

## **Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

Ρωξάνη Μουστάρδα

*Δασκάλα, μουσικός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»*

Κωνσταντίνος Πενέκελης

*Δάσκαλος, μετεκπαιδευόμενος στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»*

### **Εισαγωγή**

Ποια είναι η αξία που αποδίδεται σήμερα στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο; Ποια η επαφή του Έλληνα μαθητή με τη μουσική; Ποια ήταν η θέση της Μουσικής Αγωγής σε παρελθόντα έτη και λαούς; Τα παραπάνω ερωτήματα μας ώθησαν σε μια σύντομη ανασκόπηση του ρόλου που κατείχε η μουσική αγωγή διά μέσου των αιώνων καθώς και στη διερεύνηση των πλεονεκτημάτων της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σύγχρονες έρευνες και της πραγματικότητας που διαμορφώνεται στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στόχος ήταν η ανακάλυψη πιθανής διάστασης ανάμεσα στη σημασία της μουσικής για την αγωγή των νέων άλλοτε και σήμερα, καθώς και ανάμεσα στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στη μουσική και στη θέση που η τελευταία κατέχει στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

### **Σύντομη ιστορική αναδρομή**

Η μουσική αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο για την καθημερινή ζωή του ανθρώπου από την αυγή της ιστορίας του έως σήμερα. Αυτό φαίνεται καθαρά στους μύθους που έπλασε για τους θεούς του αλλά και για την προέλευση του κόσμου. Έτσι, στις κοσμογονίες πολλών αρχαίων πολιτισμών η αρχή του κόσμου εντοπίζεται σε ένα ηχητικό συμβάν. Για παράδειγμα, οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο θεός Θωθ δημιούργησε τον κόσμο με τη φωνή του, ενώ σύμφωνα με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις των Περσών και των Ινδών το σύμπαν δημιουργήθηκε από τον ήχο που βγήκε από την άβυσσο και έγινε φως (Παπαδόπουλος, 2000).

Υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη μουσικών οργάνων από την εποχή του λίθου καθώς και για τον ενεργό ρόλο της μουσικής στην οργάνωση ομάδων εργασίας, κυνηγιού και θρησκευτικών ομάδων (Pfeiffer, 1982). Έτσι, η μουσική

στην αρχή δεν αποτελούσε καλλιτεχνική εκδήλωση, αλλά εξυπηρετούσε καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου (Ψαλτοπούλου, 2005).

Στην αρχαία Κίνα η μουσική είχε εξέχουσα θέση στην κοινωνική, θρησκευτική και πνευματική ζωή, και πολλές φορές φορτιζόταν με μαγικές δυνάμεις (Αθανασιάδης, 1991). Η διδασκαλία του φιλόσοφου Κομφούκιου ασχολείται αρκετά με τη μουσική αναπτύσσοντας μια θεωρία περί ήθους και αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση (Γιάννου, 1995). Παράλληλα, γίνεται διάκριση μεταξύ λόγιας και λαϊκής μουσικής σε αντιστοιχία με την κοινωνική ιεραρχία. Η λαϊκή μουσική κατακρίνεται και θεωρείται ακατάλληλη για τη σωστή εκπαίδευση (Γιάννου, 1995).

Στην Ινδία η μουσική κατείχε εξαιρετική θέση στο πλέγμα του πολιτισμού και η μελέτη της σκόπευε στη διατήρηση ενός συνδέσμου με τη φιλοσοφία και τη θρησκεία (Αθανασιάδης, 1991). Σε φυσικό επίπεδο όλη η ανθρώπινη κοινωνία βασιζόταν στον ήχο κάτω από την ακόλουθη εξάρτηση: με τον ήχο σχηματίζονται τα γράμματα, με τα γράμματα οι συλλαβές, με τις συλλαβές οι λέξεις, με τις λέξεις οι λεπτομέρειες της ζωής (Αθανασιάδης, 1991).

Στους λαούς της Μεσοποταμίας και κυρίως στους Ασσυρίους και τους Βαβυλωνίους αποδίδεται η ανάπτυξη θεωρίας της μουσικής σε συνδυασμό με τα μαθηματικά και την αστρονομία (Γιάννου, 1995).

Στην αρχαία Αίγυπτο η μουσική καλλιεργούνταν στους ναούς αλλά και στα ανάκτορα των Φαραώ, στα στρώματα του αστικού πληθυσμού και στους γεωργούς (Γιάννου, 1995). Εικονογραφικά τεκμήρια και κείμενα σε παπύρους παρέχουν πληροφορίες για την ύπαρξη μουσικών σχολών και παραδίδουν αρκετά ονόματα μουσικών και των δύο φύλων (Γιάννου, 1995). Όμως για την εκπαίδευση των νέων επιτρεπόταν μόνο η υψηλή τέχνη και η καλή μουσική (Αθανασιάδης, 1991).

