξίες που αντιπροσωπεύονται στους ήχους του πολιτισμού τους αλλά και να παρέχει ευκαιρίες για ενσωματωμένη και διαισθητική μάθηση (Dillon, 2007). Όλα τα περιβάλλοντα εκμάθησης μουσικής είναι μοναδικά και απαιτούν λεπτομερή τήρηση της κατανόησης των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται. Το ερώτημα λοιπόν είναι αν και κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην Ελλάδα το αντιλαμβάνονται αυτό και να κάνουν τις κατάλληλες τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους.

1.4. Μουσική ακρόαση και διαμόρφωση προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας

Η περαιτέρω αναζήτηση κριτηρίων επιλογής μουσικού είδους στη διδασκαλία, οδήγησε στις μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Προτού όμως αναζητηθούν οι παράγοντες διαμόρφωσής τους, αναγκαίο καθίσταται να εξεταστούν οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών καθώς από αυτές φαίνεται να πηγάζουν οι μουσικές προτιμήσεις.

Ολοένα και περισσότερα ερευνητικά στοιχεία αναδεικνύουν το ρόλο της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, η οποία επηρεάζει και διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Hargreaves & North, 1999; Zillman & Gan, 1997).

Η προσωπική ταυτότητα αφορά στις προσωπικές ποιότητες, αξίες, στάσεις και απόψεις ενός ατόμου και αντανακλά την προσωπική του πορεία (Crozier, 1997). Αποτελεί μία διάκριση ανάμεσα στο «εγώ» και το «εσύ», ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί» (Volgsten, 2014). Η «αντίληψη του εαυτού» αντικατοπτρίζει «τις παρατηρήσεις μας για τον εαυτό μας, τα συμπεράσματά μας για το ποιοι είμαστε, τις επιθυμίες και τις αξιολογήσεις μας για τον εαυτό μας», με βάση το πώς οι «σημαντικοί άλλοι» (γονείς, αδέρφια, φίλοι, δάσκαλοι) τις αντιλαμβάνονται (Cooley, 1902; Stets & Burke, 2003). Οι «πιθανοί εαυτοί» είναι οι «ιδέες των ατόμων για το τι θα μπορούσαν να γίνουν, τι θα ήθελαν να γίνουν και τι φοβούνται να γίνουν» (Markus & Nurius, 1986).

Η κοινωνική ταυτότητα, από την άλλη πλευρά, προέρχεται από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει κάποιος, με τις οποίες επιθυμεί να ταυτίζεται ή μοιράζεται κοινές αξίες (Crozier, 1997). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας του Henri Tajfel (1978) πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι αισθάνονται πως παίρνουν αξία από τη συμμετοχή στις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Γι' αυτό το λόγο, ενισχύουν την αξία των χαρακτηριστικών της ομάδας τους σε σύγκριση με άλλες. Διατηρούν, έτσι, θετική κοινωνική ταυτότητα, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους και ικανοποιώντας την αίσθηση του «ανήκειν» (Κοκκίδου et al, 2016; Παπαπαναγιώτου, 2013).

Η σημαντικότερη χρονική περίοδος για την ανάπτυξη της ταυτότητας, θεωρείται η εφηβεία και η αναδυόμενη ενηλικίωση (Erikson, 1950, 1968; Habermas & De Silveira, 2008; Kroger et al, 2010). Πέρα όμως από αυτές τις κρίσιμες στιγμές, η

ταυτότητα συνεχίζει να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου, καθώς προκύπτουν νέες εμπειρίες και ρόλοι (Whitbourne et al, 2002; McLean, 2008; Dys et al, 2017).

Οι μουσικές ταυτότητες των ανθρώπων έχουν τις ρίζες τους στη βιολογική προδιάθεση για μουσικότητα και διαμορφώνονται από τα άτομα, τις ομάδες και τους κοινωνικούς θεσμούς, σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα (Hargreaves et al, 2002). Μπορούν να θεωρηθούν ως πανταχού παρούσες, πολλαπλές, πολύπλευρες, δυναμικές, διαρκώς εξελισσόμενες και σε κάποιο βαθμό εξαρτώμενες από τα συμφραζόμενα (MacDonald et al, 2002; Wilson & MacDonald, 2005). Η ανάπτυξή τους επηρεάζεται και από μη μουσικούς παράγοντες, ιδιαίτερα από τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσουν σχέσεις οι άνθρωποι (MacDonald et al, 2005).

Συνδέονται, επίσης, με τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης της μουσικής (τυπικούς και άτυπους), σε περιβάλλοντα με διαλεκτική σχέση μεταξύ τοπικών και παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών (Green, 2011). Τέτοια περιβάλλοντα όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση επηρεάζουν την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση των μουσικών ταυτοτήτων (Borthwick & Davidson, 2002; Barrett and Stauffer, 2009; Lum, 2008).

Τέλος, υπάρχει και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής. Σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2004), τα βασικά χαρακτηριστικά της συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Αποτελεί μία συνεχόμενη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των προσωπικών εμπειριών του μέσα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και θεσμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί καθημερινά. Επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις και αξίες του για το είδος του δασκάλου που ελπίζει να είναι μέσα σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Castells, 1997; Chua, 2018; Sleegers & Kelchtermans, 1999). Γι' αυτό το λόγο δεν είναι πάντα σταθερή και αμετάβλητη (Kerby, 1991). Υπό αυτή την έννοια, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν σταματά ποτέ, αλλά είναι μία διαδικασία δια βίου μάθησης (Cooper and Olson, 1996; Day, 1999).
- Αποτελείται από υποταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις μουσικές προτιμήσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού αλλά και την εναλλαγή των ρόλων του μουσικού και του παιδαγωγού, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται ή ευθυγραμμίζονται αρμονικά (Hargreaves et al., 2007; Mishler, 1999). Η

διαπραγμάτευση και η συνδιαλλαγή αυτών των ταυτοτήτων-εαυτών ενδέχεται να επηρεάσει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών διότι αυτές συνδέονται με τους τρόπους που οι ίδιοι έμαθαν μουσική αλλά και με τις μουσικές παραδόσεις και πρακτικές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (Green, 2011; Hallam, 2006).

- Υπάρχει μία στενή σύνδεση ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και στην ταυτότητα του μουσικού. Υπάρχουν στοιχεία ότι η ταυτότητα του δασκάλου ενισχύεται με την ηλικία και την εμπειρία στο πεδίο, ενώ η ταυτότητα του μουσικού παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής εκπαίδευσης.
- Υπάρχουν, επίσης, αναπόφευκτες αλληλεπιδράσεις μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας, μιας και η διδασκαλία απαιτεί σημαντική προσωπική επένδυση. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζονται τόσο από το πώς νιώθουν για τον εαυτό τους όσο και από το πώς αισθάνονται για τους μαθητές τους. Αυτή τους βοηθά να προσαρμόζονται κατάλληλα και αποτελεσματικά την πρακτική τους και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τους μαθητές και την ενασχόλησή τους με αυτούς (James-Wilson, 2001).

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά από την πρώτη επαφή του με το σχολείο (περίπου 5 ετών). Η άτυπη δωδεκάχρονη «μαθητεία» στο επάγγελμα εκθέτει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο κυρίαρχο παράδειγμα εκπαιδευτικού και θεμελιώνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γκολφινόπουλου, 2009). Ο πρώτος χρόνος δουλειάς δε, και η ένταση αυτής της εμπειρίας θεωρείται ότι έχει ισχυρή επίδραση στην εξέλιξη της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού (Smith, 2007).

1.5. Μουσικές προτιμήσεις

Φαίνεται ότι η μουσική έχει τη δύναμη να δομεί νέες ταυτότητες και να αντανakλά τις υπάρχουσες. Δεν υπάρχει μία σταθερή και ενιαία μουσική ταυτότητα. Αντίθετα, διάφορες μουσικές ταυτότητες μπορεί να κατοικοεδρεύουν στο ίδιο άτομο. Αυτό εκφράζεται και με τις διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις και πρακτικές (Κοκκίδου et al., 2016). Τα γενικά πρότυπα προτιμήσεών μας, ακόμη και οι παροδικές συμπάθειες και αντιπάθειές μας αποτελούν μέρος της μουσικής μας ταυτότητας, με την πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας να είναι εύκολα εμφανής.

Ο LeBlanc (1982), όρισε τις μουσικές προτιμήσεις ως «αποφάσεις που βασίζονται στην αλληλεπίδραση εισερχόμενων πληροφοριών και χαρακτηριστικών του ακροατή μαζί με πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το μουσικό ερέθισμα και το πολιτισμικό περιβάλλον του ακροατή». Αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας, καθώς και την εικόνα του εαυτού μας που θέλουμε να παρουσιάσουμε στον κόσμο γύρω μας (Cook, 1998).

Οι προτιμήσεις μουσικής βοηθούν τα άτομα να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν μια ουσιαστική κοινωνική ταυτότητα (Lonsdale & North, 2011), ενισχύοντάς την μέσω της ομαδικής διαφοροποίησης (Tarrant et al, 2001, 2002). Όταν μάλιστα οι νεαροί ενήλικες προσπαθούν να κάνουν καινούριες γνωριμίες, η μουσική είναι το πιο κοινό θέμα συζήτησης (Rentfrow & Gosling, 2006).

Οι μουσικές μας προτιμήσεις αντικατοπτρίζονται στις ηχογραφήσεις που αγοράζουμε, στη μουσική που μοιραζόμαστε με φίλους, στις επιλογές μας για μουσικές δραστηριότητες και στις μουσικές εκδηλώσεις που παρακολουθούμε. Είμαστε, λοιπόν, κατά μία έννοια, φυσικά προκατειλημμένοι για ορισμένα είδη. Μπορεί η δέσμευσή μας να είναι τόσο ισχυρή που να δυσκολευόμαστε να δούμε αντικειμενικά τις «άλλες μουσικές». Δεν υπάρχει τίποτα παράδοξο σε αυτό· είναι ένα φαινόμενο που απαντάται συχνά στην καθημερινή ζωή (Drummond, 2010).

Η διαμόρφωση των μουσικών προτιμήσεων είναι αποτέλεσμα ενός μεγάλου αριθμού παραμέτρων. Τις παραμέτρους αυτές ο LeBlanc (1987) τις κατατάσσει σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) σε παράγοντες που σχετίζονται με τη μουσική και τα χαρακτηριστικά της (πολυπλοκότητα, μελωδία, παλμός, ρυθμός), β) σε παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνία (οικογένεια, εκπαίδευση, παρέα συνομηλίκων,

MME) και γ) σε παράγοντες που αφορούν στον ακροατή και τα χαρακτηριστικά του (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, μουσικές ικανότητες, προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, προσωπικότητα, μνήμη, φυσική ικανότητα ακοής, προσοχή και συναισθηματική κατάσταση κατά την ακρόαση).

Στην παρούσα έρευνα, θα εστιάσουμε στους παράγοντες της ηλικίας, της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Αυτοί θεωρούνται σημαντικοί λόγω της διαρκούς εμφάνισης και επιρροής τους στην πορεία της ζωής των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία επιλέχθηκε γιατί μέσα από τη μελέτη των αναπτυξιακών σταδίων θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε ολιστικά πώς λειτουργούν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Η οικογένεια και η εκπαίδευση επιλέχθηκαν διότι αποτελούν τα σημαντικότερα πλαίσια μέσα στα οποία μεγαλώνει και εξελίσσεται ένας άνθρωπος.

1.5.1. Ηλικία

Η ηλικία αποδεικνύεται ισχυρός παράγοντας διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων (LeBlanc et. al, 1992; Παπαπαναγιώτου, 2006). Το 1982, έπειτα από έρευνα στη Βρετανία, ο Hargreaves διατύπωσε την υπόθεση πως τα μικρότερα παιδιά έχουν περισσότερο «ανοιχτά αυτιά», σε σύγκριση με τους ενήλικες (περισσότερο δεκτικά σε είδη μουσικής, τα οποία οι ενήλικες βρίσκουν ασυνήθιστα). Την υπόθεση αυτή, ανέπτυξε περαιτέρω το 1991 ο LeBlanc, ο οποίος, κατόπιν μεγάλου αριθμού ερευνών, διατύπωσε τις εξής τέσσερις υποθέσεις για τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην ανταπόκριση των ακροατών σε διαφορετικά είδη μουσικής (καμπύλη σε σχήμα «U»):

- Τα μικρά παιδιά είναι περισσότερο «δεκτικά» στη μουσική και σε νέες εμπειρίες. Δείχνουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα σε διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα και η συνολική ανταπόκρισή τους στη μουσική είναι θετικότερη απ' ό,τι η ανταπόκριση των ακροατών οποιασδήποτε άλλης ηλικίας. Αυτό συμβαίνει διότι στην παιδική ηλικία η επίδραση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών παραγόντων δεν είναι ακόμη ισχυρή και το μουσικό γούστο των παιδιών δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί. Επίσης, από την ηλικία των πέντε έως δώδεκα ετών, οι νευρώνες των ανθρώπινων εγκεφάλων αναπτύσσουν συνάψεις, οι οποίες καθορίζουν τις μελλοντικές τους μουσικές επιλογές (Jourdain, 1997). Ως εκ τούτου, η προσχολική και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρονται ιδιαίτερα για μουσικές ακροάσεις ειδών μουσικής που είναι λιγότερο οικεία στα παιδιά.

- Η «δεκτικότητα» προς τη μουσική μειώνεται στην εφηβεία. Οι προτιμήσεις για είδη μουσικής που σχετίζονται με ενήλικες ακροατές μειώνονται, ενώ κυριαρχούν οι προτιμήσεις για τα «δημοφιλή» είδη π.χ. ποπ, ροκ και ραπ (Rogers, 1957, Greer et. al., 1974; Λεζγίδου & Πνευματικός, 2019; Brittin, 2000; Ginocchio, 2008). Η εφηβεία είναι μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από έντονο στρες, αβεβαιότητα ταυτότητας και έντονες πιέσεις για συμμόρφωση (Arnett, 1999; Harter, 1999). Έτσι, η μουσική παίζει αναπόσπαστο ρόλο στην εξερεύνηση της ταυτότητας και στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους (Delsing, 2008). Οι έφηβοι, πολλές φορές ακούνε συγκεκριμένα στυλ μουσικής για να είναι δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους και να ενισχύσουν την ομαδική συνεργασία (Bakagiannis & Tarrant, 2006; Boer et al., 2011; Tarrant et al., 2002). Αφουγκραζόμενοι, λοιπόν, την

εφηβική μουσική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από την ενσωμάτωση δημοφιλών μουσικών στυλ στη διδασκαλία.

- Από την εφηβεία προς την ενηλικίωση η «δεκτικότητα» στη μουσική ανακάμπτει μερικώς. Οι νεαροί ενήλικες δείχνουν προτίμηση σε περισσότερα είδη που απευθύνονται σε αυτούς (π.χ. blues, country, soul, alternative, jazz, instrumental, opera παραδοσιακή, βυζαντινή και έντεχνη). Πιθανή εξήγηση, κατά τον LeBlanc, αποτελεί το γεγονός ότι με την ενηλικίωση μειώνεται η επιρροή των συνομηλίκων ενώ νέοι παράγοντες κοινωνικοποίησης αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ. Επίσης, τα άτομα σε αυτή την περίοδο, διαμορφώνουν σταθερές αντιλήψεις για τον εαυτό τους, συμμετέχουν σε κοινωνικές και πολιτισμικές οργανώσεις, επενδύοντας σε νέους κοινωνικούς ρόλους (καριέρα, οικογένεια). Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται και η εξοικείωσή τους με μια ποικιλία μουσικών ειδών (Παπαπαναγιώτου, 2006).
- Τέλος, η «δεκτικότητα» στη μουσική μειώνεται ξανά σε μεγάλη ηλικία, με τους υπερήλικες να προτιμούν τη μουσική που ήταν δημοφιλής στα νεαρά ενήλικα χρόνια τους (Hargreaves & North, 1997). Η ακουστική ευαισθησία στους ήχους υψηλής συχνότητας μειώνεται, ενώ η κοινωνικοοικονομική κατάσταση συνήθως αυξάνεται. Αν και οι ηλικιωμένοι ακροατές έχουν βιώσει πλήθος εισερχόμενων πληροφοριών κατά τη διάρκεια της ζωής τους, η αύξηση της ηλικίας θα αποδυναμώσει χαρακτηριστικά τη μνήμη τους (Hargreaves, 1982).

1.5.2. Οικογένεια

Το μουσικό υπόβαθρο των ανθρώπων και οι προτιμήσεις τους κατ' επέκταση, διαμορφώνονται με βάση τις συσσωρευμένες μουσικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει, ήδη πολύ πριν εισέλθουν για πρώτη φορά στην τάξη. Αυτές προέρχονται από την οικογένεια και συνιστούν σημαντικό μέρος της μουσικής τους βιογραφίας (Welch & McPherson, 2012).

Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι μουσικής των παιδιών. Η στάση τους ως προς την εμπλοκή της μουσικής στην καθημερινή ζωή της οικογένειας και οι μουσικές τους προτιμήσεις επηρεάζουν αυτές των παιδιών (Κοκκίδου & Τσακιρίδου, 2006). Ο McPherson (2009) κάνει λόγο για έρευνες (Asmus, 2006; Gordon, 2003; Pomerantz

et al, 2005; Spera, 2006) που δείχνουν σταθερά θετική επίδραση των γονιών στις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών, κυρίως στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους, ως βάση για τη μελλοντική εκπαιδευτική τους ανάπτυξη. Και συνήθως, η στάση των γονιών είναι κι αυτή με τη σειρά της επηρεασμένη από τις μουσικές τους εμπειρίες ως παιδιά (Achilles 1992).

Η ακρόαση μουσικής φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνότερα σε τρία πλαίσια: καθημερινές ρουτίνες (νανουρίσματα, μπάνιο, γεύματα, τηλεόραση, ραδιόφωνο, υπολογιστές, μουσική στο αυτοκίνητο), παραδόσεις (τιμή στην οικογενειακή, τοπική και εθνική μουσική κληρονομιά) και παιχνίδι (δημιουργία μουσικής, τραγούδι) (Custodero, 2006; De Vries, 2010). Παράλληλα, αποτελεί μέσο δημιουργίας κοινωνικών συναναστροφών και ενδυνάμωσης κοινωνικών σχέσεων. Οι διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις (οικογενειακές γιορτές, παραδοσιακά πανηγύρια, παιδικά πάρτι) φάνηκε ότι επισφράγισαν τις μουσικές ταυτότητες των παιδιών και δημιούργησαν αναλλοίωτες στο χρόνο αναμνήσεις.

Το μουσικό περιβάλλον του σπιτιού φαίνεται να έχει άμεση σχέση με παράγοντες, όπως: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το επίπεδο εκπαίδευσης, την επαγγελματική ενασχόληση, τη μουσική εμπειρία και τα μουσικά ενδιαφέροντα των γονιών, την οικογενειακή σύνθεση, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, το στυλ γονικής μέριμνας, την παροχή μουσικού υλικού, την παρακολούθηση συναυλιών, την ενεργή συμμετοχή των γονιών στη μουσική μάθηση του παιδιού τους και σε υποστηρικτικές δραστηριότητες και την αξία της μουσικής για τους γονείς. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν αναπόφευκτα, σε μεγάλο βαθμό τη μουσική εκπαίδευση και τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών, σύμφωνα με αναφερόμενες έρευνες στον Wills (2011).

Ο McPherson (2009) μας πληροφορεί για τη συμμετοχή των γονέων στη μουσική ζωή γενικά και σε αυτή των παιδιών τους ειδικότερα (μέσω παρότρυνσης, εμπύχωσης, υποστήριξης και μίμησης). Αυτή μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες που θα οδηγήσουν σε ισχυρά αισθήματα ικανότητας, αυτονομίας και αυτό-αποτελεσματικότητας και θα αυξήσουν τα μουσικά τους επιτεύγματα.

1.5.3. Εκπαίδευση

Η μουσική μάθηση δεν πραγματοποιείται μόνο σε τυπικά και επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μεγάλο μέρος της πραγματοποιείται, μέσω των εμπειριών, σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα όπως για παράδειγμα σε ωδεία, ιδιαίτερα μαθήματα για εκμάθηση οργάνου, μουσικά σύνολα και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο, αφιερώνεται χρόνος στη μελέτη ή την ακρόαση μουσικής και αναπτύσσονται μουσικές δεξιότητες, που αυτοματοποιούνται ολοένα και περισσότερο και συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Hallam 2001; Lamont, 2002; Morrison, 2001). Όπως είναι φυσικό, οι εμπειρίες αυτές επηρεάζουν και τις μουσικές προτιμήσεις.

Οι Abeles (1980) και Finnas (1989) αναφέρουν μια σειρά από έρευνες (Schuessler, 1948; Keston & Pinto, 1955; Baumann, 1960; Birch, 1963; Geringer, 1982), στις οποίες υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ μουσικών προτιμήσεων και μουσικής εκπαίδευσης. Σε άλλες, υπάρχουν ενδείξεις ότι η μουσική εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τις προτιμήσεις όχι μόνο για την κλασική αλλά και για τα υπόλοιπα είδη μουσικής (Brittin, 1991; Gregory, 1994; Fung, 1996).

Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μουσικής, αυτός επηρεάζεται σημαντικά από τις δικές τους προσωπικές πεποιθήσεις και εμπειρίες στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Από μελέτες, που έχουν σκοπό να καταγράψουν τις σημαντικότερες επιρροές των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται πληθώρα παραγόντων, όπως οι παρακάτω: πρώιμες μουσικές εμπειρίες ερμηνείας μουσικής, συμμετοχή σε μουσικά σύνολα διαφορετικών παραδόσεων, δάσκαλοι/ μέντορες, παρακολούθηση μουσικών παραστάσεων, ταξίδια, χόμπι, αλλά και ουσιαστική αλληλεπίδραση με συναδέλφους, συνεργάτες και φίλους (Chua, 2018). Είναι, λοιπόν λογικό, αυτές να επηρέασαν τόσο τις μουσικές τους προτιμήσεις όσο και την καριέρα τους συνολικά.

Κεφάλαιο 2ο. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Σημασία και αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας

Κάθε ερευνητής είναι ενταγμένος σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το εύρος, την ποικιλία και το είδος των καθημερινών του εμπειριών καθώς και το πλέγμα αξιών, ιδεών και αντιλήψεών του. Μέσα από αυτές είναι δυνατόν να σχηματίσει αρχικές ιδέες, που θα τον κατευθύνουν στο ερευνητικό του θέμα (Ιωσηφίδης, 2008). Μπορεί, ταυτόχρονα, λόγω της παρατηρητικότητας και της έμφυτης περιέργειάς του, να στραφεί σε θέματα που τον αφορούν άμεσα, τον προβληματίζουν και επηρεάζουν την καθημερινότητά του. Αυτό ακριβώς συνέβη και στη δική μου περίπτωση.

Από την αρχή της επαγγελματικής μου καριέρας (ούσα αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), μέχρι και σήμερα, το μόνιμο ερώτημα που έθετα και θέτω στον εαυτό μου ήταν η καταλληλότητα των μουσικών ειδών που χρησιμοποιούσα στη διδασκαλία. Μονόδρομο, λοιπόν, αποτέλεσε η επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας:

«Τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των εμπειρών αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής».

Η μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύει την απουσία μελετών α) ως προς τα χρησιμοποιούμενα είδη μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, β) ως προς τη σχέση των μουσικών επιλογών των αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής με το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον και γενικότερο πλαίσιο και γ) ως προς τη σχέση ανάμεσα στις μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (όπως αυτές διαμορφώνονται κατά την πορεία της ζωής τους) και τη χρήση αυτών στη διδασκαλία. Μια τέτοια έρευνα, λοιπόν, θα βοηθήσει στη βαθύτερη κατανόηση, αξιολόγηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο τους επαγγελματίες του κλάδου στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα οδηγήσει σε ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής, ώστε να εκτιμηθεί σωστά η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι ανάγκες της.

2.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, αρχικά, να διερευνήσει τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Σε δεύτερο επίπεδο, στοχεύει στο συσχετισμό των επιλογών αυτών με τα εκάστοτε πλαίσια. Τέλος, προσπαθεί να ανιχνεύσει τους παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (ως μέρος των ταυτοτήτων τους) και την πιθανή σχέση τους με τις μουσικές τους επιλογές στη διδασκαλία (μέσα από ιστορίες της ζωής τους).

Από την παρούσα έρευνα, θα ωφεληθούν τόσο οι αρχάριοι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μουσικής. Είτε ως κομμάτια συζήτησης σε ένα σεμινάριο διδασκαλίας, είτε ως συνιστώμενη ανάγνωση σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης, τέτοιες ιστορίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν και οι οποίοι συνοδεύουν τη διδασκαλία μουσικής. Επίσης, θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν στην κατανόηση και ομαλή εξέλιξη των πολλαπλών ταυτοτήτων τους και στον προβληματισμό πάνω στα θέματα της «ανοιχτότητας» και του πλουραλισμού της μουσικής.

Ιστορίες πλεγμένες από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής, χρησιμεύουν επίσης στη γεφύρωση των γενεών και στην αρχή ενός υγιούς διαλόγου μεταξύ τους. Διαλόγου ως προς τη διαμόρφωση της προσωπικής τους φιλοσοφίας στην εκπαίδευση καθώς και στον κριτικό στοχασμό ως προς τις αξίες και πρακτικές τους στην τάξη. Αυτή η επανεξέταση, μπορεί να επιφέρει την αμφισβήτηση σε παγιωμένες πεποιθήσεις του παρελθόντος και να αλλάξει την εκπαιδευτική πραγματικότητα προς το καλύτερο.

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

- 1) Ποιά είδη μουσικής χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής, της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην τάξη; Πώς τεκμηριώνουν τις επιλογές τους;
- 2) Τι ρόλο παίζει η περιρρέουσα κουλτούρα του τόπου στην επιλογή της μουσικής;
- 3) Με ποιο τρόπο επηρεάζουν οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων και της πορείας της ζωής τους, τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούν στην τάξη;

2.4. Ερευνητική μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα η ιστορία ζωής/αυτοβιογραφική ιστορία σε συνδυασμό με την αφηγηματική έρευνα. Η ποιοτική μέθοδος αποτελεί τη λεπτομερή και εις βάθος κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης διερευνά ζητήματα για τα οποία η γνώση που διαθέτουμε είναι πενιχρή ή αμφισβητούμενη και εστιάζει στη μοναδικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και των βιωμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Χαρακτηριστικά που ταιριάζουν απόλυτα σε ένα θέμα κοινωνικό, πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό, όπως αυτό.