Αργότερα, στην αρχαία Ελλάδα, η μουσική εξυψώνεται στο επίπεδο μιας ελεύθερης τέχνης και αποτελεί αναγκαία εμπειρία στη διαπαιδαγώγηση των νέων (Αθανασιάδης, 1991). Ο Σόλων ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη διδασκαλία της μουσικής στην παιδεία των Αθηνών κατά τις αρχές του 6<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα, ενώ οι νέοι Σπαρτιάτες διδάσκονταν και εξασκούσαν τη μουσική έως τα τριάντα τους χρόνια. Στις Ολυμπιάδες διεξάγονταν επίσης, παράλληλα με τα αθλήματα, μουσικοί και ποιητικοί αγώνες (Ψαλτοπούλου, 2005).

Ιδρυτής της θεωρίας της μουσικής και της επιστήμης της ακουστικής είναι ο Πυθαγόρας, ο οποίος τον 6<sup>ο</sup> π.Χ.αιώνα ανέπτυξε τη θεωρία της αρμονίας των σφαιρών. Σύμφωνα με τον μεγάλο φιλόσοφο και μαθηματικό της αρχαιότητας, υπάρχει μια μαθηματική αναλογία ανάμεσα στους μουσικούς φθόγγους και στις πλανητικές κινήσεις. Οι πλανήτες περιστρεφόμενοι παράγουν μουσικούς ήχους τους οποίους, εξαιτίας των συχνοτήτων τους, δεν τους αντιλαμβανόμαστε. Ο Πυθαγόρας χρησιμοποίησε τις αποστάσεις των πλανητών για την αναπαράσταση των μουσικών διαστημάτων (Αθανασιάδης, 1991). Βασικό στοιχείο στους υπολογισμούς του ήταν η υιοθέτηση ενός δίτονου μουσικού διαστήματος που προσδιοριζόταν από τη μαθηματική σχέση  $9/8$  και αποτελούσε το μοντέλο υποδιαί-

ρεσης της οχτάβας (Ψαλτοπούλου, 2005· Αθανασιάδης, 1991). Έτσι, ο Πυθαγόρας και οι συνεχιστές του δημιούργησαν μια ασάφεια ανάμεσα στα όρια της μουσικής, της αστρονομίας και των μαθηματικών (Αθανασιάδης, 1991).

Στη συνέχεια, ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και άλλοι μεγάλοι φιλόσοφοι εμβάθυναν στην αισθητική και την ψυχολογία της μουσικής και διαμόρφωσαν τη θεωρία του ήθους, που διαπραγματεύεται την επίδραση της μουσικής στη συναισθηματική και ψυχική σφαίρα του ανθρώπου (Αθανασιάδης, 1991).

Συγκεκριμένα, ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του έκρινε τις μελωδίες ως προικισμένες με ένα δικό τους ήθος και με ιδιαίτερες δυνατότητες επίδρασης πάνω στην ψυχή. Υποστήριξε ότι η μουσική έπρεπε να χρησιμοποιηθεί για τη διαπαιδαγώγηση, την κάθαρση, την ψυχαγωγία και τη χαλάρωση μετά από ένταση. Οπαδός της πυθαγόρειας σχολής και μουσικός ο ίδιος, πίστευε ότι η μουσική έχει υψηλούς σκοπούς και επομένως είναι μέσο παιδείας (Παπαδόπουλος, 2000). Σε κείμενά του, που συναντάμε όχι μονάχα στην «Πολιτεία» αλλά και στον «Πρωταγόρα» και τους «Νόμους», έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της μουσικής στην αγωγή, θεωρώντας την ως ένα σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών και την ανάπτυξη και διαμόρφωση του ιδανικού πολίτη (Σέρρη, 2003).

Αλλά και για τον Αριστοτέλη η ενασχόληση με τη μουσική έχει σημασία εξαιτίας των συγκινήσεων που μπορεί να προσφέρει. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μουσική πρέπει να διδάσκεται στους νέους για τρεις βασικούς λόγους. Από τη μια πλευρά χρησιμεύει ως «παιδιά» και «ανάπαυσις», δηλαδή ως ψυχαγωγία, από την άλλη πλευρά για σωστή «διαγωγή» και αισθητική καλλιέργεια, ενώ παράλληλα έχει την ιδιαίτερη αξία να μπορεί να επενεργεί στο ήθος και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Σέρρη, 2003· Ψαλτοπούλου, 2005).

Κατά τη ρωμαϊκή εποχή, ο Πλούταρχος στο έργο του «Περί μουσικής» αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «δικαιολογημένα οι παλαιοί Έλληνες έδιδαν τη μεγαλύτερη προσοχή τους στη μουσική εκπαίδευση, γιατί πίστευαν ότι έπρεπε να πλάθουν και να ρυθμίζουν τις ψυχές των νέων σε ευπρεπή ηθική με τη μουσική, γιατί η μουσική είναι ευεργετική σε κάθε χρόνο και για κάθε ηθική πράξη» (1140B-C, 26, μτφρ. Σιαμάκη, σελ. 56-58).

Στην περίοδο του Μεσαίωνα η Αρμονική, δηλαδή η μουσική, αποτελούσε μία από τις Επτά Ελεύθερες Τέχνες (Septem Artes Liberales), ενώ μαζί με τα μαθήματα της Αριθμητικής, της Γεωμετρίας και της Αστρονομίας αποτελούσε το Quadrivium της εκπαίδευσης (Γιάννου, 1995).

Η Αναγέννηση, εποχή κατακτήσεων της φιλοσοφίας, της τέχνης και των επιστημών, ανανέωσε τη μουσική. Η μουσική απελευθερώθηκε από την αποκλειστική σχέση της με τη λατρεία και απέκτησε ανθρώπινη βιωματική υπόσταση και δυνατότητα έκφρασης (Ψαλτοπούλου, 2005). Παρ' όλα αυτά, η μουσική παραμένει κυρίως μια ενασχόληση των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, η μουσική αγωγή είναι προνόμιο μόνο των λίγων και δεν έχει εδραιωθεί η αναγκαιότητα ύπαρξής της στην εκπαίδευση όλων των παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η μουσική ως αντικειμενική διαδικασία

δεν είναι μόνο ευρωπαϊκό, αλλά παγκόσμιο πολιτιστικό φαινόμενο. Όμως, η μουσική ιστοριογραφία στα περισσότερα σχετικά έργα είναι ευρωπαϊκή, υπάρχει δηλαδή μια διάσταση ανάμεσα στην ιστορία της μουσικής και στη μουσική ιστοριογραφία (περισσότερα στο: Γιάννου, 2005). Η πραγματέυση, όμως, αυτού του ζητήματος ξεπερνάει τα όρια μιας σύντομης επισκόπησης της μουσικής αγωγής, όπως επιδιώκει η παρούσα εργασία.

Όπως υποστηρίζεται παρακάτω, στη νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη επισημαίνεται ο ρόλος της μουσικής και των τεχνών γενικότερα. Μέσα από το πνεύμα της προοδευτικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, που άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, με πρωτεργάτη τον John Dewey, αρχίζει να ενδυναμώνεται η αντίληψη ότι σε ένα ιδανικό πρόγραμμα εκπαίδευσης οι τέχνες πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της αγωγής του παιδιού για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Σέρρη, 2003). Οι τέχνες δεν πρέπει να θεωρούνται ως δευτερεύοντα μαθήματα αλλά, αντίθετα, ως μέρος του βασικού κορμού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Σέρρη, 2003).

Ο Jerome Bruner το 1969 υποστήριξε πως στα αναλυτικά προγράμματα ενυπάρχει ο κίνδυνος υπερβολικής έμφασης στις επιστήμες και στην τεχνολογία, και ταυτόχρονα απαξίωσης των ανθρωπιστικών σπουδών. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο, «το θέατρο, οι τέχνες, η μουσική και οι ανθρωπιστικές σπουδές στα σχολεία μας θα χρειαστούν την πλήρη υποστήριξή μας» (Bruner, 1969, σ. 80).

Ο Abraham Maslow το 1971 επισήμανε ότι οι τέχνες πρέπει να θεωρηθούν ως ο πυρήνας της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών: «Οι τέχνες είναι τόσο κοντά στον ψυχολογικό και το βιολογικό μας πυρήνα, που, αντί να τις θεωρούμε σαν ένα είδος σάλτσας ή πολυτέλειας, θα πρέπει να γίνουν οι βασικές εμπειρίες στην εκπαίδευση. [...] Η πρώτη εκπαίδευση θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ως πυρήνα της την αγωγή στις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και το χορό» (Maslow, 1971, σ. 178- 179).

Η μουσική, λοιπόν, ως μορφή τέχνης αποτέλεσε μέσα από τους αιώνες έναν τρόπο ανθρώπινης έκφρασης, ένα αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και της ιστορίας των λαών. Παράλληλα, η μουσική αγωγή αναγνωρίστηκε ήδη από την αρχαιότητα ως βασικό μέρος της εκπαίδευσης των νέων.

## **Η αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής**

Παρ' όλα αυτά, στη σημερινή εποχή κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση του λεγόμενου «δουτικού κόσμου». Τούτο γιατί πρακτικά το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων χωρών είναι επικεντρωμένο στα «βασικά μαθήματα», που είναι τα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, στα οποία δεν ανήκει η μουσική (Hodges, 2005). Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Gardner, «στο σχολείο υπάρχει αισθητή έμφαση σε γλωσσικές κατακτήσεις, ενώ η μουσική καταλαμβάνει χαμηλή θέση

στον πολιτισμό μας κι έτσι ο μουσικός αναλφαβητισμός είναι αποδεκτός» (Gardner, 1985, σ. 109). Κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε άλλους πολιτισμούς, όπως, για παράδειγμα, στη φυλή Anang της Νιγηρίας, όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της μουσικής. Τα παιδιά αυτής της φυλής από νεογνά μιας εβδομάδας εισάγονται από τους γονείς τους στη μουσική και αργότερα, στα δύο τους έτη, εισέρχονται σε ομάδες όπου μαθαίνουν βασικές μουσικές δεξιότητες, όπως ικανότητα για τραγούδι και παίξιμο οργάνων, με αποτέλεσμα στα πέντε τους χρόνια να μπορούν να τραγουδήσουν εκατοντάδες τραγούδια και να παίξουν διάφορα όργανα (Gardner, 1985).