Όσον αφορά στις αφηγήσεις ζωής, αυτές λογίζονται ως προνομιακός «τόπος» για τη διερεύνηση της ανθρώπινης βιωμένης εμπειρίας, της διαλεκτικής σχέσης του ατομικού με το κοινωνικό και της συγκρότησης της ταυτότητας (Τσιώλης, 2014). Η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια εσωτερικευμένη και εξελισσόμενη ιστορία ζωής, που ενσωματώνει πολλά διαφορετικά κεφάλαια, σκηνές και χαρακτήρες καθώς και στοιχεία του εαυτού, τόσο με συγχρονική όσο και με διαχρονική έννοια (Mc Adams, 2018).

Συγχρονικά, η αφηγηματική ταυτότητα ενσωματώνει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, αξίες, στάσεις και απαιτήσεις απόδοσης στην εδώ και τώρα ζωή. Διαχρονικά,

(με την πάροδο του χρόνου) δείχνει ιδανικά πώς ο εαυτός του χθες έχει γίνει ο εαυτός του σήμερα, ο ίδιος ακριβώς εαυτός που ελπίζει ή περιμένει να γίνει ένα συγκεκριμένο είδος (διαφορετικό αλλά παρόμοιο) εαυτού στο μέλλον. Η βιογραφική πορεία του ατόμου, δηλαδή η αλληλουχία φάσεων, γεγονότων και εμπειριών ζωής, είναι πάντα εμπλουτισμένη από τα νοήματα και τις ερμηνείες των υποκειμένων, που προσδίδουν νόημα σε αυτές τις εμπειρίες (Ιωσηφίδης, 2008; Mc Adams, 2018; Cronan, 2001; Clandinin 2006).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι βιογραφίες περιγράφουν τις προσωπικές γνώσεις, δεξιότητες, συναισθήματα και εμπειρίες που γίνονται αξιοποιήσιμοι πόροι στη διδασκαλία (Chua, 2018). Σύμφωνα με τη βιογραφική προοπτική των Carter και Doyle (1996), η πράξη της διδασκαλίας καθώς και οι εμπειρίες και οι επιλογές των δασκάλων σε αυτήν, είναι βαθιά προσωπικά ζητήματα, άρρηκτα συνδεδεμένα με την ταυτότητά τους και, επομένως, με την ιστορία της ζωής τους. Από αυτή την άποψη, η κεντρική εστίαση στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, την ερμηνεία δεδομένων και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αφήγηση επιχειρεί να κατανοήσει τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση από κάτω προς τα πάνω και από μέσα προς τα έξω (Bowman, 2006).

Η επιστημολογική κατεύθυνση που ακολουθήθηκε είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός.

2.5. Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη σε βάθος, ως βασικό ερευνητικό εργαλείο, σε συνδυασμό με την αφηγηματική συνέντευξη (ποτάμι σημαντικών εμπειριών).

Η συνέντευξη σε βάθος αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Σκοπός της είναι η συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Η συνέντευξη αυτή βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και

του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2008). Η αμεσότητα της σχέσης αυτής, μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν και επιτρέπει στον ερευνητή να δει τον κοινωνικό κόσμο μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων.

Η αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς, να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά, ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία είχε ο ίδιος ανάμειξη (Τσιώλης, 2014; Κοκκίδου et al, 2016; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Βασίζεται κυρίως στην επίτευξη της αφηγηματικής συνέχειας από την πλευρά του συμμετέχοντα, με σχετικά μικρή εμπλοκή του ερευνητή, μέχρι να ολοκληρωθεί (Ιωσηφίδης, 2008). Για να γίνει αυτό, ο αφηγητής προτρέπει από τον ερευνητή να σκεφτεί τη ζωή του σαν να ήταν ένα βιβλίο ή ένα μυθιστόρημα, το οποίο μπορεί να χωριστεί σε διάφορα κεφάλαια.

Στόχος της είναι να παράξει ιστορίες αντί για σύντομες απαντήσεις ή γενικές τοποθετήσεις. Παρατηρώντας με ποιους τρόπους οι ερωτώμενοι συνδέουν τις απαντήσεις τους διαμορφώνοντας μια ιστορία, αναδεικνύονται προβλήματα και δυνατότητες που δεν είναι ορατά με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία σημαντικών εμπειριών στη ζωή τους, και να ενεργήσουν ως συν-ερευνητές που καθορίζουν την πορεία των συνεντεύξεων τους δημοκρατικά. Μπορούν επίσης να αναστοχαστούν, να επαναξιολογήσουν τις αξίες τους και να επαναδιαπραγματευτούν την ταυτότητά τους.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθησαν 5 προσωπικές και εις βάθος συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, μαζί με τα αντίστοιχα ποτάμια σημαντικών εμπειριών. Το πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα 2) σχεδιάστηκε με πυρήνα τη βιβλιογραφία που αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο. Προκειμένου να ελεγχθούν οι ερωτήσεις ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, τη συντακτική και γραμματική τους δομή, τη δυσκολία και την αξιοπιστία τους, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα ενός ατόμου. Το άτομο αυτό προσομοίαζε με το δείγμα της επίσημης έρευνας (αναπληρωτές στην πρωτοβάθμια, πολυετής προϋπηρεσία, υπηρετηση σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα). Στη συνέχεια, σύμφωνα και με τις

παρατηρήσεις του, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις του πρωτοκόλλου. Τέλος, διεξήχθη η επίσημη έρευνα.

Από τις αφηγηματικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν (ποτάμια), επιλέχθηκαν τρεις και αντιμετωπίστηκαν ως σύντομες μελέτες περίπτωσης. Μια «εγγενής» μελέτη περίπτωσης (intrinsic case study) εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μία ομάδα, ένα γεγονός ή έναν οργανισμό (ένα παιδί, μια τάξη, ένα σχολείο, μια κοινότητα). Σκοπό έχει την εις βάθος μελέτη μιας ή ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων στα πλαίσια που αυτές ενυπάρχουν και δρουν (ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό κτλ.). Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών ανθρώπων σε πραγματικές καταστάσεις, δίνοντας τη δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν ιδέες πιο ξεκάθαρα και να ερμηνεύσουν παρόμοιες περιπτώσεις (Cohen & Manion, 2007).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό μιας μελέτης περίπτωσης είναι η εξέταση του πλαισίου και των σύνθετων συνθηκών που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την υπό μελέτη περίπτωση. Με αυτή την έννοια, μια μελέτη περίπτωσης επιδιώκει να κατανοήσει το σύνολο των σύνθετων καταστάσεων, αλληλεπιδράσεων, λειτουργιών, αναπαραστάσεων, συνθηκών, προϋποθέσεων, συμβάντων, συμπεριφορών ή αποτελεσμάτων που πηγάζουν από ή σχετίζονται με την συγκεκριμένη περίπτωση (Cohen & Manion, 2007).

Οι περιπτωσιολογικές μελέτες ορίζονται σε χρονικά, γεωγραφικά, οργανωτικά, θεσμικά και άλλα πλαίσια που επιτρέπουν τη χάραξη ορίων γύρω από την υπόθεση (Hitchcock και Hughes, 1995: 319 στο Cohen & Manion, 2007). Οι πληροφορίες μπορούν να ερμηνευτούν άμεσα και να χρησιμοποιηθούν για προσωπική ή ατομική αυτό-ανάπτυξη, για ενδοθεσμική ανατροφοδότηση· για διαμορφωτική εκτίμηση και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων λόγω της φύσης της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που έθεσε η πανδημία, όλες οι συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως (μέσω webex). Η ερευνήτρια είχε προηγουμένως τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να οριστεί από την πλευρά τους η προτιμώμενη ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2022.

Λόγω του αφηγηματικού ύφους του δεύτερου μέρους της συνέντευξης, η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες, έως ότου πραγματοποιηθεί η συνέντευξη, να έχουν ανακαλέσει σημαντικές στιγμές από την προσωπική τους πορεία, οι οποίες καθόρισαν τις μουσικές τους προτιμήσεις. Μια προηγηθείσα διαδικασία αναστοχασμού θα έδινε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναφερθούν σε μεγαλύτερο αριθμό ιστοριών, καθώς η ανάκληση γεγονότων του παρελθόντος συχνά είναι δύσκολο να επιτευχθεί μέσα στο μικρό χρονικό περιθώριο κατά το οποίο λαμβάνει χώρα η συνέντευξη. Ο μέσος όρος διάρκειας κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 60'.

2.7. Δειγματοληψία

Η επιτυχία και εγκυρότητα της συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή των ατόμων, τα οποία θα συμμετάσχουν σε αυτές. Γι' αυτό το λόγο, η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη στρατηγική της σκόπιμης, ομοιογενούς δειγματοληψίας. Σε αυτό το είδος, αξιοποιείται η πρότερη γνώση του ερευνητή και οι συμμετέχοντες επιλέγονται με βάση τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες πρέπει να πληρούν κάποιο ή κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με το σκοπό και το χαρακτήρα της εκάστοτε ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Η στρατηγική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα, με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία της (Patton, 2002). Στην ομοιογενή δειγματοληψία, επιλέγονται άτομα που διαθέτουν κάποιο παρόμοιο γνώρισμα ή αποτελούν μέλη μιας υποομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα, η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αποκτηθεί πρόσβαση σε "πεπειραμένους ανθρώπους", δηλαδή σε αυτούς που έχουν εις βάθος γνώσεις για συγκεκριμένα ζητήματα, λόγω του επαγγελματικού τους ρόλου και εμπειρίας (Ball 1990). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναπληρωτές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υπηρετούντες σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Αυτό έχει άμεση σύνδεση και με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπου είναι απαραίτητη η χρόνια προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η συνεχής επαφή τους με κάθε είδους μαθητικό πληθυσμό καθώς και οι πολυπληθείς εμπειρίες ζωής, ώστε να κατανοηθούν ολιστικά και σε βάθος τα κριτήρια των επιλογών τους.

Το μέγεθος του δείγματος που θα ικανοποιούσε την έρευνα και τα διεξαγόμενα αποτελέσματα ήταν 5 εκπαιδευτικοί.

Οι προϋποθέσεις που έπρεπε να πληρούνται από τα άτομα, για να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας, ήταν οι εξής:

- Να είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΠΕ79.01, που διδάσκουν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, είτε στην πρωινή ζώνη είτε και στο ολοήμερο.
- Να διαθέτουν Πανεπιστημιακή μόρφωση και αναγνωρισμένα πτυχία και διπλώματα μουσικής από Ωδεία.
- Να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον 10 έτη διδασκαλίας μουσικής στο δημοτικό σχολείο με την ιδιότητα ΠΕ 79.01.
- Να έχουν υπηρετήσει σε διαφορετικές σχολικές μονάδες είτε της ίδιας πόλης είτε άλλων πόλεων της Ελλάδας.

Αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει την ιδιότητα ΤΕ16, κατόπιν διορισμού τους με βάση διαφορετικό διδακτικό αντικείμενο και ως εκ τούτου διδάσκουν, ενδεχομένως, μουσική περιστασιακά και προς συμπλήρωση του ωραρίου τους.

Η ιδιότητα της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού μουσικής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση τα τελευταία 17 έτη, της παρείχε τη δυνατότητα να προσεγγίσει ευκολότερα εκπαιδευτικούς ΠΕ.79.01 και να ζητήσει τη συμμετοχή τους στην έρευνα, εξασφαλίζοντας την πρόσβαση στον σχετικό πληθυσμό.

2.8. Ανάλυση δεδομένων

Στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολυάριθμες μέθοδοι ανάλυσης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το ερευνητικό υλικό, ορισμένες από τις οποίες μπορεί να είναι η ανάλυση λόγου, η ανάλυση περιεχομένου ή η θεματική ανάλυση. Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση του υλικού τόσο των εις βάθος όσο και των αφηγηματικών συνεντεύξεων, έγινε μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (Nowell et al., 2017).

Σημαντικό πλεονέκτημα της θεματικής ανάλυσης είναι η ευελιξία (Braun & Clarke, 2006), καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ορίσει ο ίδιος την επιστημολογική βάση της ανάλυσης του σύμφωνα με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Ως εκ τούτου αποτελεί μια πρακτική ταυτοποίησης, ανάλυσης και αναγνώρισης μοτίβων με κύριο σκοπό την οργάνωσή τους σε ευρύτερες θεματικές (Boyatzis, 1998).

Οι Braun & Clarke (2006) προτείνουν έξι (6) στάδια για την διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

Ο ερευνητής αφιερώνει σημαντικό χρονικό διάστημα στη μελέτη του ερευνητικού του υλικού μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης και της καταγραφής των βασικών θεματικών και μοτίβων του εξεταζόμενου φαινομένου.

2. Κωδικοποίηση

Σε κάθε απόσπασμα του κειμένου αποδίδεται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός-κωδικός, ο οποίος εκφράζει το νόημα που δίδει ο ίδιος ο ερευνητής στο περιεχόμενο κάθε τμήματος του υλικού. Αυτή η κωδικοποίηση μπορεί να γίνει είτε χειρόγραφα είτε με συγκεκριμένα λογισμικά για αυτόν τον σκοπό. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ο χειρόγραφος τρόπος.

3. Η αναζήτηση θεματικών

Αφού έχει καταγράψει τα μοτίβα, ο ερευνητής επιχειρεί να τα εντάξει σε μεγαλύτερες θεματικές ενότητες. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία γίνεται η προσπάθεια να συνδεθούν

και να ερμηνευτούν όλες οι πηγές από το ερευνητικό υλικό σύμφωνα πάντα με τις επιστημολογικές παραδοχές που έχουν τεθεί.

4. Η επανεξέταση των θεμάτων

Στο τέταρτο στάδιο εξετάζεται, αν οι θεματικές, οι οποίες έχουν προκύψει από την ομαδοποίηση των μοτίβων, έχουν εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια (Patton, 1990, αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σε αυτή τη διαδικασία επιχειρείται είτε ο διαχωρισμός είτε η συγχώνευση ορισμένων θεμάτων προκειμένου να υπάρξει ένα συνεκτικό μοτίβο σύνδεσής τους.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Σε αυτή τη φάση διενεργείται ο προσδιορισμός της ουσίας του κάθε θέματος. Ο ερευνητής προβαίνει σε μια λεπτομερή παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων έτσι ώστε κάθε θεματική να μπορεί να «διηγηθεί» μια ιστορία.

6. Έκθεση των δεδομένων- συγγραφή των ευρημάτων

Στο τελευταίο αυτό στάδιο γίνεται η συγκέντρωση όλων των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων και γίνεται η ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων. Σημαντική παράμετρος αυτού του σταδίου αποτελεί η συγγραφική δεινότητα του ερευνητή μέσω της οποίας ο αναγνώστης πρέπει να πειστεί για την αξία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν 3 θεματικές ενότητες. Οι θεματικές αυτές αφορούν:

- στα μουσικά είδη που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του Δημοτικού
- στο ρόλο της περιρρέουσας μουσικής κουλτούρας στη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό
- στις μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων τους και της προσωπικής τους πορείας και στον αντίκτυπο αυτών στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη

Η πρώτη θεματική ενότητα χωρίστηκε σε 4 κωδικούς και οι δύο επόμενες σε 3. Οι κωδικοί που προέκυψαν είχαν άμεση σχέση με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν.

2.9. Ζητήματα Δεοντολογίας

α. Συναίνεση

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή στην έρευνα, διατέθηκε στους συμμετέχοντες προς υπογραφή μια επιστολή συναίνεσης (έντυπο πληροφόρησης), στην οποία αναγράφονταν: το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, ποιος μπορεί να συμμετάσχει σε αυτήν και με ποιο τρόπο, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων (συνέντευξη εξ αποστάσεως, καταγραφή/μαγνητοφώνηση) και η διάρκεια των συνεντεύξεων.

Παράλληλα, αναφέρθηκαν η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων καθώς και το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή και να αποσυρθούν μετά την έναρξή της, εάν το επιθυμούσαν. «Η συγκατάθεση θα πρέπει να δίνεται από άτομα που μπορούν ελεύθερα να κατανοήσουν την ερώτηση και να συμφωνήσουν» (ΕΚΤ, 2011).

Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για λογικά προβλέψιμους παράγοντες που μπορεί να επηρέαζαν την πρόθεση συμμετοχής τους, όπως πιθανά ρίσκα, δυσφορία και ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Smith,2003). Σε περίπτωση ερωτήσεων σχετικών με την έρευνα, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια (e-mail, κινητό τηλέφωνο).

Ακόμη, κίνητρο, για μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή, αποτέλεσε η δήλωση ότι με τη συμμετοχή τους στην παραπάνω έρευνα συμβάλλουν στην διεξαγωγή χρήσιμων και αναγκαίων, για τον χώρο που υπηρετούν, αποτελεσμάτων που σκοπό έχουν τον εντοπισμό πρακτικών που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Όποιος από τους συμμετέχοντες το επιθυμούσε, είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει κάποιο e-mail, ώστε να λαμβάνει ενημέρωση για την εξέλιξη και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μαζί με την επιστολή συναίνεσης, εστάλησαν στους συμμετέχοντες, οδηγίες για τη συμμετοχής τους. Σε αυτές, συμπεριλαμβάνονταν τα στάδια που αφορούσαν στο ποτάμι των σημαντικών εμπειριών τους, το οποίο έπρεπε να συμπληρωθεί και να σταλεί στην ερευνήτρια, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

β. Δικαίωμα απόσυρσης υποκειμένων από την έρευνα

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με το χρονικό δικαίωμα που είχαν στη διάθεσή τους, σε περίπτωση που επιθυμούσαν να αποσυρθούν από την έρευνα. Στη συγκεκριμένη, δόθηκε η δυνατότητα απόσυρσης οποιαδήποτε χρονική στιγμή πριν την έναρξη ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή ένα μήνα μετά τη συνέντευξη.

γ. Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία

Για την διασφάλιση του απορρήτου της ταυτότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα, τηρήθηκε ανωνυμία. Ουσιαστικά, η ανωνυμία διασφαλίζεται όταν οι παρεχόμενες πληροφορίες δεν αποκαλύπτουν με κανέναν τρόπο την ταυτότητα των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 2000). Έτσι, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης, τα ονόματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν αντικαταστάθηκαν από ψευδώνυμα.

δ. Προστασία δεδομένων

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, καθιστώντας σαφές ότι θα είμαστε οι μόνοι που θα έχουν πρόσβαση σε αυτά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ακόμη, επισημάνθηκε ότι τα δεδομένα που πρόκειται να συλλεχθούν από τις συνεντεύξεις, θα χρησιμοποιηθούν καθαρά και μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, πέρα από τη διεξαγωγή της έρευνας και θα καταστραφούν ένα χρόνο μετά τη δημοσίευσή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ανάλυση και Ερμηνεία δεδομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των πέντε εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα ερωτήματα της ερευνήτριας, καθώς επίσης ανακάλεσαν στη μνήμη τους κομβικές στιγμές της ζωής τους ως προς τη διαμόρφωση των μουσικών τους προτιμήσεων (ποτάμια). Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ακολουθεί ως ένα βαθμό τις αντιλήψεις της ερευνήτριας, καθοδηγούμενη όμως πάντα από τις αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τους ίδιους. Κατά την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας, οι συμμετέχοντες αναφέρονται με ψευδώνυμο.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1^η ενότητα: Τα μουσικά είδη στη διδασκαλία του δημοτικού. Η θεματική αυτή εξετάζεται από τις παρακάτω υποενότητες: 1) ακρόαση μουσικής και προτιμώμενα μουσικά στυλ από τους εκπαιδευτικούς, 2) παράγοντες επιλογής μουσικού είδους στη διδασκαλία, 3) ποσοστό χρήσης του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού και 4) προσωπικές μουσικές προτιμήσεις εκπαιδευτικών/μαθητών κατά τη διδασκαλία/ διαδικασία αποδοχής της μουσικής.

2^η ενότητα: Ο ρόλος της περιρρέουσας μουσικής κουλτούρας στη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό. Ειδικότερα: 1) Τόπος και υποδομή της σχολικής μονάδας ως παράγοντας επιρροής των μουσικών επιλογών. Επαρχία vs Αστικές περιοχές, 2) Επίδραση της τοπικής μουσικής κουλτούρας στους μαθητές και ποιά η στάση των εκπαιδευτικών και τέλος 3) Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα νέα είδη μουσικής και η επίδραση αυτής στη διαδικασία του μαθήματός τους.

3^η ενότητα: Οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων τους και της προσωπικής τους πορείας. Ποιός ο αντίκτυπος αυτών στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη; Αναλύεται μέσα από τρεις συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης: 1) της Εύας, 2) της Ελισάβετ και 3) του Σωκράτη.

3.1 Μουσικά είδη στη διδασκαλία του Δημοτικού

3.1.1. Ακρόαση μουσικής και προτιμώμενα μουσικά στυλ από τους εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην ακρόαση μουσικής και στα μουσικά είδη που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες αφού μέσω της ακρόασης πραγματοποιείται και η προσέγγιση των μουσικών ειδών. Όλοι ανεξαιρέτως ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την ακρόαση μουσικής, είτε ως κύρια είτε ως δευτερεύουσα δραστηριότητα στη διδασκαλία τους. Ενδιαφέρουσα αναδεικνύεται η στάση της Μαργαρίτας, που μιλά για ενεργητική ακρόαση. Οπτική σύμφωνη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και το νέο πρόγραμμα σπουδών, όμως πολύ διαφορετική από τη βασική εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών:

«Προσπαθούμε μέσω της μουσικής ακρόασης πάντα να έχουμε τα παιδιά σε επαγρύπνηση, να προσπαθούμε να καταλάβουμε αν καταλαβαίνουν αυτό που ακούν, να κρατάμε κάποιο παλμό, να παρακολουθούμε κάποια μελωδική γραμμή, ίσως με τη βοήθεια κάποιας γραφικής παρτιτούρας».

Το επόμενο βήμα ήταν να αναζητηθούν τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους είτε στη σχετική ερώτηση είτε μέσα από τη ροή της συνέντευξης, προέκυψαν δύο πίνακες αποτελεσμάτων. Στον πρώτο, που περιείχε τα είδη που κάθε συμμετέχον χρησιμοποιεί, παρατηρούμε μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών. Αυτό σηματοδοτεί την προσπάθειά των εκπαιδευτικών να εξελίξουν τη διδασκαλία τους (υποστηρίζοντας τον πλουραλισμό), παρόλο που η δική τους εκπαίδευση βασίστηκε σε δυτικά μοντέλα (ωδειακές, κλασικές σπουδές). Ενδεικτική ως προς αυτό είναι η άποψη της Εύας:

«Εγώ προσωπικά, βγάζω κάτι από όλες (τις μουσικές), κάποιες είναι κατάλληλες για τις ενορχηστρώσεις, για να παρατηρήσεις τα όργανα, κάποιες είναι κατάλληλες για τις δυναμικές, κάποιες για τους ρυθμούς, κάποιες για το περιεχόμενο, κάποιες για τη φαντασία, για το συναίσθημα, για την ιστορία, για το κοινωνικό μήνυμα, νομίζω ότι δεν υπάρχει κάποια που δεν έχει να δώσει κάτι...».

Πίνακας 1

ΕΙΔΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΕΥΑ	ΚΛΑΣΙΚΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΕΝΤΕΧΝΗ, ΛΑΪΚΗ, ΠΑΙΔΙΚΗ, ΠΟΠ, ΡΟΚ, ΡΑΠ, ΛΑΤΙΝ, ΣΥΓΧΡΟΝΗ, WORLD MUSIC
ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΚΛΑΣΙΚΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΕΝΤΕΧΝΗ, ΛΑΪΚΗ, ΠΑΙΔΙΚΗ, ΠΟΠ, ΡΟΚ, ΣΥΓΧΡΟΝΗ, ΤΖΑΖ, WORLD MUSIC
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	ΚΛΑΣΙΚΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΕΝΤΕΧΝΗ, ΛΑΪΚΗ, ΠΑΙΔΙΚΗ
ΛΕΥΤΕΡΗΣ	ΚΛΑΣΙΚΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΕΝΤΕΧΝΗ, ΛΑΪΚΗ, ΠΟΠ, ΡΕΜΠΕΤΙΚΗ, ΣΥΓΧΡΟΝΗ, WORLD MUSIC
ΣΩΚΡΑΤΗΣ	ΚΛΑΣΙΚΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΕΝΤΕΧΝΗ, ΛΑΪΚΗ, ΠΟΠ, ΡΟΚ, ΤΖΑΖ, ΛΑΤΙΝ, WORLD MUSIC

Στο δεύτερο πίνακα παρατίθενται τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούν οι πέντε εκπαιδευτικοί σε φθίνουσα σειρά. Δε μπορούμε να μην εστιάσουμε στην κυριαρχία της κλασικής μουσικής, η οποία συνάδει τόσο με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και με την συνεχή παρουσία της στα επίσημα προγράμματα σπουδών. Όσον αφορά στην παραδοσιακή μουσική, αυτή βρίσκεται σε εξίσου κυρίαρχη θέση, κάτι που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Τα βιώματα των εκπαιδευτικών, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, το εκπαιδευτικό υλικό, ο κύκλος του χρόνου, αλλά και ο ελληνικός στίχος είναι κάποιοι από αυτούς. Η συνεχής χρήση της έντεχνης ελληνικής και λαϊκής μουσικής από την άλλη, οφείλεται στους μεγάλους Έλληνες συνθέτες (Θεοδωράκης, Χατζηδάκης, Λοΐζος, Ξαρχάκος κλπ.) και στη δημοφιλία αυτών στη γενιά των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτη στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι και η θέση των world music και ποπ. Ως ένα βαθμό αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας της ποπ μουσικής στα κοινωνικά δίκτυα, αλλά και στην ολοένα αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα των τάξεων.

Πίνακας 2

ΕΙΔΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΚΛΑΣΙΚΗ	5
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	5
ΕΝΤΕΧΝΗ	5
ΛΑΪΚΗ	5
WORLD MUSIC	4
ΠΟΠ	4
ΡΟΚ	3
ΠΑΙΔΙΚΗ	3
ΣΥΓΧΡΟΝΗ	3
ΛΑΤΙΝ	2
ΤΖΑΖ	2
ΡΕΜΠΕΤΙΚΗ	1

Πέρα όμως από τα είδη που χρησιμοποιούν, εξίσου σημαντικό είναι να διερευνήσουμε και τα μουσικά στυλ που αποκλείουν ή αποφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας τα ακατάλληλα για διδασκαλία. Εκείνο που φαίνεται να τους προβληματίζει πολύ και αναφέρεται συχνότερα είναι η τραπ. Αυτό οφείλεται στην ακαταλληλότητα του στίχου σε συνδυασμό με τις αξίες που αυτή πρεσβεύει. Ουσιαστικά τους βλέπουμε να εστιάζουν τόσο στην ηθική, όσο και στην αισθητική

πλευρά της διδασκαλίας τους. Όσο κι αν προσπαθούν να κατανοήσουν τους μαθητές τους, δε φαίνονται διατεθειμένοι να κάνουν εκπτώσεις ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής στην τάξη. Χαρακτηριστικά, ο Λευτέρης αναφέρει:

«Το ακατάλληλο εντελώς, είναι ένα πολύ καινούργιο στη μουσική ρεύμα που είναι η τραπ....., η οποία είναι εντελώς ακατάλληλη για το σχολείο, σαν αισθητικό κριτήριο για τα παιδιά εννοώ και σαν ύφος μουσικό και ως προς το στίχο».

3.1.2. Παράγοντες επιλογής μουσικού είδους στη διδασκαλία

Εκτός από τη μελωδία και το στίχο, σημαντικό ήταν να ανακαλύψουμε και τα υπόλοιπα κριτήρια επιλογής μουσικού είδους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για πολλούς διαφορετικούς γνώμονες, φανερώνοντας έτσι και τις προτεραιότητές τους. Ο πιο συχνά αναφερόμενος ήταν οι εκάστοτε μαθητές και οι ανάγκες τους. Έτσι, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι οι εκπαιδευτικοί τους παρατηρούν και ενδιαφέρονται γι' αυτούς και προβληματίζονται για το πώς θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν μουσικά. Χαρακτηριστικά, η Ελισάβετ σημειώνει:

«Ο κύριος γνώμονας είναι το υλικό, το οποίο έχω απέναντί μου, θεωρώ ότι τα παιδιά σε οδηγούν είτε με τις προτιμήσεις τους είτε με τις ανάγκες τους».

Εξίσου όμως σημαντικό κριτήριο επιλογής μουσικής αναδείχθηκε και η ανάγκη για διεύρυνση των μουσικών οριζώντων των μαθητών, κάτι που φαίνεται ξεκάθαρα και στα λόγια του Σωκράτη:

«Προτιμάω να ακούσουν πράγματα που δεν θα έχουν την ευκαιρία να ακούσουν εύκολα από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, ... δηλαδή πράγματα τα οποία δεν έχουν τα ερεθίσματα να τα γνωρίσουν από μόνα τους».

Λοιποί παράγοντες επιλογής, τους οποίους ανέφεραν οι συμμετέχοντες ήταν: η εκάστοτε διδακτική ενότητα, οι διαφορετικές ηλικίες των μαθητών, ο τύπος διδασκαλίας και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικά είδη μουσικής.

3.1.3 Ποσοστό χρήσης του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού

Ένας κρίσιμος αλλά και αμφιλεγόμενος παράγοντας μουσικών επιλογών των εκπαιδευτικών υπήρξε το επίσημο πρόγραμμα σπουδών με τα αντίστοιχα βιβλία και CD του μαθήματος της μουσικής. Όλοι οι συμμετέχοντες είπαν ότι γνωρίζουν την ύπαρξη του επίσημου προγράμματος, όμως οι απόψεις τους ως προς τη χρήση του στη διδασκαλία τους, δίστανται. Ενώ κάποιοι παραδέχθηκαν ότι το χρησιμοποίησαν εξαρχής σε μεγάλο ποσοστό, για να θέσουν σε κάποιες βάσεις το μάθημα, οι περισσότεροι φαίνεται να το συμβουλεύονται επικουρικά και να το χρησιμοποιούν επιλεκτικά, καθώς το θεωρούν ξεπερασμένο. Σίγουρα σε αυτή την άποψη συνετέλεσαν η μακροχρόνια εμπειρία τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η παγιωμένη πλέον στάση τους απέναντι στη διδασκαλία. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί που κινήθηκαν πιο ελεύθερα, σύμφωνα πάντα και με την προσωπικότητά τους.

Όσον αφορά στα επίσημα βιβλία και CD, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν και εδώ διαφορετικές απόψεις, αναδεικνύοντας σημαντικά προβλήματα, καθοριστικά για την επιλογή δραστηριότητας και μουσικής αντίστοιχα. Οι περισσότεροι μίλησαν για τις ελλείψεις διανομής τους στις διαφορετικές σχολικές μονάδες, κάτι που τους προκαλούσε σύγχυση. Ο Σωκράτης, απογοητευμένος, εξηγεί:

«Όταν ξεκίνησα, βλέποντας αυτές τις ελλείψεις, μπήκα σε μία διαδικασία να οργανώσω το μάθημα όπως θέλω και στο κάτω-κάτω έχουμε και αυτή την ελευθερία ως μουσικοί ευτυχώς, ότι μπορούμε να κινηθούμε και στα δικά μας πλαίσια, εφόσον τηρούμε ως πούμε κάποιους βασικούς κορμούς του μαθήματος, οπότε μετά δεν ασχολήθηκα».

Το δεύτερο πρόβλημα που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ήταν αυτό του περιεχομένου. Κάποιοι ανέφεραν την πολλή λεκτική πληροφορία, την οποία δεν έχουν τόσο ανάγκη στο δημοτικό και το γεγονός ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν παντού αυτά που περιλαμβάνονται στα βιβλία της μουσικής. Το πιο σημαντικό όμως φαίνεται μέσα από τα λόγια της Ελισάβετ και είναι η αναχρονιστικότητα:

«Κάποτε τα χρησιμοποιούσα πολύ, νομίζω ότι πλέον έχουν ξεπεραστεί λίγο και οι εκτελέσεις ακόμα των κομματιών, αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά δεν ενθουσιάζονται πια με τον ίδιο τρόπο που ενθουσιάζονταν με τα βιβλία αυτά πριν από 10 και 15 χρόνια, νομίζω ότι χρειάζεται μία επανέκδοση, μία βελτίωση».

Η γενικότερη κριτική που φαίνεται να ασκείται από τους συμμετέχοντες πηγάζει από το αυθεντικό τους ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τους μαθητές τους, από την πολυετή τους εμπειρία, από τις ολοένα και μεταβαλλόμενες συνθήκες και από την προσπάθειά τους να συμβαδίσουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις του μαθήματος.

3.1.4. Προσωπικές μουσικές προτιμήσεις εκπαιδευτικών/μαθητών κατά τη διδασκαλία/ διαδικασία αποδοχής της μουσικής.

Οι προσωπικές προτιμήσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από τους παράγοντες επιλογής μουσικών ειδών στη διδασκαλία. Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχονται τη χρήση των δικών τους μουσικών προτιμήσεων, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, καθένας για τους δικούς του λόγους. Κάποιοι μιλούν για το συνδυασμό των προτιμήσεών τους με την εκάστοτε διδακτική ενότητα, κάποιοι για να εξακριβώσουν αν έχουν παρόμοιες προτιμήσεις με τους μαθητές τους και κάποιοι για τη μετάδοση (μέσω των προτιμήσεών τους) ενθουσιασμού και νέας οπτικής στους μαθητές, όπως η Εύα:

«Πάντα ξεκινάω από αυτά που μου αρέσουν εμένα, γιατί νομίζω ότι μπορείς να τα υποστηρίξεις και πιο καλά, ξέρεις περισσότερα πράγματα για αυτά και μπορείς και επίσης να μεταδώσεις τον ενθουσιασμό σου και να το δούνε με άλλο μάτι, γιατί έτσι επηρεάζονται και αυτά κατευθείαν...»

Μέσα από τα λεγόμενά της, καταλαβαίνουμε το ενδιαφέρον της για το αντίκρισμα των επιλογών της στους μαθητές αλλά και την προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στις «μουσικές» γενιές.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι γνώμες των εκπαιδευτικών διχάζονται ως προς το ζήτημα της χρήσης των προτιμήσεων των μαθητών στη διδασκαλία. Κάποιοι φιλικά προσκείμενοι στην ιδέα, τις χρησιμοποιούν (μέσω ερωτηματολογίων) σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού σκοπού (μουσικοκινητική, εκμάθηση μουσικών οργάνων, κριτική σκέψη κλπ) και ως μέσο για να διδάξουν το μουσικό πλουραλισμό και την αποδοχή και σεβασμό απέναντι στις επιλογές των άλλων. Κάποιοι πιο σκεπτικοί, τις χρησιμοποιούν σε μικρό ποσοστό, φοβούμενοι την απώλεια ελέγχου

της τάξης και το ακατάλληλο περιεχόμενο των κομματιών. Εξαιρέση αποτελεί ο Σωκράτης, ο οποίος είναι κάθετος στην άποψή του:

«Δεν μπήκα ποτέ στη διαδικασία να κάνω τα χατίρια, τι αρέσει στα παιδιά, πάντα είχα στο μυαλό μου να επιλέγω εγώ τα τραγούδια ...ήθελα να πάρουν αυτό τον κορμό, τον πολιτισμό μας σαν χώρα δηλαδή κλασικούς έλληνες συνθέτες λαϊκούς, ας πούμε Ξαρχάκο, Θεοδωράκη, Χατζιδάκι, Σπανό και τα λοιπά».

Η στάση του δείχνει δύναμη και αυτοπεποίθηση, πίστη στις δικές του προτιμήσεις ως ποιοτικές όμως δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών του καθώς και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Το τελευταίο κομμάτι προς διερεύνηση ήταν το κατά πόσο αποδέχονται οι μαθητές τις επιλογές των εκπαιδευτικών, αλλά και πώς αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι τις τυχόν αντιδράσεις. Και οι πέντε παραδέχονται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι μουσικές τους επιλογές αρέσουν στους μαθητές τους. Κάποιοι μάλιστα το αποδίδουν και στην ηλικία τους, τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη τάξη (όπου αρχίζει η προεφηβεία και κυριαρχεί το κοινωνικό κομμάτι). Κάποιοι άλλοι αποδίδουν την επιτυχία των επιλογών τους στον τρόπο παρουσίασης, επεξήγησης και διδασκαλίας. Φυσικά, καταλαβαίνουν ότι με τόσο μεγάλη γκάμα μαθητών, είναι αδύνατον να μην υπάρχουν και αντιδράσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όλοι ανεξαιρέτως ανέφεραν ότι μένουν σταθεροί στις επιλογές τους είτε επειδή θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη έλλειψη σε ακούσματα είτε επειδή είναι κέρδος να προσεγγίσουν όσους περισσότερους μπορούν και να τους προετοιμάσουν για την ενήλικη ζωή.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, συμπεραίνουμε τα εξής:

- Η μουσική ακρόαση χρησιμοποιείται ως δραστηριότητα στη διδασκαλία της μουσικής.
- Υπάρχει μεγάλη ποικιλία ως προς τα μουσικά είδη που χρησιμοποιούνται με κυρίαρχα αυτά της κλασικής, της παραδοσιακής, της έντεχνης και της λαϊκής.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακατάλληλη την τραπ μουσική για τη διδασκαλία.
- Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μουσικά είδη για τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τη μελωδία, το στίχο, την ηλικία των μαθητών και τις ανάγκες τους καθώς και τη διεύρυνση των μουσικών τους οριζόντων.

Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο παίζουν οι προσωπικές προτιμήσεις, ο τόπος διδασκαλίας, η προσέγγιση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα μουσικά στυλ και η διδακτική ενότητα του μαθήματος.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το περιεχόμενο των επίσημων προγραμμάτων σπουδών και των επίσημων βιβλίων και CD, όμως οι περισσότεροι τα χρησιμοποιούν επιλεκτικά, είτε λόγω έλλειψης διανομής είτε λόγω αναχρονιστικότητας, κινούμενοι με περισσότερη ελευθερία.
- Όλοι χρησιμοποιούν τις δικές τους προτιμήσεις στη διδασκαλία τους, όταν όμως πρόκειται για αυτές των μαθητών τους, οι γνώμες δίστανται.
- Οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό φαίνεται να αποδέχονται τις μουσικές επιλογές των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να κάνουν εκπτώσεις στην ποιότητα της μουσικής στη διδασκαλία τους.

3.2 Ο ρόλος της περιρρέουσας μουσικής κουλτούρας στη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό.

Σε αυτή την ενότητα η πολυετής προϋπηρεσία των πέντε αναπληρωτών εκπαιδευτικών (10-17 έτη μ.ο.) και οι διδακτικές τους εμπειρίες σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, είναι το κύριο θέμα ανάλυσης. Οι αναπληρωτές αποτελούν εδώ και πολλά χρόνια το 60% περίπου του εκπαιδευτικού δυναμικού. Καθώς οι ανάγκες της παιδείας διαφοροποιούνται διαρκώς, καλούνται να υπηρετήσουν κάθε χρόνο σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας έχουν υπηρετήσει σε περιοχές της Αθήνας (Α, Β, Γ, Δ Αθήνας, Πειραιάς, Ανατολική Αττική), σε χωριά των νομών Μεσσηνίας, Φθιώτιδας, Έβρου, Αιτωλοακαρνανίας, Κορίνθου, Βοιωτίας, αλλά και σε νησιά όπως η Κρήτη (Ηράκλειο και Χανιά), η Εύβοια, η Ικαρία, η Κεφαλονιά και η Χίος.

3.2.1. Τόπος και υποδομή της σχολικής μονάδας ως παράγοντας επιρροής των μουσικών επιλογών. Επαρχία vs Αστικές περιοχές.

Το αρχικό ερώτημα που ετέθη στους εκπαιδευτικούς ήταν το αν έχουν παρατηρήσει διαφορές στην επιλογή της μουσικής ανάλογα με το σχολείο, την πόλη ή την περιοχή της διδασκαλίας τους. Η θετική απάντηση των περισσοτέρων δεν αποτέλεσε έκπληξη. Κάποιοι το απέδωσαν στο κοινωνικο-πολιτικό υπόβαθρο κάθε περιοχής που συνδέεται άμεσα με το είδος μουσικής και κάποιοι στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μουσικής: *«το μάθημα της μουσικής δεν είναι ένα. Δεν γίνεται να διδάσκεται παντού με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο ρεπερτόριο, τα ίδια πράγματα, είναι πάρα πολύ δυναμικό, αλλάζει από τόπο σε τόπο ... αυτό είναι ένα στοίχημα κάθε χρόνο που και αλλάζει γιατί αλλάζουμε σχολικό περιβάλλον και αλλάζει και ανάλογα τον τόπο»*. Μέσα από τα λόγια της Μαργαρίτας μπορούμε να αντιληφθούμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές κάθε χρόνο αλλά και μια έμμεση νύξη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Σαφή αναφορά στο σχολικό περιβάλλον κάνουν και άλλοι εκπαιδευτικοί, από τη σκοπιά όμως της υποδομής και της παροχής υλικού, ως παράγοντα επιλογής. Σε αυτή την περίπτωση, παρατηρούμε ότι η ελλειπής παρεχόμενη υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται να επηρεάζει το διδακτικό έργο. Αναδεικνύει επίσης και τη μη επαρκή χρηματοδότηση των σχολείων καθώς και την επιφανειακή αντιμετώπιση του μαθήματος της μουσικής από τους ιθύνοντες.

Η Εύα μας αναφέρει την εμπειρία της:

«Αυτό ας πούμε που με δυσκόλεψε σε πάρα πολλά σχολεία, στα οποία, δεν είχα ένα CD player που να λειτουργεί ή που να μπορώ να το έχω μόνο εγώ, οπότε δεν μπορούσα να παίζω cd ή ήταν παλιές τεχνολογίας και δεν μπορούσαν να πάρουν ούτε stick Οπότε εκεί περιοριζόμουν πάρα πολύ, τι θα παίζω και πότε θα το παίζω, ... και ήτανε αρκετά σχολεία που ήταν έτσι, ειδικά τα παλαιότερα χρόνια».

Το επόμενο βήμα στην έρευνα δεν θα μπορούσε να είναι άλλο από τη διερεύνηση της περιρρέουσας κουλτούρας και το πόσο τελικά αυτή επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία (αφού οι συμμετέχοντες έχουν υπηρετήσει, τόσο σε χωριά, όσο και σε αστικά κέντρα). Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι στην επαρχία και στα χωριά η παρουσία της τοπικής μουσικής κουλτούρας ήταν έντονη, σε αντίθεση με τις

μεγάλες πόλεις. Επίσης ανέφεραν ότι ενώ στους μικρούς τόπους οι μαθητές δίνουν περισσότερη σημασία στο μάθημα της μουσικής και το αγκαλιάζουν με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο, στις μεγαλύτερες πόλεις το μάθημα είναι αρκετά συνυφασμένο με το ωδείο. Σε γενικότερα πλαίσια, από τις διηγήσεις τους φαίνεται ξεκάθαρα ότι στις μικρές κοινωνίες περιφρουρείται και διατηρείται ζωντανή η παράδοση, σε αντίθεση με τα αστικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι περισσότερο απρόσωπα.

3.2.2. Επίδραση της τοπικής μουσικής κουλτούρας στους μαθητές. Ποιά η στάση των εκπαιδευτικών.

Στην υποενότητα αυτή γίνεται λόγος για τις απόψεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών απέναντι στην προϋπάρχουσα μουσική κουλτούρα και την επίδρασή της στους μαθητές. Οι περισσότεροι μίλησαν για την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας τους στις εκάστοτε συνθήκες, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε κάθε τόπο. Κάποιοι επίσης, το είδαν σαν ευκαιρία και για τη δική τους δια βίου μάθηση, χρησιμοποιώντας τα τοπικά παραδοσιακά ακούσματα (εναρμονιζόμενοι και με το επίσημο πρόγραμμα σπουδών). Σημαντικά στοιχεία, όμως αποκαλύπτονται και μέσα από τα λόγια της Μαργαρίτας:

«Ναι κάνω χρήση (της τοπικής μουσικής), το αξιοποιώ και το κνηγάω κιόλας να μάθω πράγματα που δεν ξέρω και έτσι να έρθω και λίγο πιο κοντά με τους μαθητές μου γιατί με μαθαίνουν κι εκείνοι πράγματα και νιώθουν κι αυτοί όμορφα όταν δεν είναι μόνο από τη θέση του μαθητευόμενου».

Εδώ καταλαβαίνουμε την ανάγκη του εκπαιδευτικού για οικειότητα με τους μαθητές του, λόγω της συνεχούς μετακίνησής του και του ελάχιστου χρόνου μαζί τους (μονόωρο μάθημα). Ταυτόχρονα, παρατηρούμε τη διαλογική και εναλλασσόμενη σχέση που επιθυμεί να έχει μαζί τους στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Πέρα όμως από τη στάση των αναπληρωτών, σημαντικό ήταν να εξεταστεί και η αντίδραση των μαθητών απέναντι σε διαφορετικά ακούσματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία στο σχολείο. Και εδώ παρατηρείται μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε όσους κατοικούσαν στην επαρχία (ειδικά στην Κρήτη και στην Ικαρία) και σε αυτούς των αστικών κέντρων. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για δυσκολία, καχυποψία

και ανία των μαθητών στις επαρχιακές περιοχές, ειδικά όσων ήταν πιο «εξοικειωμένοι» με την παράδοση. Στον αντίποδα, οι μαθητές των περιοχών που δεν είχαν έντονο μουσικό χαρακτήρα, παρουσιάστηκαν το ίδιο δεκτικοί απέναντι σε όλα τα είδη.

Ως προς αυτές τις έντονες πολλές φορές αντιδράσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκαν να κάμπτονται: *«όσο περισσότερο άκουγαν αυτά τα διαφορετικά είδη, ίσως «συνήθιζαν» ...και από κει, από την επόμενη, τη μεθεπόμενη φορά άρχιζαν να βρίσκουν και κάποιο ενδιαφέρον από τη διαδικασία της ακρόασης»*. Αντίθετα, μέσα από τα λόγια του Λευτέρη, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την υπομονή και την πίστη στην εκπαιδευτική του μέθοδο. Αυτό σίγουρα οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολύχρονη εμπειρία του και στην εκπαιδευτική ικανότητά του.

3.2.3. Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα νέα είδη μουσικής και η επίδραση αυτής στη διαδικασία του μαθήματος.

Εδώ διερευνάται, το αν οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με νέα είδη μουσικής κατά τη συνεχή μετακίνησή τους σε νέα περιβάλλοντα. Εξοικειώθηκαν με αυτά; Εντάχθηκαν αυτά τα νέα είδη στη μετέπειτα διδασκαλία τους;

Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν την παραδοσιακή μουσική ως νέο είδος προς εξοικείωση, το οποίο μάλιστα αρχικά φοβήθηκαν να δοκιμάσουν. Βλέποντας όμως τη μεγάλη του απήχηση, ειδικά στην επαρχία, το είδαν σαν ευκαιρία για να μάθουν κάτι καινούριο και ανέπτυξαν καλύτερη επικοινωνία μέσω της αποδοχής από τους μαθητές τους. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να το αγκαλιάσουν, να εμπνευστούν από αυτό και να το συμπεριλάβουν στη μετέπειτα διδασκαλία τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Φυσικά, αυτό μπορεί να οφείλεται και στις προσωπικότητές τους, ανοικτές σε νέες εμπειρίες, ικανές εκπαιδευτικά και καθόλου στατικές στη διδασκαλία.

Η Εύα εξηγεί:

«Κάποια κομμάτια που έμαθα ή κάποια μουσικά όργανα που έτσι εκτίμησα να το πω περισσότερο, δεν σταμάτησα τελικά να τα αναπαράγω και στα υπόλοιπα σχολεία. Με έκπληξη μου έβλεπα, ότι αυτά που εμένα με είχαν εντυπωσιάσει, ως άσχετη με αυτή τη

μουσική, εντυπωσίασαν και τους υπόλοιπους που ήταν άσχετοι με αυτή τη μουσική. Ας πούμε ότι ήταν τα πιο τραβηχτικά, τα πιο εντυπωσιακά».

Από την άλλη πλευρά, οι άντρες της έρευνας, εμφανίστηκαν πιο αποστασιοποιημένοι και ανεπηρέαστοι. Ο Λευτέρης ανέφερε ότι: «δεν έχει να κάνει με τις περιοχές, έχει να κάνει με το γενικότερο ακουστικό ερέθισμα που έχουν οι μαθητές από την οικογένεια, από το σπίτι, από το διαδίκτυο, γενικότερα» ενώ ο Σωκράτης είπε ότι: «δε νομίζω ότι είμαι λιγότερο εξοικειωμένος στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας σε κάποιο είδος, εννοώ αυτό οφείλεται και στα ακούσματα μου και γενικότερα». Κατά συνέπεια από τα λόγια τους προκύπτει, πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν πίστη στις δυνάμεις τους και ακούγονται κατασταλαγμένοι. Ωστόσο δεν είναι διατεθειμένοι να συμβαδίσουν άνευ όρων με το πνεύμα και τη γενικότερη κουλτούρα του εκάστοτε τόπου διδασκαλίας τους.

Ανακεφαλαιώνοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σημειώνουμε ότι:

- οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επηρεάζονται από τον τόπο και την υποδομή της εκάστοτε σχολικής μονάδας ως προς την επιλογή μουσικής.
- η παρουσία της τοπικής μουσικής κουλτούρας είναι εντονότερη στις μικρές κοινωνίες από ότι στα αστικά κέντρα.
- οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μαθητών τους.
- στις μικρές κοινωνίες, παρατηρείται δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν σε λιγότερο οικεία ακούσματα, κάτι που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σθεναρότητα ως προς τις επιλογές τους.
- οι συμμετέχουσες στην έρευνα ανέφεραν την παραδοσιακή μουσική ως το είδος με το οποίο ήταν λιγότερο εξοικειωμένες. Παρ' όλα αυτά το χρησιμοποίησαν και το ενέταξαν σε τακτική βάση στη μετέπειτα διδασκαλία τους (απόρροια της έκθεσής τους σε διαφορετικές πόλεις και περιοχές). Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν λιγότερο διατεθειμένοι να συμβαδίσουν με την περιρρέουσα κουλτούρα του τόπου.

3.3 Οι μουσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων τους και της πορείας της ζωής τους. Ο αντίκτυπος αυτών στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη.

Στην τελευταία αυτή ενότητα, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα ποτάμια σημαντικών εμπειριών της Εύας, της Ελισάβετ και του Σωκράτη, ως σύντομες μελέτες περίπτωσης. Οι ίδιοι αναδεικνύουν σημαντικές στιγμές της ζωής τους (σε διαφορετικά πλαίσια), που συνέβαλαν στη διαρκή διαμόρφωση των πολλαπλών ταυτοτήτων τους, από μεριάς μουσικών προτιμήσεων. Οι αφηγήσεις πραγματοποιούνται με χρονολογική σειρά, ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή των εκπαιδευτικών.

3.3.1. Η περίπτωση της Εύας

Οι πρώτες αναφορές της Εύας παραπέμπουν στην οικογένειά της, γεγονός που δείχνει και τη σταθερή παρουσία της μουσικής σε αυτήν. Από πολύ μικρή ηλικία, έρχεται σε επαφή με ποικιλία μουσικών ειδών (σύγχρονη ελληνική, παραδοσιακή, κλασική και ροκ). Ταυτόχρονα, παρατηρούμε τη μεγάλη αξία που προσδίδουν οι γονείς της στη μουσική (οικογενειακές γιορτές και καθημερινές ρουτίνες):

«Η πρώτη λοιπόν μουσική αναφορά ήταν η κιθάρα του μπαμπά, η οποία στο μυαλό μου είχε συνδυαστεί και με τα διάφορα γλέντια που είχαμε κάνει πάρα πολύ, με τον μπαμπά μου να τραγουδάει πάρα πολύ, με όλα τα τραγούδια του Σαββόπουλου και τον Μενούση, που του άρεσε πάρα πολύ, να το τραγουδάει ...ταυτόχρονα εκείνη την περίοδο αυτό που θυμάμαι πολύ έντονα είναι οι μουσικές που έπαιζαν στο σπίτι συνέχεια, στο σαλόνι να παίζει μουσική χωρίς λόγο είτε είναι κάποιος εκεί είτε δεν είναι, με τις δύο που θα κυριαρχούσαν σαν είδη, την κλασική μουσική, εκ μέρους της μαμάς και τη ροκ, εκ μέρους του μπαμπά.»