Αντίθετα, στο δυτικό πολιτισμό, όπως αναφέρει ο Hodges σε άρθρο του, στο οποίο υποστηρίζει τη συστηματική μουσική εκπαίδευση, πολλοί είναι εκείνοι που, αν και αναγνωρίζουν τη μουσική ως μια μοναδική εμπειρία, αναρωτιούνται γιατί να είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση όλων των παιδιών (Hodges, 2005). Σχεδόν όλα τα παιδιά έρχονται σε επαφή καθημερινά με τη μουσική σε εξω-σχολικές συνθήκες, για παράδειγμα, ακούγοντας μουσικά CD ή μέσω της τηλεόρασης και του κινηματογράφου. Γιατί, λοιπόν, η μουσική να πρέπει να συμπεριληφθεί δυναμικά στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Hodges, 2005).

Τη δεκαετία του '80 ο Gardner παρουσίασε τη, γνωστή πλέον, θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι μία και ενιαία, αλλά υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές νοημοσύνης, αυτόνομες και το ίδιο σημαντικές. Ανάμεσα σε αυτές τις μορφές νοημοσύνης είναι και η μουσική νοημοσύνη, η οποία δεν υπολείπεται της γλωσσικής ή της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1985). Με βάση αυτή τη θεωρία, «το σχολείο πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και να μην περιορίζεται στη γλωσσική και στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, όπως συνήθως πράττει» (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 38). Αν κάποιος αποδεχτεί την άποψη ότι η μουσική αποτελεί ένα ολοκληρωμένο συμβολικό σύστημα, όπως ακριβώς είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά, τότε αυτομάτως γεννάται το ερώτημα ποιο είναι το όφελος από τη μουσική αγωγή.

### *Συναισθηματική ανάπτυξη*

Τα παιδιά αντλούν από τη μουσική μια μοναδική ικανοποίηση, ενώ οι αισθητικές εμπειρίες που αποκτούν εμπλουτίζουν τη συναισθηματική τους ζωή έτσι, ώστε να είναι ικανά να αντεπεξέρχονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις μιας υλιστικής κοινωνίας, παραμένοντας ταυτόχρονα ανθρώπινοι και πολιτισμένοι (Σταυρίδης, 2000). Η μουσική είναι μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης, και επομένως η δύναμή της έγκειται στο γεγονός ότι βοηθάει να εκφραστούν όσα είναι δύσκολο ή ανέφικτο να ειπωθούν με λόγια (Hodges, 2005).

### *Αισθητική απόλαυση*

Η αισθητική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική μουσική εμπειρία αποτελεί μια άλλη σημαντική λειτουργία της μουσικής, στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική της διάσταση. Όπως χαρακτηριστικά ανα-

φέρει ο Gardner, άτομα με βλάβη ή με ελλειπείς συνδέσεις στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την παραγωγή και κατανόηση των συναισθημάτων, περιγράφονται ως άτομα στερημένα συναισθημάτων και συγκινήσεων. Αυτά τα άτομα σπάνια παρουσιάζουν έλξη ή ενδιαφέρον προς τη μουσική, διότι αδυνατούν να τη συνδέσουν με τη συναισθηματική της διάσταση (Gardner, 1985).

### **Νοητική ανάπτυξη**

Η κατανόηση, η ακρόαση, η δημιουργία και η εκτέλεση μουσικής απαιτούν εφαρμογή σύνθετων πνευματικών λειτουργιών. Η μουσική γλώσσα είναι μια συμβολική οδός επικοινωνίας η αποκωδικοποίηση της οποίας ασκεί τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού. Επιπλέον, εφόσον ο άνθρωπος εγκεφάλος αναζητεί διαρκώς μοτίβα, οργάνωση σε δομές και λογική, η μουσική παρέχει ένα μοναδικό τρόπο οργάνωσης ήχων, σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών (Hodges, 2005).