Στους επόμενους σταθμούς της, οι οποίοι εκτυλίσσονται κατά τα πρώτα σχολικά της χρόνια στη Γερμανία, μπορούμε να εντοπίσουμε: α) την επίδραση της ποπ μουσικής ήδη από αυτή την ηλικία και την ενίσχυσή της μέσω των ποικίλων εμπειριών, β) την κοινωνική διάσταση της μουσικής μέσω της παρέας συνομηλίκων και γ) την προθυμία της οικογένειάς της να προσφέρει μουσικές εμπειρίες στα μέλη της. Μέσα

από τις μουσικές της προτιμήσεις, η Εύα παρατηρεί τον εαυτό της σε σχέση με «σημαντικούς άλλους» στη ζωή της (πατέρας, αίσθημα), δημιουργώντας έτσι πρώιμες ταυτότητες (κοινωνικές και μουσικές):

«Θυμάμαι πάρα πολύ έντονα το τραγούδι Boombastic ..., το Can't touch this, του MC Hammer, που τα ακούγαμε με μία παρέα, η οποία είχα εγώ ενδιαφέρον λόγω αισθήματος με ένα συμμαθητή μου, ο οποίος έφερνε φορητό κασετόφωνο και επειδή άκουγε αυτή τη μουσική ήθελα οπωσδήποτε να την ακούω και εγώ. Στην πορεία όμως μου άρεσε πάρα πολύ αυτό το είδος και ...όταν ακούω αυτά τα δύο τραγούδια θυμάμαι συγκεκριμένες εικόνες, εκδρομές, σημεία και τα πρόσωπα των παιδιών, με τα οποία έκανα τότε παρέα ... Μεγάλος σταθμός, θεωρώ, ήταν και η συναυλία που είχαμε δει με τον μπαμπά μου, των New Kids on the Block, οι οποίοι μας άρεσαν τότε πάρα πολύ εμένα και της αδερφής μου και ο μπαμπάς μου μας έβγαλε εισιτήρια και πήγαμε σε μία διπλανή πόλη ... Θεωρώ ότι αυτό ήταν σταθμός στην παιδική μου ηλικία, ήταν η πρώτη μεγάλη συναυλία, σε στάδιο με χιλιάδες κόσμο, η επαφή με όλο το θέμα το συναυλιακό, της δημοφιλούς μουσικής, των συμπεριφορών σε μία συναυλία και τα λοιπά».

Κλείνοντας το κεφάλαιο παιδική ηλικία, η Εύα μας μιλά για μια εμπειρία παραδοσιακής μουσικής, ένα βίωμα που αργότερα θα παίζει ρόλο στις μουσικές της προτιμήσεις:

«Θεωρώ ότι ακούσια έπαιζαν ρόλο όλοι οι χοροί των ομογενών που πηγαίναμε τότε, οι οποίοι χόρευαν πάρα πολύ ποντιακά, ήταν οι περισσότεροι από τον Πόντο, οπότε είχα πάρα πολλές εικόνες ποντιακής μουσικής και ποντιακών χορών, οι οποίες ενώ τότε δεν χόρευα, μου δημιουργούσαν μεγάλη εντύπωση και ενθουσιασμό».

Μπαίνοντας στην εφηβεία κι επιστρέφοντας στην Ελλάδα, εξερευνά εκ νέου την ταυτότητά της. Σαφώς επηρεασμένη από τις προτιμήσεις του πατέρα της και τις τάσεις της εφηβείας για δημοφιλή είδη, δημιουργεί σχέσεις ζωής και ίσως την πιο δυνατή μουσική της προτίμηση μέχρι σήμερα, τη ροκ μουσική:

«Θεωρώ ότι ο μεγαλύτερος σταθμός ίσως και σε όλες τις μουσικές που έχω επιλέξει στη ζωή μου, ήταν η παρέα που έκανα με ένα συμμαθητή μου τότε και τωρινό μου φίλο, ο οποίος από κάποιο θείο του, ήρθε σε επαφή με το Ρόρυ Γκάλαχερ ένα μουσικό Ιρλανδό, παλιάς κλασικής ροκ, με τον οποίο αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε πληροφορίες, μου έγραψε την πρώτη κασέτα του Γκάλαχερ ...από εκεί ξεκίνησαν όλα και κατέληξα να

έχω όλους τους δίσκους του και εγώ και αυτός ...από κει ξεκίνησα δηλαδή μια σχέση και φιλική και με τη μουσική, η οποία οδήγησε και σε άλλα πάρα πολλά είδη ροκ και τα λοιπά ... αυτό διήρκεσε και σε όλη την περίοδο του Λυκείου».

Στα ενήλικα χρόνια που ακολουθούν, εμφανίζονται σημαντικοί μέντορες που τη σημαδεύουν. Με αυτό τον τρόπο βλέπουμε την επίδραση τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης. Οι μέντορες λειτουργούν ως δυνατά πρότυπα για εκείνη, οδηγώντας την σε θετική ανταπόκριση απέναντι στην κλασική και world μουσική:

«Μπαίνοντας στο πανεπιστήμιο, στο πρώτο έτος, αλλάζανε πάρα πολλά γιατί εγώ και στο ωδείο άλλαξα δασκάλα οπότε ήρθα σε επαφή με τη δασκάλα με την οποία τελείωσα, τη Νίκη. Η Νίκη είναι ένας επόμενος σταθμός, η ίδια από μόνη της, ο τρόπος που έβλεπε τη μουσική, ο τρόπος που δίδασκε και νομίζω ότι ήταν το πρώτο σημείο, στο οποίο κατάλαβα τι είναι η κλασική μουσική. Έπαιζα όλα αυτά τα χρόνια αλλά δεν ήξερα, δεν είχα δώσει καμία σημασία, δεν ήξερα το βάθος και το νόημα, αλλά σαν χρονική στιγμή και στιγμή σημαντική για τη μουσική μου πορεία είναι η Νίκη, σαν προσωπικότητα... Θυμάμαι πάρα πολύ έντονα και ένα θείο μου, που κάναμε παρέα, ο οποίος είχε πολύ μεγάλη επιρροή από τη μουσική, ο οποίος με έφερε σε επαφή με τη world music, αυτός εκείνη την περίοδο άκουγε πάρα πολύ world music και έθνικ και τα λοιπά, μου είχε γράψει κασέτες με αφρικανική, αραβική, ινδική μουσική, ήρθα σε επαφή με όργανα, σιτάρ και τέτοια, σε αυτόν νομίζω ότι οφείλω αυτή μου την πλευρά πάρα πολύ.»

Στην τελευταία αναφορά της Εύας, όντας πλέον εκπαιδευτικός στα Χανιά, έρχεται και πάλι στο προσκήνιο η παραδοσιακή, αλλά και η λάτιν μουσική. Στην περίπτωση αυτή ένα χόμπι, το οποίο μάλιστα περιλαμβάνει μουσική, δείχνει ικανό να ενισχύει μια μουσική προτίμηση, να δημιουργεί δυνατές σχέσεις και κοινωνικές ταυτότητες και να επηρεάζει τη μουσική και εκπαιδευτική ιστορία ενός ανθρώπου:

«Επόμενος σταθμός είναι η επαφή μου με την σχολή χορού που ήμουν τότε και με τα Λάτιν και με την παραδοσιακή. Νομίζω ότι κορυφαία στιγμή (συναισθηματικά πιο πολύ και όχι χορευτικά) ήταν η τελευταία παράσταση που κάναμε με το δάσκαλο χορού μας τότε ... το «αχ Ελλάδα σ' αγαπώ», που χορέψαμε όλοι, ωστόσο γενικά τα τελευταία συναισθήματα ήταν έτσι πολύ έντονα και όλη αυτή η περίοδος της σχολής χορού, στην οποία είχα και πολλούς δικούς μου φίλους, γνώρισα και τον τωρινό μου σύζυγο, είχαμε μεγάλο δέσιμο με το δάσκαλο, όλο αυτό έχει μείνει γραμμένο στη μνήμη και έχει

χρησιμοποιηθεί και πάρα πολύ μετέπειτα, στη μουσική μου πορεία και εκπαιδευτική οντότητα».

Η μελέτη περίπτωσης της Εύας φανερώνει, ότι οι μουσικές προτιμήσεις της επηρεάζουν την επιλογή μουσικής στη διδασκαλία, αλλά και την καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η πλούσια μουσική βιογραφία της, σε συνδυασμό με τα είδη της μουσικής που ανέφερε ότι χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της (κλασική, παραδοσιακή, έντεχνη, λαϊκή, παιδική, ποπ, ραπ, λάτιν, σύγχρονη, world), αλλά και η παραδοχή της ότι χρησιμοποιεί τις προσωπικές της προτιμήσεις στην τάξη (σε ποσοστό 50%), ενισχύουν το συμπέρασμα αυτό.

3.3.2. Η περίπτωση της Ελισάβετ

Και στην περίπτωση της Ελισάβετ, οι πρώτες μουσικές στιγμές συνδέονται με τους γονείς της. Η οικογένεια δείχνει να εκτιμά πολύ τη μουσική και προσπαθεί να διευρύνει τους μουσικούς της ορίζοντες (με την αγορά του πιάνου). Το έντονο στοιχείο της παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής σε αυτήν, μπορεί να οφείλεται και στην πόλη στην οποία διαμένει (Αλεξανδρούπολη):

«Η μητέρα μου ...ασχολείται με παραδοσιακή μουσική, χορεύει παραδοσιακή μουσική και τραγουδάει παραδοσιακά. Ο πατέρας μου όμως είχε μουσικό ενδιαφέρον. Ό,τι μουσικό όργανο έπιανε στα χέρια του, οτιδήποτε είχε χορδές, παραδοσιακά κυρίως όργανα (λαούτο, ούτι, κιθάρα, μπουζούκι, μπαγλαμαδάκι), κατάφερνε να παίζει, είχε την αίσθηση του ρυθμού αυτοδίδακτος ... Γι' αυτό και έφερε στο σπίτι ένα πιάνο, χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει, γιατί του άρεσε η μουσική. Από τις πρώτες, λοιπόν αναμνήσεις που έχω ως παιδάκι, εκεί γύρω στα τρία θα έλεγα, ήτανε η μέρα που το πιάνο ήρθε στο σπίτι μας, το θυμάμαι πάρα πολύ έντονα, μου έκανε φοβερή εντύπωση και νομίζω ότι αυτό καθόρισε εκείνη τη στιγμή, το ότι εγώ θα ασχολούμουν με αυτό σε δύο με τρία χρόνια και για όλη μου τη ζωή».

Και ο επόμενος σταθμός της, όμως, αυτός της επαφής της με την ποπ, πηγάζει από την οικογένεια. Οι μουσικές προτιμήσεις του πατέρα της (μουσικές μόδες της εποχής), ο οποίος θεωρείται άτυπα ο πρώτος της δάσκαλος, φαίνεται να την επηρεάζουν αρκετά:

«Η επόμενη στιγμή ήταν η γνωριμία μου με την ποπ μουσική θα έλεγα, μέσα από τις διάφορες κασέτες που έφερνε κατά καιρούς ο μπαμπάς μου, στις οποίες άκουγα είδη μουσικής, ελληνικό ποπ, ιταλικό ποπ, αγγλικό ποπ, τραγούδια της Eurovision ...».

Κατά τα σχολικά της χρόνια, η Ελισάβετ συναντά και τη ροκ μουσική. Η συμβολή του δασκάλου της στη συγκεκριμένη περίπτωση αποδεικνύεται καθοριστική για τις μετέπειτα προτιμήσεις της, λειτουργώντας ως μέντορας για εκείνη. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στη σχέση θαυμασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ τους:

«Στην τετάρτη δημοτικού ...νομίζω στο μάθημα της ιστορίας, ο δάσκαλος είχε κάνει μία αναφορά στις επιθυμίες που είχαν κάποιοι μελλοθάνατοι ...και εγώ χαριτολογώντας του είχα πει αν κάποιος ζητήσει να ακούσει την κραυγή της πεταλούδας; ...και ο δάσκαλος ενθουσιάστηκε και μου είπε ότι αυτή η έκφραση, «η κραυγή της πεταλούδας» ήταν στο τραγούδι ενός συγκροτήματος, των Doors, που όταν γύρισα στο σπίτι ζήτησα από τους γονείς μου να με φέρουν σε επαφή με αυτό το συγκρότημα, ήταν η πρώτη μου επαφή με τους Doors, που ακόμα και τώρα αποτελούν το αγαπημένο μου συγκρότημα, τόσο για τη μουσική τους όσο και για τους στίχους τους».

Στην επόμενη εμπειρία της Ελισάβετ, βλέπουμε την ήδη υπάρχουσα επαφή με την κλασική μουσική από την οικογένεια και το ωδείο να ενισχύεται από την παρακολούθηση μιας συναυλίας. Αυτή φαίνεται να οδήγησε στη διεύρυνση των μουσικών της οριζόντων και στην πιο συνειδητή προτίμηση προς την κλασική μουσική:

«Κάτι άλλο που θυμάμαι με πάρα πολλή αγάπη είναι στην πέμπτη δημοτικού επισκέφτηκε η Καμεράτα την περιοχή όπου ζούσα και πήγα και παρακολούθησα μία παρουσίαση που μας έκανε ο μαέστρος, του μουσικού παραμυθιού “Πέτρος και Λύκος” και ενθουσιάστηκα πάρα πολύ τόσο από την προγραμματική μουσική. Πώς μπορούμε δηλαδή με μουσική να περιγράψουμε με τις ιδιότητες των μουσικών οργάνων ... ένα παραμύθι όσο και με την αμεσότητα, τόσο των μουσικών, όσο και του ίδιου του μαέστρου».

Κάτι παρόμοιο όμως συμβαίνει και με την παραδοσιακή μουσική. Έστω και ακούσια, το επαναλαμβανόμενο βίωμα, θα επηρεάσει μελλοντικά την Ελισάβετ στην εκπαιδευτική της ιδιότητα:

«Κάτι άλλο που υπήρξε καθοριστικό στην παιδική μου ηλικία ήταν τα πανηγύρια, στα οποία πηγαίναμε τα καλοκαίρια, στο νησί της Λήμνου, όπου εκεί ήρθα σε επαφή με παραδοσιακά μουσικά όργανα αλλά και με ακούσματα νησιώτικα κυρίως».

Στα χρόνια της εφηβείας της, η προϋπάρχουσα επαφή της με τη ροκ ενισχύεται και τη βοηθά να εξερευνήσει την ταυτότητά της, σύμφωνα πάντα και με την εφηβική τάση για δημοφιλή είδη. Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη, που αυτό το είδος παραμένει στις προτιμήσεις της έως και σήμερα:

«Παρακολουθούσα αρκετά το αγγλικό μουσικό κανάλι MTV και έτσι ήρθα σε επαφή κυρίως με το αγγλικό ροκ και με live μουσικές αλλά θα ξεχώριζα το αγγλικό ροκ που είναι μέχρι και τις μέρες μας αγαπημένο».

Στα ενήλικα χρόνια της, εξοικειώνεται με νέα είδη (μέσω των κοινωνικών και μουσικών της ρόλων), εμφανίζεται πιο κατασταλαγμένη και δεκτική σε νέα ακούσματα, κάτι που μας οδηγεί στη θετική συσχέτιση μεταξύ μουσικών προτιμήσεων και μουσικής εκπαίδευσης:

«Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μου για το πτυχίο του πιάνου, εκεί στην ηλικία των 22 με 23 ετών, λόγω του αυξημένου άγχους που είχα, θυμάμαι μία ημέρα που καθόμουν στο ωδείο και περίμενα να ξεκινήσει το μάθημά μου, άκουσα από τη διπλανή αίθουσα να τραγουδάνε κλασικό τραγούδι, άριες. Ενθουσιάστηκα πάρα πολύ, νομίζω ότι θυμάμαι τη στιγμή ακόμη και τώρα, ότι χαλάρωσα πάρα πολύ με αυτό το άκουσμα και έτσι αποφάσισα να ξεκινήσω και εγώ μαθήματα τραγουδιού ...Όλο αυτό εξελίχθηκε σε ένα νέο κόσμο, στο κόσμο της Όπερας, το οποίο οι προετοιμασίες μου και το διάβασμα μου νομίζω καθόρισε πάρα πολύ και την προσωπικότητά μου από κει και πέρα γιατί ένιωσα πιο υπεύθυνη, πιο τελειομανής με την καλή έννοια... και ότι η όπερα είναι ένα είδος μουσικής, το οποίο συνδυάζει πάρα πολλές τέχνες, συνδυάζει τα εικαστικά, το θέατρο, τη φωνή, τα όργανα και μου άνοιξε νέους ορίζοντες».

Η τελευταία της εμπειρία αφορά στο συνδυασμό μουσικής και ταξιδιών. Καθίσταται φανερό ότι της αρέσει να βλέπει τη μουσική ολιστικά, τοποθετώντας την σε πλαίσιο (κουλτούρα του τόπου). Παράλληλα, τα ταξίδια αυτά, λειτουργώντας ως άτυπη μάθηση, τη φέρνουν σε επαφή με πιο έθνικ μουσικές επιλογές, ανακατασκευάζοντας τις κοινωνικές και μουσικές της ταυτότητες:

«Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω κάποια ταξίδια τα οποία έγιναν σε πλαίσιο μουσικών φεστιβάλ. Ήρθα σε επαφή με νέα είδη και μουσική του τόπου που επισκέφτηκα και αυτό ήταν για μένα πολύ εντυπωσιακό. Φαντάζομαι ότι δεν ήταν το ίδιο με το να άκουγα μία μουσική από το σπίτι μου ή της περιοχής που επισκέφτηκα, όλο αυτό που επισκέπτεσαι ένα τόπο, μια κουλτούρα που βλέπεις από κοντά, δοκιμάζεις γεύσεις, μουσικές σε επηρεάζει πάντα θετικά, νομίζω».

Συγκρίνοντας, λοιπόν, την ποικιλία εμπειριών με διαφορετικά μουσικά είδη στην πορεία της Ελισάβετ και τα είδη που ανέφερε ότι χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της (κλασική, παραδοσιακή, έντεχνη, λαϊκή, παιδική, ποπ, ροκ, σύγχρονη, τζαζ και world), συμπεραίνουμε ότι οι μουσικές της προτιμήσεις επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό τη διδασκαλία της, επισφραγίζοντας τελικά και την επαγγελματική της ταυτότητα.

3.3.3. Η περίπτωση του Σωκράτη

Ο Σωκράτης ξεκινάει αφηγούμενος τη μουσική πραγματικότητα της οικογένειάς του. Το κυρίαρχο μητρικό πρότυπο που διαμορφώνει το μουσικό περιβάλλον του σπιτιού, τον φέρνει σε επαφή με πολύ ετερόκλητα ακούσματα (κλασική, έντεχνη, λαϊκή, σύγχρονη, παιδική, ελαφρά), τα οποία, όπως παραδέχεται και ο ίδιος, του ασκούν επιρροή:

«Η μητέρα μου ήτανε αυτοδίδακτη σοπράνο ...ήταν μέλος της χορωδίας που μεγάλωσε στη Θεσσαλονίκη, κεφαλική φωνή εκ φύσεως ... Άκουγε μία πολύ μεγάλη γκάμα από Χατζιδάκι μέχρι Μπέσσυ Αργυράκη και από Δούκισσα μέχρι Σοφία Βέμπο ...Ο πατέρας μου δεν είχε θέμα προτιμήσεων ... ήτανε παθητικός ακροατής ...είχε όμως καλό αισθητήριο ...όλη μέρα έπαιζε το ραδιόφωνο και η μητέρα μου τραγουδούσε... και έγραφε κασέτες στα δισκάδικα ... πήγαινε και έγραφε και δύο τρεις κασέτες μόνο παιδικά τραγούδια ...οπότε για μένα ήταν τα πρώτα μου ερεθίσματα από τότε που γεννήθηκα, με αποτέλεσμα θεωρώ, να με έχει επηρεάσει πάρα πολύ όλο αυτό»

Αλλά και αργότερα, η οικογένεια συνεχίζει να τον τροφοδοτεί με νέα μουσικά είδη (ποπ και ροκ), εκτιμώντας όπως φαίνεται τη μουσική:

«Θυμάμαι κάποια ξένα τραγούδια, τύπου Boney M, λίγο disco και μάλιστα επειδή χόρευα κιάλας όταν άκουγα μουσική, η πρώτη μου κασέτα, που μου πήραν οι γονείς μου, επειδή έβλεπαν ότι μου άρεσαν και τα ξένα τραγούδια, εκεί περίπου 6 ετών, ήταν το Thriller του Michael Jackson ...οπότε πήγαινα κι εγώ και έγραφα κασέτες ...κι έτσι με την κασέτα αυτή, γενικότερα άρχισα να ψάχνομαι με την ποπ και τη ροκ σκηνή της εποχής εκείνης».

Αναγνωρίζοντας περαιτέρω την ανήσυχη και καλλιτεχνική του φύση, οι γονείς του τον στρέφουν στη μουσική εκπαίδευση. Η ακρόαση και μελέτη κλασικής μουσικής αρχίζει να επηρεάζει τις μελλοντικές του προτιμήσεις:

«Οι γονείς μου, επειδή είχανε δει, ότι όταν ήμουνα πιτσιρικάς όπου είχε πιάνο καθόμουνα και έπαιζα χωρίς να ξέρω, ήταν εκείνοι που με γράψανε στο ωδείο. Όταν ξεκίνησα (8 ετών), η δασκάλα μου είχε προτείνει τη σειρά Houghton Classic, η οποία ουσιαστικά ήταν θέματα από πολλή μεγάλη γκάμα ρεπερτορίου από μπαρόκ μέχρι σχεδόν 20ο αιώνα ...Ήταν αρκετά κομβικό όλο αυτό γιατί, ήταν κι ένας δίσκος που εμένα με έβαλε σε μια διαδικασία να ψάξω τους συνθέτες από τις μελωδίες που μου άρεσαν».

Επόμενο σταθμό αποτελούν οι πρώτες του εμπειρίες ζωντανής μουσικής. Η συμμετοχή του σε αυτές λειτούργησε ως άτυπη μάθηση, που τον επηρέασε ως προς τις μουσικές προτιμήσεις και κυρίως τον εξέλιξε μουσικά και ερμηνευτικά (μέσω της λαϊκής, της jazz, των blues κλπ). Είναι άξιο λόγου, ότι η παιδική του ηλικία κατακλύζεται από διαφορετικά είδη και εμπειρίες, δημιουργώντας του έτσι, πολύπλευρες ταυτότητες.:

«Επειδή οι γονείς μου δεν είχαν πού να με αφήσουν, με παίρνανε μαζί τους στα νυχτερινά κέντρα, οπότε εγώ έχω δει όλα τα μεγάλα ονόματα ... Αυτό που με εντυπωσίασε για πρώτη φορά ήταν, όταν είδα τη Μαρινέλλα και τον Γιάννη Πάριο στη Νεράιδα (11-12 ετών), όπου ήτανε μεγάλο σοκ για μένα. Δεν άκουγα τέτοια μουσική τότε. Ειδικά η Μαρινέλλα με έβαλε σε μία διαδικασία μετά να ανακαλύψω φωνές αντίστοιχες από όλα τα είδη του τραγουδιού παγκοσμίως, τη Shirley Bassey, την Barbara Streisand, την Amália Rodrigues, τη Sarah Vaughan, τον Tom Jones. Δηλαδή άρχισε να με γοητεύει πάρα πολύ πώς ένας άνθρωπος, τι κάνει με τη φωνή του και πού μπορεί να φτάνει με τη φωνή του ... οπότε αυτό ήταν ένα πολύ καλό ερέθισμα και

επηρέασε πάρα πολύ τις μουσικές και το ότι ασχολήθηκα και εγώ με το τραγούδι αργότερα».

Με έκπληξη διαπιστώνουμε, ότι ο Σωκράτης στην εφηβεία επιλέγει πέρα από τα δημοφιλή είδη (ποπ και ροκ) και άλλες, λιγότερο συνήθεις μουσικές (κλασική, ελαφριά, λαϊκή, νέο κύμα). Αυτό σίγουρα οφείλεται στην οικογένεια, την εκπαίδευση και τις προσωπικές του αναζητήσεις. Απ' ό,τι φαίνεται, είναι πολύ δυνατό στη συνείδησή του το μουσικό του υπόβαθρο:

«Άκουγα συνεχώς μουσική, ήταν ένας τρόπος να επικοινωνώ με το μέσα μου ...Άκουγα κλασική μουσική (κυρίως Ρώσους συνθέτες, τους οποίους δεν τους άφησα, τους αγαπάω πολύ ακόμα) και Μαρινέλλα- Πουλόπουλο, άκουγα δηλαδή και νέο κύμα. Θα σου πω ότι έτυχε να είναι και η εποχή που έγιναν της μόδας τα κινηματογραφικά τραγούδια, εκεί στις αρχές του '90, οπότε στις παρέες μου το καλοκαίρι που υπήρχαν και μεγαλύτερα παιδιά, ήταν λίγο οικείο αυτό ...και φυσικά άκουγα φουλ ποπ και ροκ μουσική».

Η ενηλικίωση τον βρίσκει και πάλι ανήσυχο μουσικά και πάντα πρόθυμο να ανακαλύψει νέα είδη. Όπως βλέπουμε, οι μουσικές του προτιμήσεις επεκτείνονται συνεχώς (world και avant-garde) και μαζί με αυτές και οι μουσικές του ταυτότητες:

«Το 1998 που πέρασα στο Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης, στο μάθημα αγγλικών υπήρχε ένα κεφάλαιο για την Ίμα Σουμάκ. Δεν την είχα ακούσει ποτέ και την ανακάλυψα εκεί και φυσικά ήταν η αιτία να γίνω μεγάλος φαν γενικότερα των τραγουδιστών που έχουν δυνατότητες φωνητικές σπάνιες ...Κάπως έτσι ανακάλυψα την επόμενη χρονιά τη Diamanda Galas, που την παρακολούθησα ζωντανά στη Λυρική Σκηνή. Μάλιστα, ήταν και λίγο σουρεαλιστικό γιατί όταν είδα την αφίσα της, με τράβηξε τόσο πολύ η φυσιογνωμία της, αυτό το απόκοσμο, που είχα και περιέργεια να τη δω ζωντανά».

Οι μέχρι τώρα αφηγήσεις του φανερώνουν έναν άνθρωπο σε διαρκή αναζήτηση μουσικών συγκινήσεων και ιδιαίτερων φωνών, που δε φοβάται να διατηρεί παλαιότερες ταυτότητες αλλά και να δημιουργεί καινούριες (μέσω των μουσικών του προτιμήσεων). Σε όλη την έως τώρα πορεία του παραμένει εξαιρετικά δεκτικός μουσικά, με αποτέλεσμα την εξοικείωση του με πολλά μουσικά είδη.

Η ελευθερία και η ανοιχτή στάση του Σωκράτη απέναντι στη μουσική επηρέασε εύλογα τη διδασκαλία του. Ο ίδιος αναφέρει ότι στην τάξη κάνει αποκλειστική

χρήση των δικών του επιλογών και χρησιμοποιεί είδη όπως κλασική, παραδοσιακή, έντεχνη, λαϊκή, ποπ, ροκ, jazz, latin και world μουσική. Είναι επομένως εμφανές, ότι οι μουσικές του προτιμήσεις επηρεάζουν σε συντριπτικό βαθμό τα μουσικά στυλ στη διδασκαλία του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Συζήτηση- Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

4.1. Σύνδεση των δεδομένων με τη βιβλιογραφία

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνδεση των δεδομένων και ερμηνειών της έρευνας και των αντίστοιχων βιβλιογραφικών αναφορών του πρώτου κεφαλαίου. Η διαδικασία αυτή θα πραγματοποιηθεί με την επαναπαρουσίαση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο αυτά απαντήθηκαν μέσω της έρευνας. Στο τέλος αυτής της ενότητας θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί που προέκυψαν και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Σκοπός είναι να μελετηθεί σε μεγαλύτερο βάθος το ζήτημα των μουσικών ειδών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του δημοτικού καθώς και ο ρόλος της περιρρέουσας κουλτούρας και των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών στην επιλογή αυτών.

4.1.1. Τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής, της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην τάξη. Πώς τεκμηριώνουν τις επιλογές τους.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την ακρόαση μουσικής ως δραστηριότητα, ακολουθώντας με αυτό τον τρόπο τα επίσημα προγράμματα σπουδών. Αλλά και πιο συγκεκριμένα, η αναφορά μιας εκπαιδευτικού ως προς τη χρήση ενεργητικής ακρόασης στη διδασκαλία της (παρόλο που η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν πολύ διαφορετική), παραπέμπει στους στόχους του Νέου Προγράμματος Σπουδών (πρόταση Α, 2011) και δείχνει μια διάθεση αλλαγής της εκπαιδευτικής οπτικής.

Η προσπάθεια αλλαγής και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, φαίνεται επίσης μέσα από τη μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών που χρησιμοποιούν στην τάξη (πίνακας 1). Η πρακτική αυτή είναι σύμφωνη τόσο με τα επίσημα προγράμματα σπουδών (προώθηση μουσικού πλουραλισμού) όσο και με τους επίσημους φορείς (Vision 2020, ISME) και ερευνητές της εκπαίδευσης (Drummond, 2010). Συγκρίνοντας μάλιστα τα είδη που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια και cd με αυτά των

εκπαιδευτικών (πίνακας 2), παρατηρούμε ότι συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (κλασική, παραδοσιακή, ελληνική έντεχνη, λαϊκή, world και ποπ). Εξαιρέση αποτελούν η βυζαντινή μουσική και τα soundtracks, τα οποία δεν αναφέρονται καθόλου στις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στην κλασική μουσική, η οποία κυριαρχεί τόσο στα επίσημα προγράμματα της Ελλάδας όσο και στις επιλογές των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στο υπόβαθρο δυτικής κλασικής μουσικής που έχουν και συντάσσεται με τη βιβλιογραφία για τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου (Welch et al, 2010), της Αυστραλίας (Drummond, 2010) και της Βόρειας Αμερικής (Bradley, 2007). Η παραδοσιακή μουσική, οφείλει την εξίσου κυρίαρχη θέση της στα κοινά βιώματα εκπαιδευτικών και μαθητών, στα επίσημα προγράμματα σπουδών αλλά και στον ελληνικό στίχο. Η ποιότητα και η δημοφιλία των μεγάλων Ελλήνων συνθετών στις τάξεις των εκπαιδευτικών (Θεοδωράκης, Χατζηδάκης, Λοΐζος, Ξαρχάκος κλπ.) εξηγούν τη συνεχή χρήση της έντεχνης ελληνικής και λαϊκής μουσικής. Η κυριαρχία της ποπ μουσικής στα κοινωνικά δίκτυα, αλλά και η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων σηματοδοτούν την αξιοσημείωτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών των world music και ποπ. Η σχετικά χαμηλή κατάταξη της σύγχρονης μουσικής έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, που αναγνωρίζει την ανάγκη για χρήση και των ρευμάτων της εμπορικής σύγχρονης δημιουργίας από όλα τα μέρη του κόσμου (Κοκκίδου & Τσακνίδου, 2006).

Παρατηρώντας γενικότερα τις επιλογές των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρά τις φιλότιμες προσπάθειές τους για εξέλιξη της διδασκαλίας τους, δεν συμμερίζονται την οπτική των Lundquist και Szego (1998) απέναντι στα είδη της μουσικής. Η ευρωκεντρική, βασική τους εκπαίδευση φαίνεται να επιδρά πάνω τους ακόμα κατά πολύ, με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζονται όλες οι μουσικές ως world musics (διαφορετικά επίπεδα επιλογών μουσικών στυλ).

Ως προς τα είδη της μουσικής που θεωρούνται ακατάλληλα για διδασκαλία και προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς (για την έντονη παρουσία τους στη ζωή των μαθητών), η τραπ αναφέρεται ως το κυρίαρχο (λόγω της ακαταλληλότητας του στίχου και των αξιών που πρεσβεύει). Και ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (ως γνώμονα επιλογής μουσικής) και να

συνταχθούν με τη βιβλιογραφία (McPhail, 2013; Vincente-Nicolas & Mac Ruairc, 2014; Ho, 2015; Baroutsis et al., 2016; Bron & Veugelers, 2014; Charteris & Smardon, 2019; Cook-Sather, 2002; Mayes et al., 2019), τελικά εστιάζουν στην ηθική και αισθητική πλευρά της διδασκαλίας τους και δεν παρουσιάζονται διατεθειμένοι να κάνουν εκπτώσεις ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής στην τάξη.

Εκτός, λοιπόν από τη μελωδία, το στίχο και τις αξίες των εκπαιδευτικών, κριτήρια επιλογής ειδών μουσικής προς διδασκαλία, αποτέλεσαν: η ανάγκη για διεύρυνση των μουσικών οριζόντων των μαθητών, η εκάστοτε διδακτική ενότητα, οι διαφορετικές ηλικίες των μαθητών, ο τόπος διδασκαλίας και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικά είδη μουσικής.

Αξιοπρόσεκτος παράγοντας των μουσικών επιλογών των εκπαιδευτικών υπήρξε όμως και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών με τα αντίστοιχα βιβλία και CD του μαθήματος της μουσικής. Κι ενώ όλοι οι συμμετέχοντες γνώριζαν την ύπαρξη του επίσημου προγράμματος, λίγοι το χρησιμοποίησαν σε μεγάλο ποσοστό, με τους περισσότερους να το συμβουλεύονται επικουρικά και να το χρησιμοποιούν επιλεκτικά (το θεωρούν ξεπερασμένο). Σίγουρα σε αυτή την άποψη συνετέλεσαν η μακροχρόνια εμπειρία τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η παγιωμένη πλέον στάση τους απέναντι στη διδασκαλία.

Όσον αφορά στα επίσημα βιβλία και CD, εκφράστηκαν και εδώ διαφορετικές απόψεις. Οι ελλείψεις διανομής τους στις διαφορετικές σχολικές μονάδες προκαλούσε σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αναζητούν διαφορετικές λύσεις και να φτιάχνουν δικό τους υλικό. Το δεύτερο πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν αυτό του περιεχομένου τους. Η αναχρονιστικότητα, η αδυναμία εφαρμογής πολλών δραστηριοτήτων γενικότερα και η πολλή λεκτική πληροφορία, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να μην τα χρησιμοποιούν και να ζητούν αναθεώρηση και ανανέωσή τους.

Από τους παράγοντες επιλογής μουσικών ειδών στη διδασκαλία, δε θα μπορούσαν να λείπουν οι προσωπικές προτιμήσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν τη χρήση των δικών τους μουσικών προτιμήσεων, σε μικρό ή μεγάλο ποσοστό. Κάποιοι τις συνέδεσαν με την εκάστοτε διδακτική ενότητα και κάποιοι τις χρησιμοποίησαν είτε για να εξακριβώσουν αν

έχουν παρόμοιες προτιμήσεις με τους μαθητές τους είτε για να τους μεταδώσουν ενθουσιασμό και νέα οπτική.

Όταν όμως ετέθη το ζήτημα της χρήσης των προτιμήσεων των μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διχάστηκαν. Κάποιοι είπαν ότι τις χρησιμοποιούν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού σκοπού (μουσικοκινητική, εκμάθηση μουσικών οργάνων, κριτική σκέψη κλπ) και ως μέσο για να διδάξουν το μουσικό πλουραλισμό, την αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στις επιλογές των άλλων. Κάποιοι άλλοι, είπαν ότι τις χρησιμοποιούν σε μικρό ποσοστό, φοβούμενοι την απώλεια ελέγχου της τάξης και το ακατάλληλο περιεχόμενο των στίχων. Εξαίρεση αποτέλεσε ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος όντας κάθετος στην άποψή του, δε φάνηκε να λαμβάνει καθόλου υπόψη του τις προτιμήσεις των μαθητών του. Η στάση των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, είναι εν μέρει σύμφωνη με τη βιβλιογραφία, η οποία τους παροτρύνει να εστιάζουν και στις μουσικές προτιμήσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός, η απόλαυση και η ενεργός συμμετοχή τους (McPhail, 2013; Vincente-Nicolas & Mac Ruairc, 2014; Ho, 2015; Baroutsis et al., 2016; Bron & Veugelers, 2014; Charteris & Smardon, 2019; Cook-Sather, 2002; Mayes et al., 2019).

Το τελευταίο κομμάτι του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αφορά στο κατά πόσο αποδέχονται οι μαθητές τις επιλογές των εκπαιδευτικών, αλλά και πώς αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι τις τυχόν αντιδράσεις. Και οι πέντε συμμετέχοντες παραδέχθηκαν ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι μουσικές τους επιλογές γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές τους. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα με τους Hargreaves (1982) και LeBlanc (1991), οι οποίοι μίλησαν για «ανοιχτά αυτιά» και μεγάλη δεκτικότητα σε νέα ακούσματα από τους μαθητές του δημοτικού. Κάποιοι λοιπόν, το απέδωσαν στην ηλικία των μαθητών (μέχρι την πέμπτη τάξη όπου αρχίζει η προεφηβεία και κυριαρχεί το κοινωνικό κομμάτι) και κάποιοι άλλοι στον τρόπο παρουσίασης, επεξήγησης και διδασκαλίας. Με την επίγνωση ότι με τόσο μεγάλη γκάμα μαθητών, είναι αδύνατον να μην υπάρχουν αντιδράσεις, όλοι ανεξαιρέτως ανέφεραν ότι μένουν σταθεροί στις επιλογές τους καθώς οι μαθητές έχουν πολύ μεγάλη έλλειψη σε ακούσματα και είναι κέρδος να προσεγγίσουν όσους περισσότερους μπορούν.

4.1.2. Ο ρόλος της περιρρέουσας κουλτούρας του τόπου στην επιλογή της μουσικής.

Οι έμπειροι αναπληρωτές που συμμετείχαν στην έρευνα, ρωτήθηκαν αρχικά, αν έχουν παρατηρήσει διαφορές στην επιλογή της μουσικής ανάλογα με το σχολείο, την πόλη ή την περιοχή της διδασκαλίας τους. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, αποδίδοντάς τες στο κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε περιοχής και στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μουσικής, η οποία δε γίνεται να διδάσκεται παντού με τον ίδιο τρόπο και κυρίως με το ίδιο ρεπερτόριο. Άρα βλέπουμε τους εκπαιδευτικούς, να επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία με το να αναγνωρίζουν ότι η περιρρέουσα κουλτούρα του εκάστοτε τόπου επηρεάζει τη διδασκαλία τους, αλλάζοντας τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Barton, 2018). Ταυτόχρονα, τους βλέπουμε να συντάσσονται με τα επίσημα προγράμματα σπουδών, που μιλούν για διδασκαλία της μουσικής και με γνώμονα γεωγραφικό (ΔΕΠΠΣ, Νέο πρόγραμμα Σπουδών), δηλαδή κάνοντας χρήση παραδοσιακής μουσικής του εκάστοτε τόπου.

Αυτές οι διαφορές στην επιλογή της μουσικής, όμως, αποδίδονται και στις υποδομές και την παροχή υλικού από την εκάστοτε σχολική μονάδα. Και ναι μεν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, η οποία μιλά για όλα τα περιβάλλοντα εκμάθησης μουσικής που είναι μοναδικά και απαιτούν λεπτομερή τήρηση της κατανόησης των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται (Dillon, 2007), αλλά η ελλειπής υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται να επηρέασε πολύ την ποιότητα της διδασκαλίας, φέρνοντας στην επιφάνεια προβλήματα όπως η ανεπαρκής χρηματοδότηση των σχολείων και η επιφανειακή αντιμετώπιση του μαθήματος από τους ιθύνοντες.

Το επόμενο βήμα στην έρευνα ήταν να συγκρίνουμε την περιρρέουσα κουλτούρα της επαρχίας με αυτή των αστικών κέντρων, ώστε να καταλάβουμε με ποιο τρόπο αυτή επηρεάζει τη διδασκαλία της μουσικής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για έντονη παρουσία της τοπικής μουσικής κουλτούρας στις επαρχίες, σε αντίθεση με τις μεγάλες πόλεις. Επίσης ανέφεραν ότι ενώ στους μικρούς τόπους οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερη αγάπη στο μάθημα της μουσικής, στις μεγαλύτερες πόλεις το μάθημα προσομοιάζει με το ωδείο. Από τις γενικότερες διηγήσεις τους φαίνεται ξεκάθαρα ότι στις μικρές κοινωνίες περιφρουρείται και διατηρείται ζωντανή η παράδοση, σε αντίθεση με τα αστικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι περισσότερο απρόσωπα.

Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν οι απόψεις και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών απέναντι στην προϋπάρχουσα μουσική κουλτούρα και την επίδρασή της στους μαθητές. Οι περισσότεροι μίλησαν για την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας τους στις εκάστοτε συνθήκες, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε κάθε τόπο. Αυτή η πεποίθηση εναρμονίζεται με τη βιβλιογραφία, που κάνει λόγο για την ανάγκη να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός το κοινό και το πλαίσιο, μιας που η μουσική εμπλέκει τους ανθρώπους ως μονάδες με τις αξίες που αντιπροσωπεύονται στους ήχους του πολιτισμού τους (Dillon, 2007). Η αναγνώριση αυτή των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, σχετίζεται επίσης με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η οποία μέσω των συναισθημάτων τους για τους μαθητές τους, τους βοηθά να προσαρμόζονται κατάλληλα και αποτελεσματικά την πρακτική τους και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με αυτούς (James-Wilson, 2001).

Κάποιοι άλλοι, είπαν ότι χρησιμοποιούν την εκάστοτε τοπική μουσική για να έρθουν κοντά στους μαθητές τους, να τους ενθαρρύνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να λειτουργήσουν οι ίδιοι σαν εμπυχωτές. Κάποιοι, τέλος, ανέφεραν ότι κάνουν χρήση των τοπικών παραδοσιακών ακουσμάτων, βλέποντάς το σαν ευκαιρία και για τη δική τους δια βίου μάθηση. Η στάση τους αυτή, η συνεχόμενη δηλαδή διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των προσωπικών εμπειριών τους, η οποία επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις και αξίες τους για το είδος του δασκάλου που ελπίζουν να είναι μέσα σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Castells, 1997; Chua, 2018; Sleegers & Kelchtermans, 1999) , αποτελεί την ουσία της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Και όπως βλέπουμε, ουσιαστικά η ανάπτυξή τους αυτή δε σταματά ποτέ (Cooper and Olson, 1996; Day, 1999).

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που έπρεπε να εξεταστεί ήταν η αντίδραση των μαθητών απέναντι σε διαφορετικά μουσικά στυλ που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία. Και εδώ φάνηκε να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς της επαρχίας (ειδικά στην Κρήτη και στην Ικαρία) και σε αυτούς των αστικών κέντρων. Όσοι ήταν πιο «εξοικειωμένοι» με την παράδοση στις μικρές κοινωνίες, αντιμετώπισαν τα διαφορετικά ακούσματα με δυσκολία, καχυποψία και ανία. Αυτό θεωρήθηκε φυσιολογικό, αφού το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο αναδεικνύεται σημαντικό για τον καθορισμό, τόσο των προσωπικών προτιμήσεων, όσο και της μουσικής μάθησης (McQueen et al, 2018). Αντίθετα, οι μαθητές των περιοχών που

δεν είχαν έντονο μουσικό χαρακτήρα (αστικά κέντρα), παρουσιάστηκαν το ίδιο δεκτικοί σε όλα τα είδη.

Απέναντι στις έντονες πολλές φορές αντιδράσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκαν να κάμπτονται. Αντίθετα, μέσα από τα λόγια τους, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την υπομονή και την πίστη στην εκπαιδευτική τους μέθοδο, κάτι που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολύχρονη εμπειρία τους και στην εκπαιδευτική ικανότητά τους.

Η τελευταία διερεύνηση του κεφαλαίου αυτού αφορά στην επαφή και εξοικείωση των αναπληρωτών με νέα μουσικά στυλ κατά τη συνεχή μετακίνησή τους σε νέα περιβάλλοντα καθώς και την ένταξη αυτών στη μετέπειτα διδασκαλία τους. Με έκπληξη βλέπουμε μια ακόμα διαφοροποίηση στις απόψεις μεταξύ των γυναικών και των ανδρών της έρευνας. Οι γυναίκες παρουσιάστηκαν πιο δεκτικές σε νέες εμπειρίες και πιο ανοιχτές προσωπικότητες. Ανέφεραν την παραδοσιακή μουσική ως ένα είδος, το οποίο συνάντησαν στην πορεία τους και με το οποίο δεν ήταν εξοικειωμένες. Παρατηρώντας όμως τη μεγάλη της απήχηση (ειδικά στην επαρχία), το είδαν σαν ευκαιρία για να μάθουν κάτι νέο, τη συμπεριέλαβαν στη μετέπειτα διδασκαλία τους και ανέπτυξαν έτσι καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι άντρες της έρευνας, εμφανίστηκαν πιο αποστασιοποιημένοι και ανεπηρέαστοι από τις εμπειρίες τους σε διαφορετικές περιοχές. Ο ένας ανέφερε ότι δεν έχει να κάνει με τις περιοχές αλλά με τα γενικότερα ακουστικά ερεθίσματα που έχουν οι μαθητές από την οικογένεια και τη ζωή τους, ενώ ο δεύτερος είπε ότι ήταν ικανοποιητικά εξοικειωμένος με όλα τα είδη της μουσικής που έχει ανάγκη η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η στάση τους αυτή δείχνει ότι δεν είναι διατεθειμένοι να συμβαδίσουν απαραίτητα με την κουλτούρα του εκάστοτε τόπου διδασκαλίας τους.

4.1.3. Η επιρροή των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών, ως μέρος των ταυτοτήτων και της πορείας της ζωής τους στα είδη μουσικής που χρησιμοποιούν στην τάξη.

Τα συμπεράσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και η αντιπαραβολή τους με τη βιβλιογραφία θα παρουσιαστούν μέσα από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, αυτές της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της ηλικίας και των ταυτοτήτων.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η πρώτη σημαντική διαπίστωση και στις τρεις μελέτες περίπτωσης, είναι ότι υπάρχει μουσικό ενδιαφέρον και μεγάλη εκτίμηση της μουσικής από την οικογένεια. Αυτά εκφράζονται αρχικά, μέσα από το ενδιαφέρον και την ενασχόληση του ενός τουλάχιστον γονέα με τη μουσική (Εύα-πατέρας με κιθάρα και τραγούδι, Ελισάβετ-πατέρας με παραδοσιακά έγχορδα και Σωκράτης- μητέρα με τραγούδι) και την προσφορά μουσικού υλικού (Ελισάβετ-πιάνο στο σπίτι).

Σε δεύτερο επίπεδο, οι γονείς εμπλέκονται σταθερά με τη μουσική στην καθημερινότητά τους (ακρόαση μουσικής μέσω ραδιοφώνου, πικάπ, κασετών, αυτοκίνητο), τιμούν την παράδοση (πανηγύρια, γλέντια σε σπίτια) και χρησιμοποιούν τη μουσική ως παιχνίδι (μέσω του τραγουδιού). Οι πρακτικές αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν τη βιβλιογραφία που μιλά για συχνή ακρόαση μουσικής σε αυτά τα πλαίσια (Custodero, 2006; De Vries, 2010).

Σε ένα τρίτο επίπεδο, η οικογένεια προσφέρει στα μέλη της συναυλίες και εμπειρίες ζωντανής μουσικής. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να τροφοδοτούνται οι συμμετέχοντες (ως παιδιά) με πολλά είδη μουσικής, με πιο συχνές την κλασική, την παραδοσιακή και τη ροκ αλλά και πλήθος άλλων (σύγχρονη ελληνική, σύγχρονη ξένη, λαϊκή, ποπ, έντεχνη, παιδική και ελαφρά). Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται να επηρεάζονται οι μουσικές τους προτιμήσεις είτε άμεσα είτε στο μέλλον, σύμφωνα πάντα με τη δική τους παραδοχή. Το γεγονός αυτό συντάσσεται πολλαπλώς με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία το μουσικό υπόβαθρο των ανθρώπων και οι προτιμήσεις τους κατ' επέκταση, διαμορφώνονται με βάση τις συσσωρευμένες μουσικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από την οικογένεια (Welch & McPherson, 2012) καθώς και το ότι οι γονείς με τη στάση τους ως προς τη μουσική στην

καθημερινή ζωή της οικογένειας και τις μουσικές τους προτιμήσεις, επηρεάζουν αυτές των παιδιών (Κοκκίδου & Τσακνίδου, 2006).

Φυσική εξέλιξη λοιπόν, όλης αυτής της πλούσιας μουσικής ζωής αποτελεί η είσοδος των συμμετεχόντων στην επίσημη μουσική εκπαίδευση (μέσω της οικογένειάς τους). Η συμμετοχή των γονιών στη μουσική ζωή γενικά και σε αυτή των παιδιών τους ειδικότερα (μέσω παρότρυνσης, εμπνύχωσης, υποστήριξης και μίμησης), βλέπουμε ότι στο μέλλον όντως τα οδηγεί στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και σε ισχυρά αισθήματα ικανότητας, αυτονομίας και αυτό-αποτελεσματικότητας (McPherson, 2009).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δεύτερη σημαντική διαπίστωση και στις τρεις μελέτες περίπτωσης είναι ότι η μουσική εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζει τις μουσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων, σε διαφορετικές βέβαια ηλικίες. Αρχικά, βλέπουμε το Σωκράτη (μέσω των μαθημάτων πιάνου) να αφιερώνει χρόνο στη μελέτη και την ακρόαση κλασικής μουσικής, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται οι μουσικές του δεξιότητες που συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και τις μουσικές του προτιμήσεις (Hallam 2001; Lamont, 2002; Morrison, 2001). Παράλληλα, παρατηρούμε την ύπαρξη δασκάλων/μεντόρων στις ζωές της Εύας (δασκάλα πιάνου, θείος) και της Ελισάβετ (δάσκαλος σχολείου), που τις επηρεάζουν θετικά ως προς την κλασική, τη world και τη ροκ μουσική. Το γεγονός αυτό, ταυτίζεται με μελέτες που υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ μουσικών προτιμήσεων και μουσικής εκπαίδευσης (Schuessler, 1948; Keston & Pinto, 1955; Baumann, 1960; Birch, 1963; Geringer, 1982 στο Abeles, 1980 και Finnas, 1989), όχι μόνο για την κλασική αλλά και για τα υπόλοιπα είδη μουσικής (Brittin, 1991; Gregory, 1994; Fung, 1996).

Η μουσική μάθηση βέβαια, δεν πραγματοποιείται μόνο σε επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα σε συναυλίες και εμπειρίες ζωντανής μουσικής. Σε αυτές, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με πλήθος μουσικών στυλ όπως η pop, η κλασική, η παραδοσιακή, η έντεχνη, η λαϊκή, η jazz, τα blues, η ελαφριά ελληνική, το νέο κύμα, η world και η avant-garde. Κάτι ανάλογο συμβαίνει όμως και με την ενασχόλησή τους με χόμπι και ταξίδια που πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η Εύα εστιάζει στην

παραδοσιακή και λάτιν μουσική, η Ελισάβετ στην παραδοσιακή και world μουσική και ο Σωκράτης στην κλασική και world μουσική. Οι εμπειρίες τους αυτές, όπως μαθαίνουμε από τους ίδιους, αποτέλεσαν το έναυσμα περαιτέρω μουσικής διερεύνησης, διεύρυναν τους μουσικούς τους ορίζοντες και τους οδήγησαν σε θετική ανταπόκριση απέναντι σε αυτά τα είδη. Τα παραπάνω δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν μελέτες, που έχοντας σκοπό να καταγράψουν τις σημαντικότερες επιρροές των εκπαιδευτικών, ανέδειξαν τις πρώιμες μουσικές εμπειρίες ερμηνείας μουσικής, τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα διαφορετικών παραδόσεων, δασκάλους/ μέντορες, την παρακολούθηση μουσικών παραστάσεων, τα ταξίδια και τα χόμπι (Chua, 2018). Οι επιρροές αυτές καθόρισαν ουσιαστικά τις μουσικές τους προτιμήσεις, τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και κατ' επέκταση τον τρόπο διδασκαλίας τους και την καριέρα τους συνολικά.

ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

Παιδική ηλικία

Οι προηγούμενες ενότητες ανέδειξαν ένα ιδιαίτερα πλούσιο σε μουσικές εμπειρίες οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον/πλαίσιο, στο οποίο μεγαλώνουν οι συμμετέχοντες και στο οποίο αναπτύσσονται οι προσωπικότητες και οι ταυτότητές τους. Η τρίτη λοιπόν, σημαντική διαπίστωση και στις τρεις μελέτες περίπτωσης είναι ότι εξαιτίας αυτού, οι συμμετέχοντες αποδεικνύονται πολύ δεκτικοί σε νέες μουσικές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία και τα πρώτα σχολικά χρόνια. Το γεγονός αυτό εναρμονίζεται με τις θέσεις του Hargreaves (1982) περί «ανοιχτών αυτιών» στα μικρότερα παιδιά (σε σύγκριση με τους ενήλικες) και με τις θέσεις του LeBlanc (1991) περί μεγάλης ανεκτικότητάς τους σε διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα, λόγω του ότι στην παιδική ηλικία η επίδραση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών παραγόντων δεν είναι ακόμη ισχυρή και το μουσικό γούστο των παιδιών δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί.

Τέτοια περιβάλλοντα όμως, όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση δεν επηρεάζουν μόνο τη δεκτικότητα των παιδιών αλλά και την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση των μουσικών τους ταυτοτήτων (Borthwick & Davidson, 2002; Barrett and Stauffer, 2009; Lum, 2008). Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα, στην περίπτωση της Ελισάβετ με το πιάνο στο σπίτι, τις κασέτες του πατέρα της, το δάσκαλό της, τις συναυλίες και τα πανηγύρια. Ο Σωκράτης από την άλλη, δημιουργεί τις πρώτες μουσικές του

ταυτότητες, επηρεασμένος από το ραδιόφωνο, τις κασέτες, το συνεχές τραγούδι της μητέρας του, το ωδείο και τις πλούσιες εμπειρίες ζωντανής μουσικής.