Η μουσική συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση και τη σχολική επιτυχία. Τη δεκαετία του '60 οι Gordon (1968) και Moore (1966) κατέληξαν στο παραδοσιακό πλέον συμπέρασμα πως «οι έξυπνοι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητα μουσικοί, όμως οι μουσικοί είναι οπωσδήποτε έξυπνοι» (στο Peery και Peery, 1987). Πρόσφατη έρευνα των Schlaug *et al.* (2005) κατέδειξε πως η μουσική εκπαίδευση έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 50 παιδιά 5-7 ετών που ξεκινούσαν μουσικά μαθήματα σε σύγκριση με 25 παιδιά που δεν επρόκειτο να μάθουν μουσική, αλλά της ίδιας ηλικίας, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και δείκτη νοημοσύνης με την πρώτη ομάδα. Κάθε ομάδα υποβλήθηκε σε μια σειρά τεστ νοημοσύνης, συμπεριφοράς και γλώσσας, όπως, για παράδειγμα, με την κλίμακα Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III) ή την Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligences (WPPSI-III). Επιπλέον, έγινε μαγνητική απεικόνιση της δομής και της λειτουργίας του εγκεφάλου τους με τη χρήση του Tesla General Electric Magnetic Resonance Imaging (MRI) Scanner. Προϋπάρχουσες διαφορές στη νοητική ανάπτυξη, στη δόμηση του εγκεφάλου ή στη φαιά ουσία δε βρέθηκαν. Μετά από 14 μήνες παρατήρησης η ομάδα που δεχόταν μουσική εκπαίδευση εμφάνισε μικρές διαφορές στη νοητική ανάπτυξη. Και σε διασταυρούμενη έρευνα των ιδίων με μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 9-11 ετών με μουσική εκπαίδευση έως και 4 χρόνων, οι νοητικές διαφορές γίνονται ισχυρότερες και η θετική επίδραση της μουσικής στη ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πλέον πιο φανερόη (Schlaug *et al.*, 2005).

### **Ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων**

Πολλές μελέτες έχουν δείξει τα πλεονεκτήματα χρησιμοποίησης της μουσικής στην εκμάθηση της γλώσσας, τόσο της μητρικής όσο και μιας δεύτερης. Οι Hurwitz *et al.* (1975) ανέφεραν βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα παιδιών του δημοτικού που συμμετείχαν στη μέθοδο Κοντάλυ (στο Peery και Peery, 1987).

Πειραματική έρευνα (Douglas & Willatts, 1994) σε παιδιά 8-11 ετών που παρουσίαζαν αναγνωστικά προβλήματα έδειξε ότι οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών που δέχτηκαν μουσική εκπαίδευση ήταν σημαντικά βελτιωμένες σε σχέση με τις ικανότητες παιδιών χωρίς ανάλογη εκπαίδευση. Μελέτη του Butzlaff κατά την οποία ανέλυσε τα αποτελέσματα 24 σχετικών ερευνών, μερικές από τις οποίες αφορούσαν δείγματα με πάνω από 500.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ισχυρή και αξιόπιστη σχέση μεταξύ μουσικής και επίδοσης σε αναγνωστικά τεστ (Butzlaff, 2000).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα οι Ho, Cheung και Chan συμπέραναν ότι μαθητές με μουσική εκπαίδευση είχαν σημαντικά καλύτερη μνήμη ρημάτων από παιδιά χωρίς μουσική εκπαίδευση (Ho, Cheung και Chan, 2003). Συγκεκριμένα, από 90 αγόρια 6 έως 15 ετών, τα μισά έλαβαν μουσική εκπαίδευση ως μέλη της σχολικής ορχήστρας και επιπλέον μαθήματα εκτέλεσης κλασικής μουσικής με δυτικά μουσικά όργανα για χρονικό διάστημα από 1 έως 5 έτη. Η ομάδα αυτή μπορούσε να απομνημονεύει καλύτερα λίστες με ρήματα από ό,τι η ομάδα ελέγχου, αποτελούμενη από τα άλλα μισά παιδιά, που δεν είχε ανάλογη μουσική εκπαίδευση. Επιπλέον, όσο πιο μακρόχρονη ήταν η εκπαίδευση, τόσο ισχυρότερη ήταν η μνήμη (Ho, Cheung και Chan, 2003).

### ***Σωματική ανάπτυξη***

Σε συνδυασμό με την κίνηση, η μουσική ως δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στη σωματική ανάπτυξη, καθώς προσφέρει εξαιρετικούς τρόπους στα παιδιά να ανταποκριθούν στους ήχους με όλο τους το σώμα. Αυτό μπορεί να συμβεί με τη μουσικοκινητική αγωγή, με το παίξιμο οργάνων και με το τραγούδι. Παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη του ελέγχου των μυών του σώματος και εξαιτίας των ευεργετικών αποτελεσμάτων της χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση σωματικά ανήλικων παιδιών ή παιδιών με αναπηρίες στις αισθήσεις τους (Σταυρίδης, 2000).

### ***Προσωπική ταυτότητα***

Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η μουσική, ως ένα είδος ενδοσκόπησης, μπορεί να αποτελέσει οδηγό για τον εσωτερικό κόσμο και τον ψυχισμό του ανθρώπου. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι αυτοί που αποκτούν την προσωπική τους ταυτότητα μέσα από την ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες και εμπειρίες (Hodges, 2005).