Στην περίπτωση της Εύας, φανερώνεται για πρώτη φορά η κοινωνική διάσταση της μουσικής, μέσω της παρέας συνομηλίκων και η «μουσική συμμόρφωση» σε αυτήν, λόγω και του αισθήματος για ένα μέλος της. Έτσι, ενώ παρατηρούμε μια συμπεριφορά, ευθυγραμμισμένη με τη βιβλιογραφία, που υποστηρίζει ότι η μουσική παίζει αναπόσπαστο ρόλο στην εξερεύνηση της ταυτότητας και στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους (Delsing, 2008), ταυτόχρονα η συμπεριφορά της προσομοιάζει και με μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι, πολλές φορές ακούνε συγκεκριμένα στυλ μουσικής για να είναι δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους και να ενισχύσουν την ομαδική συνεργασία (Bakagiannis & Tarrant, 2006; Boer et al., 2011; Tarrant et al., 2002). Έτσι, η Εύα αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να παρατηρεί τον εαυτό της σε σχέση με «σημαντικούς άλλους» στη ζωή της (πατέρα-κιθάρα, συναυλία, αίσθημα-παρέα), δημιουργώντας έτσι πρώιμες ταυτότητες (Cooley, 1902; Stets & Burke, 2003).

Εφηβεία

Η τέταρτη σημαντική διαπίστωση και στις τρεις μελέτες περίπτωσης είναι ότι κατά την εφηβεία των συμμετεχόντων, μειώνεται η δεκτικότητά τους προς τη μουσική και εναρμονίζονται με την τάση για «δημοφιλή είδη» της εποχής τους (ποπ και ροκ μουσική), σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Rogers 1957, Greer et. al 1974; Λεζγίδου & Πνευματικός, 2019; Brittin, 2000; Ginocchio 2008).

Η Εύα, επηρεασμένη αρχικά, από την προτίμηση του πατέρα της για τη ροκ μουσική, εξερευνά τις ταυτότητές της (προσωπική, κοινωνική και μουσική), μέσω και των φιλιών που δημιουργεί. Οι μουσικές προτιμήσεις της εξάλλου, τη βοηθούν να εξερευνήσει και να δημιουργήσει μια ουσιαστική κοινωνική ταυτότητα (Lonsdale & North, 2011), ενισχύοντάς την μέσω της ομαδικής διαφοροποίησης (Tarrant et al, 2001, 2002). Η Ελισάβετ από την πλευρά της, διατηρεί την επαφή της με τη ροκ μουσική, μέσω της τηλεόρασης (κανάλι MTV). Έτσι, η μουσική φαίνεται να παίζει αναπόσπαστο ρόλο στην εξερεύνηση της ταυτότητάς της (Delsing, 2008). Η περίπτωση του Σωκράτη βέβαια, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρόλο που η εφηβεία είναι μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από έντονο στρες, αβεβαιότητα ταυτότητας και έντονες πιέσεις για συμμόρφωση (Arnett, 1999; Harter, 1999) και

ενώ εναρμονίζεται και εκείνος εν μέρει με τις συμπεριφορές των συνομηλίκων του ως προς τα «δημοφιλή» είδη, φαίνεται ότι προτιμά και λιγότερο συνήθεις μουσικές (κλασική, ελαφριά, λαϊκή, νέο κύμα). Η παραδοχή του μάλιστα, ότι άκουγε συνεχώς μουσική για να επικοινωνεί με το «μέσα» του, συντάσσεται με τη βιβλιογραφία, που κάνει λόγο για σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου των εφήβων που αφιερώνεται στην ακρόαση μουσικής της προτίμησής τους για λόγους πίεσης σε κοινωνικό επίπεδο και για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και διανοητικής τους κατάστασης (North et al., 2000).

Ενήλικη ζωή

Οι νέοι κοινωνικοί και μουσικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες μετά την ενηλικίωσή τους, μέσω και του Παν/μίου, τους βοηθούν στην εξοικείωση με νέα μουσικά είδη (ethnic, βυζαντινή, όπερα, λάτιν, avant-garde), στη διεύρυνση των οριζόντων τους και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Παπαπαναγιώτου, 2006). Με αυτό τον τρόπο, η δεκτικότητα τους απέναντι σε νέα ακούσματα ανακάμπτει, σύμφωνα και με τις θέσεις του LeBlanc (1991). Συνειδητοποιημένοι και κατασταλαγμένοι, πλέον, χωρίς την επιρροή των συνομηλίκων, οι συμμετέχοντες φαίνεται να συνεχίζουν να εξελίσσουν τις ταυτότητές τους μέσω και των διαφορετικών μουσικών προτιμήσεών τους (Κοκκίδου et al, 2016).

Η πέμπτη σημαντική διαπίστωση και στις τρεις μελέτες περίπτωσης είναι ότι παρατηρώντας γενικότερα την πορεία των συμμετεχόντων, μπορούμε να αντιληφθούμε τη συνεχή και αδιάκοπη επαναδιαπραγμάτευση των προσωπικών, κοινωνικών, μουσικών και επαγγελματικών τους ταυτοτήτων, διαδικασία που επιβεβαιώνει και τη βιβλιογραφία (Whitbourne et al, 2002; McLean, 2008; Dys et al, 2017; MacDonald et al, 2002; Wilson & MacDonald, 2005; Kerby, 1991).

Η έκτη και τελευταία διαπίστωση αφορά στην απάντηση ουσιαστικά του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, μέσα από όλες τις διηγήσεις των συμμετεχόντων. Η μεγάλη ποικιλία μουσικών εμπειριών στην πορεία της ζωής τους, σε συνδυασμό με τα είδη που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν στην τάξη, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι οι μουσικές τους προτιμήσεις επηρεάζουν την επιλογή μουσικής στη διδασκαλία, αλλά και την καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

4.2. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι βασικοί περιορισμοί στην παρούσα έρευνα ήταν δύο. Από τη μια πλευρά, η πανδημία του Covid-19 (με τα περιοριστικά της μέτρα) σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες διέμεναν σε διαφορετικές πόλεις από την ερευνήτρια, κατέστησαν αδύνατες τις δια ζώσης συνεντεύξεις, οι οποίες διενεργήθηκαν τελικά μέσω διαδικτύου. Από την άλλη, το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι η έρευνα αφορούσε μόνο πέντε έμπειρους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Παιδεία, δεν θα μπορούσε να οδηγήσει σε συμπεράσματα προς γενίκευση. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα περαιτέρω διερεύνησης:

1. Ποσοτική έρευνα, με μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών, για να διαπιστωθεί εάν οι θεματικές και οι κωδικοί που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να γενικευθούν ή αν μπορούν να υπάρξουν και πρόσθετοι.
2. Αντίστοιχη ποιοτική και ποσοτική έρευνα με έμπειρους αναπληρωτές Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Παιδείας.
3. Επανάληψη της έρευνας, ανεξαρτήτως μονίμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ώστε να φανεί αν και κατά πόσο η εναλλαγή σχολικών μονάδων επηρεάζει τα αποτελέσματα.
4. Συγκριτική μελέτη της παρούσας έρευνας με αντίστοιχη άλλης χώρας π.χ. Κύπρου.

Με δεδομένες τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της παιδείας, κρίνεται πως οι μελέτες ακρόασης και χρήσης μουσικών ειδών στη διδασκαλία καθώς και η περιρρέουσα κουλτούρα του εκάστοτε τόπου, θα αποτελούν πάντοτε επίκαιρο ζήτημα προς διερεύνηση. Έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να ενημερώνουν τους επιστήμονες του κλάδου για την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας και να ενισχύουν/ενθαρρύνουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας και αποτελεσματικότητας.

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι πέντε έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών στη διδασκαλία τους με συχνότερα την κλασική, την παραδοσιακή, την έντεχνη ελληνική και τη λαϊκή, σε αντίθεση με την τραπ, η οποία θεωρείται ακατάλληλη για διδασκαλία. Σημαντικά κριτήρια επιλογής ειδών μουσικής αποτέλεσαν: η μελωδία, ο στίχος, η ανάγκη για διεύρυνση των μουσικών οριζόντων, οι διαφορετικές ηλικίες και οι ανάγκες των μαθητών, τα επίσημα προγράμματα σπουδών, η εκάστοτε διδακτική ενότητα και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικά είδη μουσικής. Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν τη χρήση των δικών τους μουσικών προτιμήσεων στην τάξη και την αποδοχή σε μεγάλο βαθμό των μουσικών τους επιλογών από τους μαθητές.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων προέκυψε επίσης ότι η περιρρέουσα κουλτούρα του τόπου και η εκάστοτε σχολική μονάδα δημιουργούν διαφορές στην επιλογή μουσικής. Λόγω και της έντονης παρουσίας της τοπικής μουσικής κουλτούρας στις επαρχίες (σε αντίθεση με τα αστικά κέντρα), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις εκάστοτε συνθήκες ενώ φαίνεται να μην κάμπτονται από τις αντιδράσεις των μαθητών σε διαφορετικά ακούσματα.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι και στις τρεις μελέτες περίπτωσης, σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης των πολλαπλών ταυτοτήτων και μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν: η οικογένεια με τις πλούσιες μουσικές εμπειρίες που τους προσέφερε, η μουσική τους εκπαίδευση, οι εμπειρίες ζωντανής μουσικής, τα χόμπι και τα ταξίδια τους, ακόμα και σε διαφορετικές ηλικίες. Η μεγάλη ποικιλία μουσικών εμπειριών στην πορεία της ζωής τους, σε συνδυασμό με τα είδη που χρησιμοποιούν στην τάξη, έδειξαν ότι οι μουσικές τους προτιμήσεις επηρεάζουν τελικά την επιλογή μουσικού είδους στη διδασκαλία.

Μέσω αυτής της έρευνας, η ερευνήτρια επεχείρησε να αναδείξει το ζήτημα των ειδών μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση καθώς και τις στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των έμπειρων αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής ως προς τις μουσικές τους προτιμήσεις και το ρόλο της περιρρέουσας

κουλτούρας του τόπου στη διδασκαλία. Λόγω του ότι δεν έχουν καταγραφεί μελέτες στο ζήτημα αυτό στη χώρα μας, οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να προσφέρουν σε όλους τους επιστήμονες τους κλάδου έγκυρη ενημέρωση για τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της μουσικής παιδείας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Abeles, H.F. (1980). Responses to music. *Handbook of Music Psychology, Hodpes, A.D.* (ed.), Lawrence, Kansas, 105-140.
- Achilles, E. R. (1992). Musical Interactions with Children: Parents' Beliefs, Attitudes and Values. *Music Education: Sharing Musics of the World. (Πρακτικά της ISME για το 20ο Διεθνές Συνέδριο της Ένωσης που πραγματοποιήθηκε στη Σεούλ)*. New Zealand: University of Canterbury, 43-47.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, Vol 54(5)*, 317-326.
- Arostegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review, 117(2)*, 96–103.
- Asmus E. (2006). The Impact of Music Education on Home, School, and Community. Sounds of Learning : The Impact of Music Education. *International Foundation For Music Research, 6.1-6.16*
- Bakagiannis, S. & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology, Volume 47(2)*, 129-136.
- Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy-Making in Education*. London: Routledge.
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society, 24(1)*, 123–140.
- Barrett, J. R. (2005). Planning for understanding: A reconceptualised view of the music curriculum. *Music Educators Journal, 91(4)*, 21–25.
- Barrett, M.S. & Stauffer, S.L. (Eds.) (2009). *Narrative inquiry in music education*. London: Springer.
- Barton, G. (2004). *The influence of culture on instrumental music teaching: A participant-observation case study of Karnatic and Queensland instrumental music*

teachers in context. Unpublished PhD thesis, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Barton, G. (2018). *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Implications for Classroom Practice*. Brisbane: Palgrave Macmillan.

Baumann, V.H. (1960). Teen-age music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 8, 75-84.

Behne, K.E. (1997) 'The development of "Musikerleben" in adolescence: how and why young people listen to music'. In: I. Deli Age and J. Sloboda (Eds), *Perception and Cognition of Music*, 143-59. East Sussex: Psychology Press.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Birch, T.E. (1963). *Musical taste as indicated by records owned by college students varying high school music experiences*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri.

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

Boal-Palheiros G.M. (2002). *Listening to music at home and at school*. Doctoral Thesis, Faculty of Education, University of Suffey Roehampton.

Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

Bonneville-Roussy A., Rentfrow P.J., Xu M.K., Potter J. (2013). Music through the Ages: Trends in Musical Engagement and Preferences From Adolescence Through Middle Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703-717.

Borthwick, S. J. and Davidson, J. W. (2002). Developing a child's identity as a musician: a family 'script' perspective. In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, and D. E. Miell (eds.), *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.

- Bowman, W. D. (2006). Why Narrative? Why Now? *Research Studies in Music Education*, 27(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010101>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Developing themes and codes*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 132–162.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brittin, R. (1991). The effect of overtly categorizing music on preferences for popular music styles. *Journal of Research in Music Education* , 39(2), 143-151.
- Brittin, R. V. (2000). Children's preference for sequenced accompaniments: The influence of style and perceived tempo. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 237-248.
- Bron, J., & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for Students Voice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1–2), 125–139.
- Carson, C., & Westvall, M. (2016). Intercultural approaches and “diversified normality” in music teacher education: Reflections from two angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37–52.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 120–42). New York: Macmillan.
- Castells, M. (1997) *The power of identity* (Oxford, Basil Blackwell).
- Charteris, J., & Smardon, D. (2019). Democratic contribution or information for reform? Prevailing and emerging discourse of student voice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 1–18.

Chua, S.L. (2018) *Growing Music Teacher Identity and Agency: Influencers and Inhibitors*. Doctoral thesis (Ph.D), UCL (University College London).

Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Χ. Μετσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, & Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge/Taylor & Francis Group.

Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Cook-Sather, A. (2002). Authorising students' perspectives: Towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

Cooper, K. & Olson, M.R. (1996). The multiple “I’s” of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: The Falmer Press.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). 2η εκδ. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Cronan, W. (2001). A place for stories: Nature, history and narrative. In G. Roberts (Ed.), *The history and narrative reader* (pp. 409-434). London: Routledge.

Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds), *The social Psychology of Music* (pp. 67-81). Oxford: University Press.

Custodero, L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

- Delsing, M. J. M. H., ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109–130.
- De Vries P. (2010). What We Want: The Music Preferences of Upper Primary School Students and the Ways They Engage with Music. *Australian journal of music education*, 3, 3-16.
- Dillon, S. (2000). The school as village: Reintegrating art and life in a school. *Primary Arts 1*, 9-12.
- Dillon, S. (2007). Meaningful Music Making for Life. *Music, Meaning and Transformation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Drummond, J. (2010). Re- thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education* 28(2), 117-126.
- Dunbar-Hall, P. (2005). Training, community and systemic music education: The aesthetics of Balinese music in different pedagogic settings. In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 125–132). Brisbane: QCRC.
- Dys, S.P., Schellenberg, E.G. & McLean, K.C. (2017). Musical Identities, Music Preferences, and Individual Differences. In the *Handbook of Musical Identities*, 1-35.
- Economidou Stavrou, N. (2009). Designing a current, open and negotiable Music Curriculum. In X. Papapanayiotou (Ed.), *Music education issues* (in Greek) (pp. 297–318). Greek Society for Music Education.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Elliott, D. J. (1994). Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 9–20. <https://doi.org/10.1177/025576149402400102>

Finnas, L. (1989). How can musical preferences be modified?, *Bulletin council for research in music education*, Fall 1989,1-59.

Fung, V.C.(1996). Musicians' and non- Musicians' preferences for world musics:relation to musical characteristics and familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 44 (1), 60- 83.

Gammon, V. (1996) `What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross', *British Journal of Music Education*, 13, 101-122. doi:10.1017/S0265051700003089

Geringer, J.M. (1982). Verbal and operant music listening preferences in relationship to age and musical training. *Psychology of music*, Special issue: Proceedings of the Ninth International Seminar on Research in Music Education, 47-50.

Ginocchio, J. F. (2008). Fifth-grade listeners' music style preferences: A ranking of contemporary popular music styles and comparison to Leblanc, 1979. *Contributions to Music Education*, 35, 9-21.

Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago, IL: GIA Publications.

Green, L. (1990). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, Hampshire, England & Burlington, VT: Ashgate.

Green, L. (2011). Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. In B. Clausen (Ed.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, 11-34. Essen: Die BlaueEule.

Greenberg D.M., Kosinski M., Stillwell D.J., Monteiro B.L., Levitin D.J. and Rentfrow P.J. (2016). The Song Is You: Preferences for Musical Attribute Dimensions Reflect Personality. *Social Psychological and Personality Science*, 1-9. DOI: 10.1177/1948550616641473

- Greer, R. D., Dorow, L. G., & Randall, A. (1974). Music Listening Preferences of Elementary School Children. *Journal of Research in Music Education*, 22(4), 284–291.
- Gregory, D. (1994). Analysis of listening preferences of high school and college musicians. *Journal of Research in Music Education*, 42 (4), 331-342.
- Griffin, S.M. (2009). Listening to children's music perspectives: in- and out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161-177.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44 (3), 707-721.
- Hallam, S. (2001). *The power of music: The strength of music's influence on our lives: A study commissioned by the Performing Right Society*. London: Performing Right Society. Ανακτημένο από <http://capitadiscovery.co.uk/northumbria-ac/items/1102046>
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D.J. (1982). Preference and prejudice in music: A psychological approach. *Popular Music and Society* 8 (3-4), 13-18.
- Hargreaves, D. J., & North, A.C. (1997). *The development of musical preference across the life span*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No: ED424141)
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999a). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999b). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3(2), 193–216. <https://doi.org/10.1177/102986499900300203>
- Hargreaves, D.J, Miell, D. and MacDonald, R.A.R., (2002). What are musical identities, and why are they important?, 1-20. In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves and D. Miell (Eds.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263–273.

Hargreaves, D.J, Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N.A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher* (2nd edition). London: Routledge.

Ho, W. (2015). Preferences for popular music in and outside school among Chinese secondary school students. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 231–261.

James-Wilson, S. (2001) *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000).

Jorgensen, E. R. (2003). What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20(2), 197–214.

Jourdain, R. (1997). *Music, The Brain, And Ecstasy: How Music Captures Our Imagination*. William Morrow and Co. Inc., New York.

Kelly, S.N. & Van Weelden, K. (2004). Connecting Meaningful Music and Experiences in a Multicultural, Multimusal Classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 35-39.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Keston, M.J., & Pinto, I.M. (1955). Possible factors influencing musical preference. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 101-113.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532899>

Kokotsaki, D. (2016a). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34(1), 5–39.

- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–98.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. in R.A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, and D. E. Miell, D. E. (eds.), *Musical identities* (pp. 41-59). Oxford:Oxford University Press.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- LeBlanc, A. (1982). An Interactive Theory of Music Preference. *Journal of Music Therapy*, 19, 28-45. <https://doi.org/10.1093/jmt/19.1.28>
- LeBlanc, A. (1987). The development of music preference in children. In J. C. Peery, I. W. Peery, & T. W. Draper (Eds.), *Music and child development*, 137-157. New York: Springer-Verlag.
- LeBlanc, A. (1991). Some unanswered questions in music preference research. *Contributions to Music Education*, 18, 66–73.
- LeBlanc, A., Sims, W.L., Malin, & S. Sherrill, C. (1992). Relationship between Humor Perceived in Music and Preferences of Different-Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 40 (4), 269-282.
- Lonsdale, A.J., & North, A.C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102 (1), 108–34.
- Lowe, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? *Research Studies in Music Education*, 3(2), 143–159.
- Lum, C. H. (2008). Home musical environment of children in Singapore: On globalization, technology, and media. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 101-117.
- Lundquist, B., & Szego, C. K. (Eds.). (1998). *Musics of the world's cultures: A source book for music educators*. Reading: ISME.

MacDonald, R.A.R. & Miell, D. (2002). Music for individuals with special needs: A catalyst for developments in identity, communication and musical ability. In R.A.R. MacDonald, D.J.Hargreaves & D.E. Miell (Eds.), *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, pp. 163 – 179.

MacDonald, R.A.R, Miell, D. & Wilson, G.B. (2005). Talking about music: A vehicle for identity development. In D. Miell, R.A.R MacDonald. & D.J. Hargreaves (eds.) *Musical Communication*, pp. 321-338. Oxford: Oxford University Press.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves, *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenge of student voice in primary schools: Students ‘having a voice’ and ‘speaking for’ others. *Australian Council for Educational Research*, 63(2), 157–172.

McAdams, D. P. (2018). Narrative Identity: What Is It? What Does It Do? How Do You Measure It? *Imagination, Cognition and Personality*,37(3),359–372. <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>

McLean, K.C. (2008). The emergence of narrative identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1685–702. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x>

McPhail, G. (2013). The canon or the kids: Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 7–20.

McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children’s musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110.

McQueen, H; Hallam, S; Creech, A; (2018) Teachers' and students' music preferences for secondary school music lessons: reasons and implications. *Music Education Research* , 20(1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1238059>

Mills, J. (1994) ‘Music in the National Curriculum. The first year’, *British Journal of Music Education*, 11(3), 191-196.

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists’ narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O' Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Philpott, C., & Wright, R. (2012). Teaching, learning and curriculum content. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 441–459). Oxford University Press.
- Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S., & Price, C.E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York: Guilford.
- Regelski, T. (1999). Action learning: Curriculum and instruction as and for praxis. In M. McCarthy (Ed.), *State of the arts series: Vol. 3. Music education as praxis: Reflecting on music-making as human action* (pp. 97–120). University of Maryland.
- Rentfrow, P.J., & Gosling, S.D. (2006). Message in a ballad: the role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17(3), 236–42.
- Rogers, V. R. (1957). Children's musical preferences as related to grade level and other factors. *Elementary School Journal*, 57(8), 433-435.
- Ross, M. (1995) 'What's wrong with school music?' *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Saunders, J., & Welch, G. (2012). *Communities of music education: A pilot study*. London: Institute of Education.
- Schäfer, T. (2016). The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strength of Music Preference. *PloS ONE* 11(3): e0151634.

Schuessler, K.F. (1948). Social background and musical taste. *American Sociological Review*, 13(3), 330-335.

Slegers, P. & Kelchtermans, G. (1999) Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers], *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 369–374.

Smith, D. (2003). Five principles for research ethics. 34(1) Ανακτήθηκε από: <https://www.apa.org/monitor/jan03/principles>

Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 337-397.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456–490.

Stauffer, S. L. (2002). Connections between the musical and life experiences of young composers and their compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 301–322.

Stavrou, N. E. (2006). The music curriculum as 'received' by children: Evidence from Cyprus primary schools. *British Journal of Music Education*, 23(2), 187-204.

Stets, J. E. & Burke, P.J. (2003). A Sociological Approach to Self and Identity. In M.R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 128-142). London: Guildford Press.

Tajfel, H. (ed.) (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.

Tarrant, M., North, A.C., & Hargreaves, D.J. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 141(5), 565–81.

Tarrant, M., North, A.C., & Hargreaves, D.J. (2002). Youth identity and music. In: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.) *Musical identities*, pp. 134–50. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, M. M.(1985). Music in daily experience of grade six children: an interpretative study. *Psychology of music*,13(1), pp.31-39.

Teicher, J. M. (1997). Effect of multicultural music experience on preservice elementary teachers' attitudes. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 415–427.

Vincente-Nicolas, G., & Mac Ruairc, G. (2014). Music activities in primary school: Students' preferences in the Spanish region of Murcia. *Music Education Research*, 16(3), 290–306.

Volgsten, U. (2014). Music, Culture, Politics - Communicating Identity, Authenticity and Quality in the 21st Century. *The Nordic Journal of Cultural Policy*, 17(1), 114-131.

Walker, R. (2001). The rise and fall of philosophies of music education: Looking backwards in order to see ahead. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 3–18.

Welch, G. F., Purves R., Hargreaves D.J. & Marshall, N. (2010). Reflections on the teacher identities in music education. [Online]. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(2), 11-32. Retrieved from: http://act.maydaygroup.org/articles/Welch9_2.pdf

Welch, G. F., & McPherson, G. E. (2012). Introduction and commentary: Music education and the role of music in people's lives. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. OUP USA Oxford Handbooks in Music.

Wills, A. (2011). *Relationships Among Musical Home Environment, Parental Involvement, Demographic Characteristics, and Early Childhood Music Participation*. University of Miami. https://scholarship.miami.edu/discovery/fulldisplay/alma991031447883002976/01UO ML_INST:ResearchRepository.

Wilson, G.B. & MacDonald, R.A.R. (2005). The meaning of the blues: Musical identities in talk about jazz. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 341-363.

Whitbourne, S.K., Sneed, J.R., & Skultety, K.M. (2002). Identity processes in adulthood: theoretical and methodological challenges. *Identity*, 2(1), 29–45.

Woodford, P. (2005). *Music education: Liberalism, ethics and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.

Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In N. Hargreaves & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 161-187). Oxford, New York: OUP Oxford.

Ελληνόγλωσση

Γεωργοπούλου, Α. (2020). *Ανίχνευση προσεγγίσεων του μαθήματος της μουσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής των νομών της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γκολφίνοπούλου, Γ. (2009). *Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε από:
[http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/0/68E9885D2C45FCC5C22576B1004D936C/\\$file/GOLFINOPOULOU%20GEORGIA.pdf](http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/0/68E9885D2C45FCC5C22576B1004D936C/$file/GOLFINOPOULOU%20GEORGIA.pdf)

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακτηθέν στις 18.2.2022 από
http://www.pischools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf

• Ηθική και Δεοντολογία στην επιστημονική έρευνα, Τεύχος 81, ΕΚΤ
<https://www.ekt.gr/el/magazines/features/19073>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. *Στο Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε από:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5818/3/02_chapter_01.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κοκκίδου, Μ. και Τσακιρίδου, Ε. (2006). Μουσική και Παιδί: οι απόψεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδόν*, 15, 35-45.

Κοκκίδου, Μ., Ασλάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάτκου, Α., Χρυσάφη, Β., & Χρυσάφη, Ε. (2016). Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σς. 230-239). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Λεζγίδου, Α. & Πνευματικός, Δ. (2019). Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και μουσικών προτιμήσεων στην αρχή και στο τέλος της εφηβείας. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σς. 223–232). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη μουσική.