### ***Κοινωνική ανάπτυξη***

Η μουσική είναι μία από τις τέχνες που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Σε μια συγκριτική έρευνα (Fonrai, 1997) διαπιστώθηκε ότι παιδιά που συμμετείχαν συστηματικά σε μουσικές δραστηριότητες (πειραματική ομάδα) υπερείχαν έναντι παιδιών που δεν είχαν μουσικές εμπειρίες (ομάδα ελέγχου) στην προσπάθειά τους να ξεκινήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα, ενώ ταυτόχρονα επιδείκνυαν πολύ συχνότερα θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Fonrai, 1997). Επιπλέον,

υπάρχουν πειραματικές ενδείξεις (Bastian, 2000) ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ενισχύει κοινωνικές δεξιότητες όπως η διαχείριση του θυμού και η μείωση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτά σταδιακά αυξάνονται με το χρόνο και παραμένουν (Bastian, 2000). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και μελέτες (North, Tarrant και Hargreaves, 2004) που επισημαίνουν ότι η μουσική μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάθεση του ατόμου να προσφέρει κοινωνική βοήθεια στους γύρω του.

### *Επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά*

Η μουσική είναι αναπόσπαστο μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού και συμβάλλει στη συνέχεια και τη σταθερότητά του, καθώς είναι κομμάτι της συλλογικής ταυτότητας των μελών του και εγγράφεται από γενιά σε γενιά στην ιστορία του και στις μνήμες του. Ταυτόχρονα, αποτελεί συνεκτική δύναμη μεταξύ των μελών μιας ομάδας με κοινή εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική ή ιδεολογική ταυτότητα, διότι επικυρώνει τους κοινωνικούς και θρησκευτικούς θεσμούς που επενδύει. Από την άλλη μεριά, είναι ένα μέσο επαφής, ώσμωσης, επικοινωνίας και ανταλλαγής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και εθνών (Μαγαλιού, 2005).

### *Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μουσικής μέσα από μια βιβλιογραφική έρευνα*

Σε μια έρευνα που έγινε (Drafer και Gayle, 1987) με σκοπό να καθοριστούν οι λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά, ερευνήθηκαν όλα τα σχετικά βιβλία της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης του Brigham Young University. Στους 2.000 τίτλους βρέθηκαν 114 σχετικοί με το θέμα, οι οποίοι εκδόθηκαν από το 1887 έως το 1982. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1 και μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως υπάρχουν όλοι οι λόγοι που αναλύθηκαν παραπάνω. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μόνο το 6% των συγγραφέων υποστηρίζουν πως η μουσική πρέπει να διδάσκεται για να γίνουν τα παιδιά μουσικοί.

Είναι βέβαιο, ωστόσο, πως τα οφέλη της μουσικής μπορεί να προκύψουν μόνο μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση σε αυτή και όχι διά της τυχαίας επαφής. Και αυτό, διότι ο άνθρωπος, περισσότερο από όλα τα είδη, βασίζεται στην εκμάθηση προκειμένου να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Το ανθρώπινο γνωστικό σύστημα δε φτάνει στην ωρίμανσή του απλώς και μόνο μέσω της φυσικής διαδικασίας ανάπτυξης. Και, παρόλο που ορισμένοι τομείς του γνωστικού συστήματος μπορεί να μαθευτούν «ανεπίσημα», με την παρατήρηση και τη συμμετοχή, οι οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι τα αληθινά κλειδιά για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων (Hodges, 2005).

### *Η μουσική αγωγή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*

Φαίνεται, λοιπόν, πως η μουσική αγωγή δεν αμφισβητείται πλέον ως ένα γνωστικό αντικείμενο άξιο συμπερίληψης στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα



**Πίνακας 1.** Λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά σύμφωνα με τους συγγραφείς σχετικών βιβλίων από το 1887 έως το 1982

Ποσοστά % συγγραφέων	Λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά
70	Προκαλεί έκφραση συναισθημάτων και δημιουργική ευχαρίστηση
67	Επιφέρει κινητική και ρυθμική ανάπτυξη
46	Αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη
31	Διδάσκει φωνητικές και γλωσσικές ικανότητες
26	Προωθεί την πολιτιστική κληρονομιά
25	Προωθεί τη νοητική ανάπτυξη και την αφηρημένη σκέψη
20	Διδάσκει κοινωνικές δεξιότητες
11	Βοηθάει στην αυτοεκτίμηση
7	Προσφέρει ανακούφιση από την ένταση
6	Δημιουργεί μουσικούς

Πηγή: *Draper και Gayle, 1987*

τα. Στην Ελλάδα η θέση της μουσικής αγωγής τώρα είναι σαφώς πολύ καλύτερη από ό,τι είκοσι ή τριάντα χρόνια πριν. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την εφαρμογή του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), δίνεται μια μεγάλη ευκαιρία για την αναβάθμιση της μουσικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Τι συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα; Είναι η μουσική αγωγή συνδεδεμένη με την καθημερινή σχολική ζωή; Κατά πόσο υλοποιούνται οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων; Πριν εξεταστεί, λοιπόν, ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην πράξη, είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στα νέα αναλυτικά προγράμματα και κυρίως στους σκοπούς και τους στόχους που προσδοκείται να επιτευχθούν μέσω αυτών.