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20->

[%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CE%B4/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CE%B4/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-)

[%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CE%B4/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf)
ανακτήθηκε στις 18/6/2021

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

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 5-30.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2013). Κοινωνική επιρροή και μουσική: μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση. *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Β' Έκδοση αναθεωρημένη. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Πρωτοπαπάς, Ε. (2011). Μουσική Εκπαίδευση Vs MEDIA: Η Διαμόρφωση των Μουσικών Προτιμήσεων Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Τέχνες & Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών (Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)* (σ. 166-171). Λαμία: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

Σαλτάρη, Ρ. (2016). Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 419-428). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Σχολικά εγχειρίδια

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο εκπαιδευτικού Α' & Β' Δημοτικού. Συγγραφείς: Μαρία Αργυρίου, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη, Μαρία Μαγαλιού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο εκπαιδευτικού Γ' & Δ' Δημοτικού. Συγγραφείς: Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δέσποινα Σαλκιτζόγλου, Μαρία Καψημάνη. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο εκπαιδευτικού Ε' Δημοτικού. Συγγραφείς: Κατερίνα Αποστολίδου, Χρυσάνθη Ζεπάτου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο εκπαιδευτικού ΣΤ' Δημοτικού. Συγγραφείς: Μαρία Θεοδωρακοπούλου, Γρηγόριος Παπαντώνης, Χαρίκλεια-Άννα Παρασκευοπούλου, Ιωάννης Σπετσιώτης. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο μαθητή Α΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Αργυρίου, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη, Μαρία Μαγαλιού. Αθήνα:
ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-τετράδιο εργασιών Α΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Αργυρίου, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη, Μαρία Μαγαλιού. Αθήνα:
ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο μαθητή Β΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Αργυρίου, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη, Μαρία Μαγαλιού. Αθήνα:
ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-τετράδιο εργασιών Β΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Αργυρίου, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη, Μαρία Μαγαλιού. Αθήνα:
ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο μαθητή Γ΄&Δ΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δέσποινα Σαλκιτζόγλου, Μαρία
Καψημάνη. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-τετράδιο εργασιών Γ΄&Δ΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δέσποινα Σαλκιτζόγλου, Μαρία
Καψημάνη. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο μαθητή Ε΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Κατερίνα Αποστολίδου, Χρυσάνθη Ζεπάτου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-τετράδιο εργασιών Ε΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Κατερίνα Αποστολίδου, Χρυσάνθη Ζεπάτου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-βιβλίο μαθητή ΣΤ΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Θεοδωρακοπούλου, Γρηγόριος Παπαντώνης, Χαρίκλεια-Άννα
Παρασκευοπούλου, Ιωάννης Σπετσιώτης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική-τετράδιο εργασιών ΣΤ΄ Δημοτικού.
Συγγραφείς: Μαρία Θεοδωρακοπούλου, Γρηγόριος Παπαντώνης, Χαρίκλεια-Άννα
Παρασκευοπούλου, Ιωάννης Σπετσιώτης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Έντυπο πληροφόρησης συμμετεχόντων

Τίτλος: Μουσική εκπαίδευση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα/«Τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των έμπειρων αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής».

Ερευνήτρια: Κρέτση Ειρήνη- Νεοδιόριστη Εκπαιδευτικός Μουσικής

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε σε μία έρευνα που διεξάγεται από την Κρέτση Ειρήνη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το έντυπο που κρατάτε στα χέρια σας θα σας δώσει πληροφορίες για την έρευνα προκειμένου να μπορέσετε ενημερωμένα να αποφασίσετε για το αν θα συμμετέχετε ή όχι σε αυτήν. Επιπλέον, θα σας δοθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεστε προκειμένου να καταλάβετε το σκοπό της έρευνας και γιατί έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε. Περιγράφεται, επίσης σε τι θα αφορά η συμμετοχή σας, τι θα πρέπει να κάνετε δηλαδή καθώς και τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκληθούν από τη συμμετοχή σας. Σας παρακαλούμε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να το διαβάσετε, να το σκεφτείτε και να κάνετε όποιες ερωτήσεις θέλετε ανά πάσα στιγμή. Αν αποφασίσετε να συμμετάσχετε, θα σας ζητηθεί να υπογράψετε αυτό το έντυπο και θα λάβετε ένα αντίγραφο.

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση, να ανιχνευθούν οι παράγοντες επιρροής των μουσικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (ως απόρροια των ταυτοτήτων τους) και η αλληλεπίδρασή τους με τα εκάστοτε πλαίσια ζωής και μάθησης καθώς και να συσχετιστούν αυτές οι προτιμήσεις με τα εκάστοτε πλαίσια, κατά την επιλογή των ειδών μουσικής στην τάξη. Η καταγραφή αυτών των παραμέτρων θα γίνει με τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας μέσω προσωπικών συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς.

2. Ποιοι λαμβάνουν μέρος στην έρευνα;

Στην έρευνα αυτή έχουν προσκληθεί να συμμετέχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής της πρωτοβάθμιας δημόσιας γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ79.01), με Πανεπιστημιακή μόρφωση και αναγνωρισμένα πτυχία και διπλώματα μουσικής από Ωδεία. Θα πρέπει, επίσης, να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον 10 έτη διδασκαλίας μουσικής στο δημοτικό σχολείο με την ιδιότητα ΠΕ 79.01 και να έχουν υπηρετήσει σε διαφορετικές σχολικές μονάδες είτε της ίδιας πόλης είτε άλλων πόλεων της Ελλάδας.

3. Με ποιο τρόπο θα συμμετέχω στην έρευνα; Τί θα μου ζητηθεί να κάνω;

Αν συμφωνήσετε να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα θα σας ζητηθεί να δώσετε μία συνέντευξη στη διάρκεια της οποίας θα κληθείτε να απαντήσετε σε ερωτήματα που σχετίζονται με τα είδη μουσικής που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας, την επίδραση της περιρρέουσας κουλτούρας του τόπου διδασκαλίας στην επιλογή της μουσικής καθώς και την επίδραση των μουσικών προτιμήσεών σας στα είδη μουσικής που χρησιμοποιείτε στην τάξη. Σε περίπτωση που δε νιώθετε άνετα να απαντήσετε σε κάποια ερώτηση, μπορείτε να την παραλείψετε.

Η διάρκεια της συνέντευξης θα κυμανθεί μεταξύ 50-60 λεπτών. Ο τόπος και ο χρόνος της συνέντευξης θα καθορισθεί έπειτα από προσωπική επικοινωνία και σύμφωνα πάντα με τη δική σας επιθυμία.

4. Ποιος ωφελείται από τη συγκεκριμένη έρευνα;

Δεν υπάρχουν κάποια άμεσα οφέλη για σας από τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Ωστόσο, η συμβολή σας στη μελέτη είναι σημαντική γιατί ελπίζουμε ότι θα βοηθήσει στη βαθύτερη κατανόηση, αξιολόγηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, οδηγώντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των επαγγελματιών του κλάδου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα οδηγήσει σε ένα γόνιμο διάλογο με τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, ώστε να εκτιμηθεί σωστά η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι ανάγκες της.

5. Υπάρχουν κίνδυνοι (κόστος/ επιβάρυνση) από τη συμμετοχή μου στην έρευνα;

Η συμμετοχή σας δεν συνεπάγεται κάποιο κόστος ή επιβάρυνση για σας εκτός από το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμμετοχή σας σε αυτήν.

6. Υποχρεούμαι να συμμετάσχω;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Αν όμως δεχτείτε να συμμετάσχετε σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά το έντυπο που έχετε στα χέρια σας, να το κρατήσετε και να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης. Ακόμη και αφού δεχτείτε να συμμετάσχετε μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας. Το αίτημά σας για διαγραφή των πληροφοριών που μας δώσατε μπορεί να ικανοποιηθεί μέχρι την έναρξη ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή ένα μήνα μετά τη συνέντευξη.

Τα προσωπικά σας δεδομένα μπορούν να διαγραφούν ανά πάσα στιγμή. Στην περίπτωση εκείνη που επιθυμείτε να διαγραφούν τα προσωπικά σας δεδομένα ή οι πληροφορίες που μας δώσατε, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στα στοιχεία επικοινωνίας που σας έχουν δοθεί.

7. Πως θα διαφυλαχθούν τα προσωπικά μου δεδομένα;

Στο πλαίσιο της έρευνας στην οποία καλείστε να λάβετε μέρος, θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω δεδομένα που αφορούν το πρόσωπό σας: όνομα, στοιχεία επικοινωνίας, e-mail, επάγγελμα, ηλικία, εκπαίδευση και χρόνια προϋπηρεσίας. Θα συλλέξουμε τις

πληροφορίες που θα μας δώσετε με τη χρήση συνέντευξης, την οποία θα καταγράψουμε σε αρχεία ήχου. Οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα ανωνυμοποιηθούν και κρυπτογραφηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι δυνατόν να αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας σε τρίτους. Επίσης, η ταυτότητά σας δεν θα αποκαλυφθεί σε πιθανές δημοσιεύσεις, παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη μελέτη. Τα αρχεία που περιλαμβάνουν τα δεδομένα σας θα φυλάσσονται από την ερευνήτρια και μόνο εκείνη κι εσείς θα έχετε πρόσβαση σε αυτά. Τα αρχεία της έρευνας/δεδομένα που αφορούν το πρόσωπό σας θα φυλαχθούν για ένα χρόνο, μετά το πέρας του οποίου θα καταστραφούν. Τα δεδομένα και οι πληροφορίες που θα μας δώσετε μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε παρόμοια έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις σε συνέδρια. Θα παρουσιαστούν σε συνοπτική μορφή και το όνομα ή η ταυτότητά σας δεν θα μπορούν να προσδιοριστούν σε καμία δημοσίευση ή συνεδριακή ανακοίνωση.

8. Ποιός χρηματοδοτεί την έρευνα;

Η έρευνα αυτή δεν λαμβάνει χρηματοδότηση από κανένα φορέα.

9. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες για αυτή την έρευνα;

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια, Κρέτση Ειρήνη.

E-mail:

Τηλέφωνο:

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Τίτλος: «Τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Στάσεις, εμπειρίες και επιρροές των έμπειρων αναπληρωτών εκπαιδευτικών μουσικής».

Όνομα: Κρέτση Ειρήνη/ Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Εάν είστε σύμφωνοι με τα παρακάτω, υπογράψτε σας παρακαλώ στο τέλος της σελίδας.

1. Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης
2. Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να συμμετέχω σε αυτή τη συζήτηση
3. Έχω λάβει ικανοποιητικές εξηγήσεις για τη διαχείριση των προσωπικών μου δεδομένων
4. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να αποχωρήσω οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να δώσω εξηγήσεις και χωρίς καμία συνέπεια
5. Κατανοώ ότι, αν αποχωρήσω από την έρευνα, τα δεδομένα μου θα καταστραφούν
6. Κατανοώ ότι μπορώ να ζητήσω να καταστραφούν οι πληροφορίες που έδωσα στο πλαίσιο της έρευνας μέχρι τις
7. Γνωρίζω με ποιόν μπορώ να επικοινωνήσω, αν επιθυμώ περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα

Όνομα συμμετέχοντος:

Υπογραφή :

Ημερομηνία:

Όνομα ερευνητή: Κρέτση Ειρήνη

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Έρευνα για τα είδη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια δημόσια Εκπαίδευση και τις μουσικές τους προτιμήσεις.

Υπεύθυνη έρευνας: Κρέτση Ειρήνη, εκπαιδευτικός μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αφού διαβάσετε το Έντυπο Ενημέρωσης, συμπληρώσετε τη Δήλωση Συγκατάθεσης και τη στείλετε στο παρακάτω email, παρακαλείσθε να ενημερωθείτε για τα δύο παρακάτω στάδια της έρευνας.

Στάδιο 1^ο

Φτιάξτε σε ένα λευκό φύλο ένα δικό σας «ποτάμι σημαντικών μουσικών εμπειριών» ή αξιοποιήστε το επισυναπτόμενο σχέδιο προκειμένου να συζητήσουμε έπειτα μαζί στη συνάντησή μας, τις δικές σας «μουσικές εμπειρίες».

Συγκεκριμένα, σημειώστε με αστερίσκο ή με όποιον τρόπο επιθυμείτε πάνω στο «ποτάμι εμπειριών» μερικές σημαντικές / αξιομνημόνευτες στιγμές της ζωής σας (από την παιδική σας ηλικία, τα φοιτητικά σας χρόνια και την ιδιωτική σας ζωή μέχρι και σήμερα) που να συνδέονται με τη διαμόρφωση των μουσικών σας προτιμήσεων (μια πιθανή αλλαγή στον τρόπο σκέψης σας, με συναισθήματα ή/και προσωπικές παραδοχές).

Μπορείτε να μας αφηγηθείτε μια ιστορία για τις στιγμές εκείνες; Συνδέονται με κάτι που έγινε, που νοιώσατε, που σκεφτήκατε; Τι θυμάστε / με ποιες λέξεις-κλειδιά θα τις χαρακτηρίζατε;

Στάδιο 2ο

Μόλις ολοκληρώσετε τα παραπάνω, παρακαλούμε πολύ επικοινωνήστε με την κα Ειρήνη Κρέτση στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο navystaren@yahoo.gr προκειμένου να ορίσετε τη διαδικτυακή συνάντηση/συνέντευξη. Εάν επιθυμείτε, μπορείτε να μου στείλετε προηγουμένως το δικό σας «ποτάμι εμπειριών» για να διευκολυνθεί η συζήτηση.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση, Ειρήνη Κρέτση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1^ο ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, μουσική εκπαίδευση (σχολείο, ωδείο, ιδιαίτερα μαθήματα οργάνου, Παν/μιο, πρόσθετες σπουδές), χρόνια προϋπηρεσίας σε πρωτοβάθμια δημόσια παιδεία, σχολικές μονάδες και πόλεις υπηρεσίας (για πόσα χρόνια στην καθεμία).
2. Ποια είδη μουσικής χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας γενικά;
3. Με ποιο γνώμονα επιλέγετε τη μουσική στην τάξη; Τι συμβουλευέστε; (δραστηριότητες, ΔΕΠΠΣ, προσωπικές προτιμήσεις, βασική εκπαίδευση, εξοικείωση, ηλικία μαθητών)
4. Γνωρίζετε το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ; Σε τι ποσοστό το συμβουλευέστε;
5. Τι είδους δραστηριότητες χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας;
6. Σε τι ποσοστό χρησιμοποιείτε τα επίσημα βιβλία; Από πού αλλού αντλείτε υλικό για τη διδασκαλία; (κοινωνικά δίκτυα, άρθρα, βοηθητικά βιβλία, συναδέλφους, εκπαιδευτικές ημερίδες)
7. Ποια είδη ή ιστορικές περιόδους προτιμάτε όταν διδάσκετε (ακρόαση, εκτέλεση, σύνθεση): το ρυθμό, τη μελωδία, τη διάρκεια, τη δυναμική, το ηχόχρωμα, το συναίσθημα, τραγούδι, επετείους, τα όργανα, διαθεματικά;
8. Υπάρχουν κάποια είδη που αποκλείετε από τη διδασκαλία σας; Γιατί;
9. Με ποια είδη είστε λιγότερο εξοικειωμένοι;
10. Ποια είδη θεωρείτε ακατάλληλα για τη διδασκαλία σας; Γιατί;
11. Χρησιμοποιείτε είδη μουσικής με βάση τις προσωπικές σας προτιμήσεις ή τις αντίστοιχες των μαθητών σας; Σε τι ποσοστό; Αν ναι, με ποιο τρόπο αποφασίζετε ποιές θα ακουστούν στην τάξη;
12. Νιώθετε ότι η μουσική που χρησιμοποιείτε γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές σας; Ή κάποιες φορές έχετε την αίσθηση ότι απομακρύνεται πολύ από τη ζωή που ζουν; Όταν και αν αυτό συμβαίνει, κάνετε διαφορετικές επιλογές;
13. Χρησιμοποιείτε είδη που δεν προτιμάτε προσωπικά, σε περίπτωση που παρατηρείτε ότι γίνονται πιο αποδεκτά από τους μαθητές σας;

14. Υπάρχει κάποιο είδος που ακόμα και μετά από τόσα χρόνια διδασκαλία το χρησιμοποιείτε πάντα; Υπάρχουν κάποια που εγκαταλείψατε στην πορεία; Τι σας οδήγησε να τα εγκαταλείψετε ή να περιορίσετε τη χρήση τους;
15. Έχετε παρατηρήσει διαφορές στην επιλογή μουσικής ανάλογα με το σχολείο, την πόλη ή την περιοχή διδασκαλίας σας κάθε χρόνο;
16. Πόσο έντονη ήταν η παρουσία της τοπικής μουσικής κουλτούρας στις πόλεις/περιοχές που διδάσκα/ετε άρα και η επίδρασή της στους μαθητές; (αγαπημένοι καλλιτέχνες, συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις, έθιμα κλπ)
17. Σας επηρέαζε η εκάστοτε μουσική κουλτούρα του τόπου στην επιλογή της μουσικής στην τάξη; Αν ναι, σε τι ποσοστό και με ποιόν τρόπο;
18. Οι συνεχείς αλλαγές σχολείων και περιοχών σας έφεραν σε επαφή με νέες μουσικές, με τις οποίες δεν ήσασταν καθόλου εξοικειωμένοι; Αν ναι, πώς σας έκανε να αισθανθείτε αυτό? Κάνατε διαφορετικές επιλογές μουσικής όταν το συνειδητοποιήσατε;
19. Η περιρρέουσα κουλτούρα επηρέασε τις αντιδράσεις των μαθητών σας στην ακρόαση εντελώς διαφορετικών ειδών από αυτήν; (έκπληξη, αποδοχή-απόρριψη) Αν ναι, ποια ήταν η δική σας αντιμετώπιση; Πώς χειριστήκατε την αντίδραση των μαθητών (σε σχέση με τους στόχους του μαθήματός σας);
20. Οι τοπικές μουσικές που χρησιμοποιήσατε σε κάθε διαφορετικό τόπο, παρέμειναν μετά στη διδασκαλία σας; Τις χρησιμοποιείτε και σε άλλους τόπους;

2^ο ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Δημογραφικά στοιχεία οικογένειας συμμετέχοντα: οικογενειακή σύνθεση, μορφωτικό επίπεδο γονιών, επάγγελμα γονιών, γεωγραφική περιοχή, μουσική εμπειρία και μουσικά ενδιαφέροντα των γονιών, κοινωνικοοικονομική κατάσταση.
2. Ακούγατε μουσική στο σπίτι; Σε ποιές περιστάσεις και πόσο συχνά; (γλέντια, οικογενειακές γιορτές, πανηγύρια, παιδικά πάρτι, γεύματα, νανουρίσματα, μπάνιο, τηλεόραση, ραδιόφωνο, δίσκοι, υπολογιστές, μουσική στο αυτοκίνητο, τιμή στην οικογενειακή, τοπική και εθνική μουσική κληρονομιά, δημιουργία μουσικής, τραγούδι)
3. Σε τι ποσοστό ακούγατε μουσική μαζί με την οικογένειά σας ή μόνοι σας;
4. Ποιες ήταν οι μουσικές προτιμήσεις των γονιών σας;

5. Σας έβαζαν μόνο τις δικές τους επιλογές ή και τραγούδια για την ηλικία σας;
6. Πηγαίνατε σε συναυλίες και μουσικές εκδηλώσεις με τους γονείς σας; Αν ναι, θυμάστε κάποιες που να σας έμειναν στη μνήμη και γιατί;
7. Πόσο συχνά ακούγατε μουσική στην παιδική και εφηβική ηλικία;
8. Ποια μουσική κυριαρχούσε στις προτιμήσεις σας κατά την εφηβεία σας; Ήταν διαφορετική από αυτή των συνομηλίκων σας; Νιώσατε ποτέ αποκλεισμό από ομάδες που σας ενδιέφεραν, εξαιτίας των προτιμήσεών σας;
9. Συμμετείχαν οι γονείς σας στη μουσική σας μόρφωση και με ποιό τρόπο; (ενθάρρυνση, παρότρυνση, αδιαφορία, επιβολή)
10. Πότε νιώθατε να χρειάζεστε να ακούτε μουσική; (πίεση, μαθήματα, συνεχώς, ανία, συγκέντρωση, εκτόνωση)
11. Ακούγατε μουσική μαζί με φίλους; Ποια είδη;
12. Οι δικές σας προτιμήσεις ήταν παρόμοιες με αυτές των γονιών σας; Πιστεύετε ότι το ευρύτερο περιβάλλον σας, σας επηρέασε ως προς αυτές;
13. Είχατε κάποια χόμπι στα οποία να ακούγατε μουσική;
14. Σε τι είδους σχολείο πηγαίνατε; (δημόσιο- ιδιωτικό, γενικό-μουσικό)
15. Στο σχολείο κάνατε μουσική; Είχατε μόνιμα τον ίδιο μουσικό στο σχολείο; Αν ναι, θυμάστε στο περίπου ποια είδη ακούγατε; Ποιά κυριαρχούσαν;
16. Επηρέασαν πιστεύετε τις προτιμήσεις σας μελλοντικά;
17. Ακούγονταν στο σχολείο μουσικές που είχατε βιώσει στο σπίτι σας ή στο ευρύτερο περιβάλλον σας;
18. Σας άφηνε ποτέ ο εκπαιδευτικός να επιλέξετε τη μουσική στο μάθημα;
19. Συμμετείχατε ποτέ σε κάποιο ορχηστρικό ή φωνητικό σύνολο; Αν ναι, με ποια είδη μουσικής;
20. Συμμετείχατε ποτέ σε μουσικό σύνολο με φίλους σας; Αν ναι, τι είδους;
21. Το είδος των μουσικών σας σπουδών επηρέασε τις προσωπικές σας προτιμήσεις; Αν ναι, σε τι ποσοστό;
22. Πότε αποφασίσατε να γίνετε εκπαιδευτικός; Θέλατε πάντα να γίνετε εκπαιδευτικός ή προέκυψε στην πορεία; Ήταν προσωπική και συνειδητή επιλογή ή το περιβάλλον και οι κοινωνικές συνθήκες σας ώθησαν σε αυτήν;
23. Στα ενήλικά σας χρόνια, συμμετείχατε σε πολιτικές, θρησκευτικές ή άλλου είδους κοινωνικές και πολιτισμικές οργανώσεις στις οποίες να ακούγατε μουσική;
24. Στην ενήλικη ζωή σας, έχετε κάποια χόμπι, είτε μουσικά είτε όχι, που να σχετίζονται με κάποιο τρόπο με τη μουσική; Αν ναι, ποιά; Επηρέασαν αυτά τις

προσωπικές προτιμήσεις σας ή χρησιμοποιήσατε τη μουσική που σας προσέφεραν στην τάξη; (χορός, χορωδίες, μουσικά σύνολα κλπ)

25. Σας έχουν επηρεάσει μουσικά τα ταξίδια που έχετε κάνει στη ζωή σας και η επαφή με διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς;

26. Σας έχει επηρεάσει μουσικά η επαφή και αλληλεπίδραση με συναδέλφους, συνεργάτες και φίλους; Τόσο ως προς τις προτιμήσεις όσο και ως προς τα είδη που χρησιμοποιούν αυτοί στην τάξη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΟΤΑΜΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΕΥΑΣ

Νομίζω ότι σαν πρώτη μνήμη θα βάλω την κιθάρα του πατέρα μου, γιατί ακόμα και σαν ακούσια μνήμη, αυτό που πάντα μου λένε είναι ότι όταν γεννήθηκα, στο ένα πόδι είχε την κιθάρα και στο άλλο είχε εμένα και προσπαθούσε να μελετήσει. Μέχρι που πέρασαν δύο τρεις μήνες και δεν κατάφερε, οπότε σταμάτησε αυτό.

Η πρώτη μουσική αναφορά ήταν η κιθάρα τον μπαμπά, η οποία στο μυαλό μου και όχι όπως από τις αναφορές που μου έχουνε πει, είχε συνδυαστεί με τα διάφορα γλέντια που είχαμε κάνει πάρα πολύ, με τον μπαμπά μου να τραγουδάει πάρα πολύ, με όλα τα τραγούδια του Σαββόπουλου και τον Μενούση, που του άρεσε πάρα πολύ, να το τραγουδάει, νομίζω ότι αυτό ήταν το πρώτο από προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Ταυτόχρονα εκείνη την περίοδο αυτό που θυμάμαι πολύ έντονα είναι οι μουσικές που έπαιζαν στο σπίτι συνέχεια, στο σαλόνι να παίζει μουσική χωρίς λόγο είτε είναι κάποιος εκεί είτε δεν είναι, με τις δύο που θα κυριαρχούσαν ήταν σαν είδη, ήταν η κλασική μουσική, εκ μέρους της μαμάς και η ροκ, εκ μέρους του μπαμπά.

Σε αυτά τα σχολικά χρόνια που ακόμα είμαι στη Γερμανία, έτσι μεγάλος σταθμός θεωρώ, ήταν η συναυλία, live συναυλία που είχαμε δει με τον μπαμπά μου, των New kids on the block, οι οποίοι μας άρεσαν τότε πάρα πολύ εμένα και της αδερφής μου και ο μπαμπάς μου μας έβγαλε εισιτήρια και πήγαμε σε μία διπλανή πόλη, μπορεί να ήταν και η Φρανκφούρτη, να δούμε τη συναυλία τους, θεωρώ ότι αυτό ήταν σταθμός στην παιδική μου ηλικία, ήταν η πρώτη μεγάλη συναυλία, σε στάδιο με χιλιάδες κόσμο, η επαφή με όλο το θέμα το συναυλιακό, της δημοφιλούς μουσικής, των συμπεριφορών σε μία συναυλία και τα λοιπά.

Στα ίδια χρονιά πάλι, δηλαδή από πρώτη μέχρι πέμπτη δημοτικού θα έλεγα ότι θυμάμαι πάρα πολύ έντονα το τραγούδι το Boombastic για κάποιο λόγο και το Can't touch this, του MC Hammer, που τα ακούγαμε με μία παρέα, η οποία είχα εγώ ενδιαφέρον λόγω αισθήματος με ένα συμμαθητή μου, ο οποίος έφερνε φορητό κασετόφωνο και επειδή άκουγε αυτή τη μουσική ήθελα οπωσδήποτε να την ακούω και εγώ, στην πορεία όμως μου άρεσε πάρα πολύ αυτό το είδος και το θυμάμαι, όταν

ακούω αυτά τα δύο τραγούδια θυμάμαι συγκεκριμένες εικόνες, εκδρομές, σημεία και τα πρόσωπα των παιδιών, με τα οποία έκανα τότε παρέα και ταυτόχρονα για να κλείσουμε αυτή την περίοδο, θεωρώ ότι ακούσια έπαιξαν ρόλο όλοι οι χοροί των ομογενών που πηγαίναμε τότε, οι οποίοι χόρευαν πάρα πολύ ποντιακά, ήταν οι περισσότεροι από τον Πόντο, οπότε είχα πάρα πολλές εικόνες ποντιακής μουσικής και ποντιακών χορών, οι οποίες ενώ τότε δεν χόρευα, μου δημιουργούσαν μεγάλη εντύπωση και ενθουσιασμό.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα και μπαίνοντας στο γυμνάσιο, θεωρώ ότι ο μεγαλύτερος σταθμός ίσως και σε όλη μου τη μουσική, σε όλες τις μουσικές που έχω επιλέξει τη ζωή μου, ήταν η παρέα που έκανα με ένα συμμαθητή μου τότε και τωρινό μου φίλο, ο οποίος από κάποιο θείο του, ήρθε σε επαφή με το Ρόρυ Γκάλαχερ, ένα μουσικό Ιρλανδό, παλιάς κλασικής ροκ, με τον οποίο αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε πληροφορίες, μου έγραψε την πρώτη κασέτα του Ρόρυ Γκάλαχερ, στην οποία το πρώτο τραγούδι που άκουσα και λάτρεψα ήταν το A million miles away, από αυτό ξεκίνησαν όλα και κατέληξα να έχω όλους τους δίσκους του Γκάλαχερ και εγώ και αυτός, νομίζω ότι αυτό ήταν ο πιο μεγάλος σταθμός και του γυμνασίου και του Λυκείου, από κει ξεκίνησα δηλαδή μια σχέση και φιλική και με τη μουσική, η οποία οδήγησε και σε άλλα πάρα πολλά είδη ροκ και τα λοιπά, αλλά θα κρατήσω αυτό σαν σταθμό, το A million Miles away και το Moonchild και τη γνωριμία με τη μουσική αυτή, αυτό διήρκεσε και σε όλη την περίοδο του Λυκείου.

Μπαίνοντας στο πανεπιστήμιο, στο πρώτο έτος, αλλάζανε πάρα πολλά γιατί εγώ και στο ωδείο άλλαξα δασκάλα οπότε ήρθα σε επαφή με τη δασκάλα με την οποία τελείωσα, τη Νίκη. Η Νίκη είναι ένας επόμενος σταθμός, η ίδια από μόνη της, ο τρόπος που έβλεπε τη μουσική, ο τρόπος που δίδασκε και νομίζω ότι ήταν το πρώτο σημείο, στο οποίο κατάλαβα τι είναι η κλασική μουσική, έπαιζα όλα αυτά τα χρόνια αλλά δεν ήξερα, δεν είχα δώσει καμία σημασία, δεν ήξερα το βάθος και το νόημα, αλλά σαν χρονική στιγμή και στιγμή σημαντική για τη μουσική μου πορεία είναι η Νίκη, σαν προσωπικότητα και τα μαθήματα με τη Νίκη.

Ταυτόχρονα βέβαια και οι σπουδές στο τμήμα μουσικολογίας, έπαιξε και αυτό ρόλο, γιατί ήρθα σε επαφή με πάρα πολλά είδη επί της ουσίας πλέον, με το βάθος και με σχολές μουσικές και τα λοιπά, σε όλο το βάθος της μουσικής δηλαδή.

Τώρα ως φοιτήτρια ας πούμε και ως νέα κοπέλα, θυμάμαι πάρα πολύ έντονα ένα θείο μου, που κάναμε παρέα, ο οποίος είχε πολύ μεγάλη επιρροή από τη μουσική και έκανε παρέα και με τον πατέρα μου από πάντα και τραγουδούσε και σε κείνα τα γλέντια τα παλιά, ο οποίος με έφερε σε επαφή με τη world music, αυτός εκείνη την περίοδο άκουγε πάρα πολύ world music και έθνικ και τα λοιπά, μου είχε γράψει κασέτες με αφρικανική, αραβική, ινδική μουσική, ήρθα σε επαφή με όργανα, σιτάρ και τέτοια, σε αυτόν νομίζω ότι οφείλω αυτή μου την πλευρά πάρα πολύ.

Επόμενος σταθμός πάλι που προέρχεται από κείνα τα χρόνια είναι η επαφή μου με την σχολή χορού που ήμουν τότε και με τα Λάτιν και με την παραδοσιακή, νομίζω ότι κορυφαία στιγμή συναισθηματικά πιο πολύ και όχι χορευτικά ήταν η τελευταία παράσταση που κάναμε με το δάσκαλο χορού μας τότε, πριν φύγει ο ίδιος από την Κρήτη και ένα χρόνο πριν φύγω και εγώ πια, το «αχ Ελλάδα σ' αγαπώ», που χορέψαμε όλοι ωστόσο γενικά τα τελευταία συναισθήματα ήταν έτσι πολύ έντονα και όλη αυτή η περίοδος της σχολής χορού, στην οποία είχα και πολλούς δικούς μου φίλους, γνώρισα και τον τωρινό μου σύζυγο, είχαμε μεγάλο δέσιμο με το δάσκαλο, όλο αυτό έχει μείνει γραμμένο στη μνήμη και έχει χρησιμοποιηθεί και πάρα πολύ μετέπειτα, στη μουσική μου πορεία και εκπαιδευτική οντότητα.

ΠΟΤΑΜΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΕΛΙΣΑΒΕΤ

Αρχικά, να πω ότι μεγάλωσα σε μια οικογένεια στην οποία μουσική εμπειρία οι γονείς μου δεν είχαν. Ο πατέρας μου όμως είχε μουσικό ενδιαφέρον, για αυτό και έφερε στο σπίτι ένα πιάνο, χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει, γιατί του άρεσε η μουσική και γενικά έχει πολύ καλό ρυθμό. Από τις πρώτες, λοιπόν αναμνήσεις που έχω ως παιδάκι, σε πολύ μικρή ηλικία, εκεί γύρω στα τρία θα έλεγα, ήταν η μέρα που το πιάνο ήρθε στο σπίτι μας, το θυμάμαι πάρα πολύ έντονα, μου έκανε φοβερή εντύπωση και νομίζω ότι αυτό καθόρισε εκείνη τη στιγμή το ότι εγώ θα ασχολούμουν με αυτό σε δύο με τρία χρόνια και για όλη μου τη ζωή.

Ο πατέρας μου, για να ξαναγυρίσω σε αυτόν, ό,τι μουσικό όργανο έπιασε στα χέρια του (οτιδήποτε είχε χορδές ,εκτός από το βιολί, παραδοσιακά κυρίως όργανα, το λαούτο, ούτι, κιθάρα, μπουζούκι, μπαγλαμαδάκι), κατάφερε να παίζει, είχε την αίσθηση του ρυθμού αυτοδίδακτος , λόγω συνθηκών δεν κατάφερε να μάθει μουσική πιο νέος. Η μητέρα μου, δεν ασχολήθηκε με τη μουσική, παρόλα αυτά έχει καλό ρυθμό γιατί ασχολείται με παραδοσιακή μουσική, χορεύει παραδοσιακή μουσική και τραγουδάει παραδοσιακά.

Δε μπορώ να πω ότι ακούγαμε ιδιαίτερα μουσική στο σπίτι. Είχαμε κάποιους δίσκους, πικάπ, νομίζω ότι έπαιξε η μουσική στο σπίτι να αλλά όχι να υπήρχε κάποιο ραδιοφανάκι που να παίζει συνέχεια στο σπίτι. Περισσότερη μουσική ακούγαμε στο αυτοκίνητο όμως, στις διαδρομές και στα ταξίδια. Άκουγα πολύ μόνη μου, παιδικά τραγούδια συγκεκριμένα, έβαζα και άκουγα, νομίζω ότι έκανα μόνη μου αυτό.

Η επόμενη στιγμή ήταν η γνωριμία μου με την ποπ μουσική θα έλεγα, μέσα από τις διάφορες κασέτες που έφερνε κατά καιρούς ο μπαμπάς μου, στις οποίες άκουγα είδη μουσικής, ελληνικό ποπ, ιταλικό ποπ, αγγλικό ποπ, τραγούδια της Eurovision, αυτά.

Στην τετάρτη δημοτικού υπήρξε μία πολύ καθοριστική στιγμή, σε κάποιο μάθημα νομίζω στο μάθημα της ιστορίας, ο δάσκαλος είχε κάνει μία αναφορά στις επιθυμίες που είχαν κάποιοι μελλοθάνατοι ,τι ήταν αυτό που ζητούσαν να πραγματοποιηθεί λίγο πριν πεθάνουν και με το πόσο δύσκολα πράγματα κάποιοι αναζητούσαν και εγώ χαριτολογώντας του είχα πει ότι αν κάποιος ζητήσει να ακούσει την κραυγή της πεταλούδας, που αυτό το πράγμα τον δεν γίνεται. Αν αυτό πιάνεται σαν επιθυμία λίγο πριν το θάνατο ή επειδή είναι κάτι ανέφικτο δεν θα επέλθει και ο θάνατος αργότερα

και ο δάσκαλος ενθουσιάστηκε και μου είπε ότι αυτή η έκφραση, η κραυγή της πεταλούδας ήταν σε στο τραγούδι ενός συγκροτήματος, των Doors, που όταν γύρισα στο σπίτι ζήτησα από τους γονείς μου να με φέρουν σε επαφή με αυτό το συγκρότημα, ήταν η πρώτη μου επαφή με τους Doors, που ακόμα και τώρα αποτελούν το αγαπημένο μου συγκρότημα, τόσο για τη μουσική τους όσο και για τους στίχους τους.

Κάτι άλλο που θυμάμαι με πάρα πολλή αγάπη είναι στην πέμπτη δημοτικού επισκέφτηκε η Καμεράτα την περιοχή όπου ζούσα και πήγα και παρακολούθησα μία παρουσίαση που μας έκανε ο μαέστρος, του μουσικού παραμυθιού Πέτρος και λύκος και ενθουσιάστηκα πάρα πολύ τόσο από την προγραμματική μουσική, πώς μπορούμε δηλαδή με μουσική να περιγράψουμε με τις ιδιότητες των μουσικών οργάνων να περιγράψουμε ένα παραμύθι όσο και με την αμεσότητα, τόσο των μουσικών όσο και του ίδιου του μαέστρου.

Κάτι άλλο που υπήρξε καθοριστικό στην παιδική μου ηλικία ήταν τα πανηγύρια, στα οποία πηγαίναμε τα καλοκαίρια, στο νησί της Λήμνου, όπου εκεί ήρθα σε επαφή με παραδοσιακά μουσικά όργανα αλλά και με ακούσματα νησιώτικα κυρίως.

Στην εφηβεία μου, νομίζω ότι υπήρξε καθοριστική μία συναυλία που παρακολούθησα στα 13 μου, στο συγκρότημα Τρύπες, ενθουσιάστηκα πάρα πολύ από το νέο είδος αυτό μουσικής για μένα, το οποίο είχε πολύ στίχο πολύ, πολλά λόγια και έντονη και πολύ μελωδική μουσική, κάτι άλλο που χαρακτηρίζει την εφηβεία μου ήταν ότι παρακολουθούσα αρκετά το αγγλικό μουσικό κανάλι MTV και έτσι ήρθα σε επαφή κυρίως με το αγγλικό ροκ και με live μουσικές αλλά θα ξεχώριζα το αγγλικό ροκ που είναι μέχρι και τις μέρες μας αγαπημένο. Παράλληλα, ήμουν στη χορωδία του ωδείου, τραγουδούσαμε εκεί και κάναμε και ταξίδια, νομίζω ότι ήτανε μία πολύ ωραία εμπειρία, κάναμε παραδοσιακά σίγουρα, κάναμε αρκετά έντεχνα, κάναμε κάποια ιταλικά τραγούδια, κάποια γερμανικά, λίγο πιο σύγχρονα.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα μουσικών σπουδών των Αθηνών, ήρθα σε επαφή με είδη μουσικής που δεν υπήρξαν πολύ στη ζωή μου πιο πριν όπως ήταν η Βυζαντινή μουσική αλλά και η όπερα. Η βυζαντινή μουσική μου αρέσει πολύ, μπορώ να πω ότι με χαλαρώνει και είναι ένα άκουσμα, το οποίο δεν είχα συσχετίσει ποτέ με την παραδοσιακή μουσική, δηλαδή εκεί κατάλαβα ότι συνδέονται και ότι υπάρχει μία σύνδεση σε όλα, μεταξύ όλων των ειδών της μουσικής, μία εξέλιξη, κατά

τη διάρκεια της προετοιμασίας μου για το πτυχίο του πιάνου, εκεί στην ηλικία των 22 με 23 ετών, λόγω του αυξημένου άγχους που είχα για την προετοιμασία μου, θυμάμαι μία ημέρα που καθόμουν στο ωδείο και περίμενα να ξεκινήσει το μάθημά μου, άκουσα από τη διπλανή αίθουσα να τραγουδάνε κλασικό τραγούδι, άριες, ενθουσιάστηκα πάρα πολύ, νομίζω ότι θυμάμαι τη στιγμή ακόμη και τώρα, ότι χαλάρωσα πάρα πολύ με αυτό το άκουσμα και έτσι αποφάσισα να ξεκινήσω και εγώ μαθήματα τραγουδιού στην αρχή αλλά μέσα στον πρώτο καιρό κατάλαβα ότι αυτό που μου αρέσει περισσότερο ήταν το κλασικό τραγούδι και όχι το πιο σύγχρονο, όλο αυτό εξελίχθηκε σε ένα νέο κόσμο, στο κόσμο της Όπερας, το οποίο οι προετοιμασίες μου και το διάβασμα μου νομίζω καθόρισε πάρα πολύ και την προσωπικότητά μου από κει και πέρα γιατί ένιωσα πιο υπεύθυνη, πιο τελειομανή με την καλή έννοια, το ότι θέλω τα πράγματα να γίνονται με ό,τι ασχολούμαι, να θέλω να δίνω το 100% του εαυτού μου, από αυτή την άποψη της τελειομανίας, και ότι η όπερα είναι ένα είδος μουσικής, το οποίο συνδυάζει πάρα πολλές τέχνες, συνδυάζει τα εικαστικά, το θέατρο, τη φωνή, τα όργανα και μου άνοιξε νέους ορίζοντες, αυτά.

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω κάποια ταξίδια τα οποία έγιναν σε πλαίσιο μουσικών φεστιβάλ. Ήρθα σε επαφή με νέα είδη και μουσική του τόπου που επισκέφτηκα και αυτό ήταν για μένα πολύ εντυπωσιακό. Φαντάζομαι ότι δεν ήταν το ίδιο με τον άκουγα μία μουσική από το σπίτι μου ή της περιοχής της που την επισκέφτηκα, όλο αυτό που επισκέπτεσαι ένα τόπο, μια κουλτούρα που βλέπεις από κοντά, δοκιμάζεις γεύσεις, μουσικές σε επηρεάζει πάντα θετικά, νομίζω.

ΠΟΤΑΜΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΣΩΚΡΑΤΗ

Η μητέρα μου ήταν αυτοδίδακτη σοπράνο, είχε κάνει πολύ μικρή, ήταν μέλος της χορωδίας που μεγάλωσε στη Θεσσαλονίκη, κεφαλική φωνή εκ φύσεως, οι συνθήκες τότε ήταν πάρα πολύ δύσκολες για να ασχοληθεί με αυτό, δεν μπορούσε να κυνηγήσει το όνειρο της, αλλά είχε, η τοποθέτηση της είχε τις προδιαγραφές, ο πατέρας μου ήταν καλός ακροατής, είχε καλό γούστο, μπορούσε να ξεχωρίσει πολύ καλά ποιος τραγουδάει καλά και ποιος δεν τραγουδάει καλά. Είχε δηλαδή αισθητήριο. Όλη μέρα έπαιζε το ραδιόφωνο και η μητέρα μου τραγουδούσε, οπότε για μένα ήταν τα πρώτα μου ερεθίσματα από τότε που γεννήθηκα, με αποτέλεσμα θεωρώ, να με έχει επηρεάσει πάρα πολύ όλο αυτό, με κατεύθυνε προς τα εκεί, πιστεύω ότι και εγώ όμως από μόνος μου προς τα εκεί θα πήγαινα, αλλά με βοήθησε πάρα πολύ. Η μητέρα μου άκουγε ελληνική κυρίως μουσική και ξένη, άκουγε μία πολύ μεγάλη γκάμα από Χατζιδάκι μέχρι Μπέσσυ Αργυράκη και από Δούκισσα μέχρι Σοφία Βέμπο, δηλαδή όλη αυτή την πλούσια γκάμα, βέβαια πολύ ετερόκλητα πράγματα αλλά στο 99,9% δεν είχε κακές επιλογές σε αυτά που άκουγε, δηλαδή και αυτή είχε ένα αισθητήριο καλό, παρόλο που ακούγεται λίγο κουλό όλο αυτό, έχουμε συνηθίσει η δηθενιά να μας λέει ότι η Δούκισσα δεν πάει με το Χατζηδάκη, η Μπέσσυ Αργυράκη με τη Σοφία Βέμπο, αλλά νομίζω μια χαρά, όλα ήταν ισορροπημένα, νομίζω.

Ο πατέρας μου γενικότερα, δεν είχε θέμα προτιμήσεων αλλά όπως σου είπα, δηλαδή δεν θα ήταν ο άνθρωπος που, ήτανε παθητικός ακροατής, δηλαδή του άρεσε η μουσική αλλά δεν την αναζητούσε και να τρελαίνεται σαν τη μητέρα μου ας πούμε, που δεν μπορούσε να μην ακούει μουσική. Μεγάλωσα λοιπόν σε ένα σπίτι που η μητέρα μου άκουγε ραδιόφωνο και έγραφε κασέτες στα δισκάδικα. Όταν ήμουνα μωρό βάζανε παιδικά τραγούδια, μου είχαν πάρει τα στρουμφάκια θυμάμαι σε μία κασέτα, πιο παλιά άκουγα, έγραφε η μητέρα μου, πήγαινε στο δισκοπωλείο και έγραφε δύο τρεις κασέτες μόνο παιδικά τραγούδια, Εις το βουνό ψηλά εκεί, της εποχής εκείνης τα παιδικά.

Γενικότερα τα πρώτα μου ακούσματα ήταν από όλο το φάσμα του ελληνικού ρεπερτορίου και ίσως και κάποια, θυμάμαι κάποια ξένα τραγούδια, όχι πολλά όμως, τύπου Boney M, λίγο disco και μάλιστα επειδή χόρευα κιάλας όταν άκουγα μουσική, η πρώτη μου κασέτα, που μου πήραν οι γονείς μου, επειδή έβλεπαν ότι μου άρεσαν

και τα ξένα τραγούδια, ήταν εκεί περίπου 6 ετών, ήταν το Thriller του Michael Jackson, οπότε για παιδάκι 6 ετών ήμουν αρκετά προχωρημένο, με την έννοια ότι πήγαινα κι εγώ και έγραφα κασέτες στα δισκοπωλεία και τα λοιπά κι έτσι με την κασέτα αυτή του Michael Jackson, γενικότερα άρχισα να ψάχνομαι με την ποπ και τη ροκ σκηνή της εποχής εκείνης.

Οι γονείς μου, επειδή είχανε δει ότι όταν ήμουνα πιτσιρικάς, όπου είχε πιάνο καθόμουνα και έπαιζα χωρίς να ξέρω, ήταν εκείνοι που με γράψανε στο ωδείο, όχι απλά με ενθάρρυναν, με έσπρωξαν κιόλας. Όταν ξεκίνησα το ωδείο (8 ετών), η δασκάλα μου είχε προτείνει τη σειρά Houkton Classic, η οποία ουσιαστικά ήταν θέματα από πολλή μεγάλη γκάμα ρεπερτορίου από μπαρόκ μέχρι σχεδόν 20ο αιώνα. Ένωσα απίστευτη συγκίνηση με τη μελωδία από το πιάνο κοντσέρτο νο1 του Τσαϊκόφσκι, όπου παραμένει μέχρι σήμερα η αγαπημένη μου μελωδία, ήταν αρκετά κομβικό όλο αυτό γιατί ήταν κι ένας δίσκος που εμένα με έβαλε σε μια διαδικασία να ψάξω τους συνθέτες από τις μελωδίες που μου άρεσαν. Κατέληξα ότι γενικότερα η Ρώσικη σχολή μου αρέσει πολύ, με συγκινεί πολύ και για πολλούς λόγους και αργότερα θα έλεγα μάλλον οι Ιταλοί.

Λοιπόν επειδή οι γονείς μου δεν είχαν πού να με αφήσουν, με περνάνε μαζί τους στα νυχτερινά κέντρα, οπότε εγώ έχω δει όλα τα μεγάλα ονόματα, έχω δει την Άννα Βίτση στα ξεκινήματα της ας πούμε, αυτό που με εντυπωσίασε για πρώτη φορά ήταν όταν είδα τη Μαρινέλλα και τον Γιάννη Πάριο στη Νεράιδα (11-12 ετών), όπου ήτανε μεγάλο σοκ για μένα που είδα αυτούς τους ανθρώπους ζωντανά. Δεν άκουγα τέτοια μουσική τότε. Ειδικά η Μαρινέλλα με έβαλε σε μία διαδικασία μετά να ανακαλύψω φωνές αντίστοιχες από όλα τα είδη του τραγουδιού παγκοσμίως, δηλαδή μετά άρχισα και ανακάλυψα τη Σίρλεϊ Μπάσι, την Barbra Streisand, την Αμάλια Ροντρίγκεζ, τη Σάρα Βον, τον Tom Jones, δηλαδή άρχισε να με γοητεύει πάρα πολύ πώς ένας άνθρωπος, τι κάνει με τη φωνή του και πού μπορεί να φτάνει με τη φωνή του, πέρα από το πώς ένας άνθρωπος, τραγουδιστής έχει ηχείο όλο του το σώμα, γιατί η Μαρινέλλα έχει ηχείο όλο το σώμα, είναι μία περίπτωση που θα τη ζηλεύουν κλασσικές τραγουδίστριες, δηλαδή δεν έχει να κάνει μόνο ότι δεν τραγουδάει όπερα, είναι πώς ένας τραγουδιστής λειτουργεί, ξέρεις, οπότε αυτό ήταν ένα πολύ καλό ερέθισμα και επηρέασε πάρα πολύ τις μουσικές και το ότι ασχολήθηκα και εγώ με το τραγούδι αργότερα. Πηγαίναμε όμως και σε συναυλίες και πιο έντεχνης μουσικής,

κλασική σπάνια γιατί ο πατέρας μου δεν ήταν πολύ φαν, όχι ότι σνόμπαρα, απλά λίγο το βαριόταν, αυτό.

Το καλοκαίρι του 1993, η πρώτη συναυλία που πήγα μόνος μου και τη θυμάμαι έτσι πολύ χαρακτηριστικά, ήταν η συναυλία του Γιάννη, στο Ηρώδειο, όπου επίσης για τα γούστα ενός στην ηλικία μου, ήτανε έτσι ένα ελαφρύ θέαμα που όμως μου άρεσε που συνδύαζε την ορχήστρα, μελωδίες έτσι χαρακτηριστικές κι ένιωσα και μια αυτονομία, που το 93 ήμουνα 14-15 χρονών.

Στην εφηβεία, άκουγα συνεχώς μουσική, ήταν ένας τρόπος να επικοινωνώ με το μέσα μου, γενικότερα σαν άτομο έχω μία τάση να είμαι μοναχικός, οπότε η μουσική ήταν πάντα η συντροφιά μου, αν θες. Άκουγα κλασική μουσική και Μαρινέλλα-Πουλόπουλο, άκουγα δηλαδή και νέο κύμα και κλασική μουσική, κυρίως Ρώσους συνθέτες, τους οποίους δεν τους άφησα, τους αγαπάω πολύ ακόμα. Θα σου πω ότι έτυχε να είναι και η εποχή που έγιναν της μόδας τα κινηματογραφικά τραγούδια, εκεί στις αρχές του 90 αν θυμάσαι, οπότε στις παρέες μου το καλοκαίρι που υπήρχαν και μεγαλύτερα παιδιά, ήταν λίγο οικείο αυτό, βέβαια παρένθεση, όταν πηγαίναμε εκδρομές και τα λοιπά ακούγαμε και καμιά Άντζελα Δημητρίου, α και φυσικά άκουγα φουλ ποπ και ροκ μουσική. Απλά σου είπα περισσότερα αυτά τα είδη στην εφηβεία γιατί κυριαρχούσαν σε σχέση με τα ακούσματά μου.

Μετά, την επόμενη χρονιά, είχα ζητήσει (μου άρεσε ο Τσαικόφσκι) να δω μπαλέτο, οπότε είδα τα μπαλέτα της Μόσχας και με συγκίνησε πάρα πολύ, γιατί έτσι κι αλλιώς αγαπούσα το χορό, που είδα πραγματικά το συνδυασμό χορού και κίνησης (μουσικής) και φυσικά από τότε με επηρέασε στο να βλέπω, να παρακολουθώ μπαλέτο σε διάφορες φάσεις της ζωής μου.

Το 1995 που πήγα ένα ταξίδι στο Παρίσι με τους γονείς μου, θυμάμαι ότι πήγα να σε δισκοπωλεία, για να δω τι πουλάνε και τα λοιπά (στα ταξίδια μου στο εξωτερικό γενικότερα έβρισκα cd και δίσκους που δε μπορούσα να βρω εύκολα στην Ελλάδα), εκεί λοιπόν αγόρασα μια κασέτα που η μία πλευρά είχε το πιάνο κοντσέρτο νο 1 του Τσαικόφσκι και στη δεύτερη πλευρά είχε το πιάνο κοντσέρτο νο2 του Ραχμάνινοφ. Έπαθα πλάκα φυσικά με το κοντσέρτο του Ραχμάνινοφ, το οποίο παραμένει μέχρι σήμερα το αγαπημένο μου κοντσέρτο, είπα η μελωδία από το κοντσέρτο του Τσαικόφσκι είναι για μένα η απόλυτη, που μου ταιριάζει, που με συγκινεί αλλά

συνολικά το κοντσέρτο του Ραχμάνινοφ είναι το αγαπημένο μου, το θεωρώ αριστούργημα, ίσως το έβαζα στην κορυφή των κλασικών έργων.

Τώρα, το 1998 που πέρασα στο Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης, στο μάθημα αγγλικών υπήρχε ένα κεφάλαιο για την Ίμα Σουμάκ, δεν την είχα ακούσει ποτέ και την ανακάλυψα εκεί, λόγω του μαθήματος και φυσικά η Ίμα Σουμάκ ήταν η αιτία να γίνω μεγάλος φαν γενικότερα των τραγουδιστών που έχουν έτσι δυνατότητες φωνητικές σπάνιες, να τις θαυμάσω κι αργότερα να ασχοληθώ κι εγώ με τη φωνή, με το πώς γυμνάζεις τη φωνή και τα λοιπά. Κάπως έτσι ανακάλυψα την επόμενη χρονιά τη Diamanda Galas, που την παρακολούθησα ζωντανά στη Λυρική Σκηνή. Μάλιστα, ήταν και λίγο σουρεαλιστικό γιατί όταν είδα την αφίσα της, με τράβηξε τόσο πολύ η φυσιογνωμία της, αυτό το απόκοσμο, που είχα και περιέργεια να τη δω ζωντανά.

Παράλληλα με το Παν/μιο, παρακολουθούσα συναυλίες με χορωδίες, μ άριες δηλαδή είχε να κάνει με τη φωνητική τέχνη, συμφωνική ορχήστρα με έργα πιο κλασικά και τα λοιπά, αρκετά δραστήριος αλλά και από την ελληνική σκηνή παρακολουθούσα έτσι αντίστοιχα ταλαντούχους σαν τη Μαρινέλλα και τον Πάριο που είχαν εντυπωσιάσει, Δήμητρα Γαλάνη κλπ και γενικότερα είχα μπει σε μια διαδικασία να ψάχνομαι μουσικά ως σήμερα, δηλαδή πάντα κάτι με οδηγούσε σε κάτι άλλο αλλά νομίζω οι βασικές μου επιρροές από τότε που ήμουνα μωρό μέχρι τώρα, στις ανέφερα.