Με αφετηρία την ελληνική πραγματικότητα και τη διεθνή συγκυρία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) υιοθέτησε, μετά από πρόταση του τότε Προέδρου του Σταμάτη Αλαχιώτη, τη διαθεματική προσέγγιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001), τα οποία δημοσιεύτηκαν στην αρχή ως υπουργικές αποφάσεις και κατόπιν ακολούθησε και νέα δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 303 και 304/τ.Β', 13/3/2003) και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση όλης της ελληνικής επικράτειας.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως το βασικό των σκοπών της ελληνικής εκπαίδευσης, διότι προς αυτό πρέπει να συγκλίνουν τα επιμέρους Προγράμματα Σπουδών των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, αναπτύχθηκε και το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του μαθήματος της Μουσικής. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής επεξεργάστηκαν ο πά-

ρεδρος της Μουσικής Αθανάσιος Παπαζαρχής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάτες του ΠΙ Κωνσταντίνος Πατσαντζόπουλος, Μαρία Μαγαλιού και Δημήτριος Μηνανιάκης, στηριζόμενοι στη διεθνή πραγματικότητα και ειδικότερα στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής της Βρετανίας (Παπαζαρχής, 2004).

## **Το ΔΕΠΠΣ Μουσικής**

Ως προς τη δομή του το ΔΕΠΠΣ Μουσικής (όπως και κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου) περιλαμβάνει (ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003, σ. 3740):

1. το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής,
2. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,
3. τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής,
4. ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στο αντίστοιχο ΑΠΣ του μαθήματος της Μουσικής, και
5. το πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας.

Θα γίνει αναφορά μόνο στο γενικό σκοπό, στους στόχους και στους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σχετικά με το ΔΕΠΠΣ όσο και με το ΑΠΣ, διότι αυτά αφορούν άμεσα και την παρούσα εργασία.

### ***Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής***

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, ο σκοπός της Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003, σελ. 4070).

### ***Άξονες του γνωστικού περιεχομένου***

Οι βασικοί άξονες του γνωστικού περιεχομένου που ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ Μουσικής είναι τρεις. Πρόκειται για άξονες γενικών κατηγοριών *μαθησιακών στόχων* που ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το περιεχόμενό τους εντάσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα, που βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη σχολική τάξη και με *εξειδικευμένους στόχους* ανά επίπεδο. Οι τρεις αυτοί άξονες είναι: *δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής, σελ. 337 και 349-350).

Οι εξειδικευμένοι στόχοι των επιμέρους επιπέδων εντάσσονται σε οκτώ περιγραφές υπο-επιπέδων, κατά άξονα και συνολικά αυξανόμενης δυσκολίας.

### ***Γενικοί στόχοι***

Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και σχετίζονται άμεσα με τον ψυχοκινητικό τομέα μάθησης (δεξιότητες), το γνωσιολογικό τομέα μάθησης (γνώσεις, αντίληψη) και το συναισθηματικό τομέα μάθησης (στάσεις, αξίες). Στόχος της Μουσικής Αγωγής είναι ο μαθητής μέσα από τον πειραματισμό, τη δημιουργική ενασχόληση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, να εκτιμήσει και να αγαπήσει τη μουσική, να κατανοήσει, να συμμετάσχει ενεργά, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της συνεργασίας και της συναναστροφής του με άλλα άτομα, να ευαισθητοποιηθεί γνωρίζοντας τις τέχνες, τον πολιτισμό και την πολιτιστική του παράδοση και κληρονομιά (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2007, σελ. 5).

### ***Αξιολόγηση***

Η προβλεπόμενη από τις κείμενες διατάξεις αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως αναπόσπαστο μέρος της, για το μάθημα της Μουσικής δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες εξετάσεις. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μόνο από τους δασκάλους και μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη Μουσική Αγωγή ο έλεγχος της επίτευξης των διδακτικών στόχων θα πρέπει να έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα και η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως στο γνωστικό τομέα. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τους επιθυμητούς στόχους στο τέλος κάθε επιπέδου με τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων αξιολογικών μέσων. Συγκεκριμένα, με:

- δραστηριότητες διερεύνησης της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται στοιχεία της μουσικής σε δημιουργικές εργασίες (π.χ. να φτιάχνουν τραγούδια),
- δραστηριότητες ελέγχου της ικανότητας για αυτοσχεδιασμό, της μουσικής ευαισθησίας και του γούστου,
- δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διερεύνηση της ικανότητας στην ακρόαση και κατανόηση της σημειογραφίας της μουσικής (π.χ. ανάλυση παρτιτούρας), και
- δραστηριότητες με τις οποίες διερευνάται η δεξιότητα στην ανάγνωση της μουσικής, όπως η εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (prima vista) τραγουδιού.

### **Το ΑΠΣ Μουσικής**

#### ***Σκοποί και στόχοι***

Με τη διδασκαλία της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους ειδικοί σκοποί:

- οι μαθητές να ασκηθούν, ώστε να τραγουδούν ορθά για μεγαλύτερη ευχαρίστηση,

- να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους,
- να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής,
- να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής,
- να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος) και να εκτιμήσουν την αξία τους,
- να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους,
- να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, και
- να αναπτύξουν μέσω της μουσικής πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους.

Οι εξειδικευμένοι στόχοι αναφέρονται σε σαφείς, άμεσα πραγματοποιησιμες και κυρίως ελέγξιμες γνώσεις και νοητικές ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, δεξιότητες, χειρισμούς οργάνων, δραστηριότητες, τις οποίες επιδιώκεται να έχει αποκτήσει ο μαθητής στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας της μουσικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 340, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

Επίσης, στο Α.Π.Σ. προσδιορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κατανόηση με βάση τα θέματα της μουσικής στα οποία οι μαθητές πρέπει να προοδεύσουν:

- έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνων → δεξιότητες εκτέλεσης,
- δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών → δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας,
- ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας τους → δεξιότητες αξιολόγησης, και
- ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης → δεξιότητες εκτέλεσης, μουσικής δημιουργίας και αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 337 και σελ. 349-350, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

## Η ελληνική πραγματικότητα

Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί, βέβαια, να διαπιστώσει πως η πραγματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σχετικά με το μάθημα της Μουσικής Αγωγής είναι εντελώς διαφορετική από το όραμα του Αναλυτικού Προγράμματος, γεγονός που καταδεικνύεται και από αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Από σχετική έρευνα (Σταύρου, 2006) διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που

ασχολούνται με το μάθημα της Μουσικής, είτε είναι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων είτε εκπαιδευτικοί μουσικής, θεωρούν πως η Πολιτεία δεν προάγει τη διδασκαλία της μουσικής με τα μέσα που διαθέτει. Δεν είναι ικανοποιημένοι από παράγοντες όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι σχολικοί σύμβουλοι, τα εποπτικά μέσα και οι αίθουσες διδασκαλίας, οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια που έχουν λάβει.

Όσον αφορά ένα μεγάλο τμήμα των σκοπών και των στόχων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής, η ασαφής διατύπωση και η συνθετότητά τους (Γιώτη, 2005) όχι μόνο δε βοηθούν στην επίτευξή τους, αλλά δημιουργούν στον εκπαιδευτικό σύγχυση και προβληματισμό, γιατί δεν τον βοηθούν στη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, που θα διευκολύνουν το παιδί στο να εξερευνήσει και να ανακαλύψει στοιχειώδεις τύπους σχέσεων, που είναι απαραίτητες, π.χ., για την ταξινόμηση (Κουτσουβάνου, 2007). Εξάλλου, αν υιοθετήσει κανείς τον τρόπο ταξινόμησης των αναλυτικών προγραμμάτων του Γ. Μαρμαρινού, τότε σαφέστατα το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ Μουσικής εντάσσονται στην τεχνοκρατική προσέγγιση, εφόσον συγκεντρώνουν την αυστηρά δομημένη τετραμερή δόμηση: α) σκοποί-στόχοι, β) περιεχόμενα, γ) μεθοδολογικές προσεγγίσεις, δ) αξιολόγηση, ενώ περιλαμβάνουν σύντομες οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα, έχουν, δηλαδή, αρχιτεκτονική τύπου curriculum. Σημειώνεται πως στην τεχνοκρατική προσέγγιση το ΑΠ θεωρείται συντελεσμένο και η γνώση αντικειμενική και ουδέτερη, και κατά αυτό τον τρόπο τείνουν να διατηρούνται και να αναπαράγονται οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές δομές (Μαρμαρινός, 2000).

Σχετικά με την εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, υπήρξε μια ολιγόωρη επιμόρφωση (ή καλύτερα ενημέρωση, απλώς και μόνο για να διασφαλιστεί η τυπικότητα της διαδικασίας), που θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είχε μη ουσιαστικό και ελλιπή χαρακτήρα (Μπονίδης, 2003).

Από έρευνα που έγινε (Κοκκίδου, 2003), στην οποία συμμετείχαν 62 εκπαιδευτικοί Μουσικής που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση σε Δημοτικά Σχολεία της Μακεδονίας, φαίνεται πως η Πολιτεία δε φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής. Μόνο το 24% από το σύνολο των υποκειμένων έχουν επιμορφωθεί μέσα από το θεσμό των Π.Ε.Κ. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής δεν έχουν ευεργετηθεί ούτε καν από την εισαγωγική επιμόρφωση, γεγονός που αποτελεί εξαίρεση στο σύνολο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Κοκκίδου, 2003).

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σχετικά με τα απαιτούμενα υλικά για το μάθημα της Μουσικής, από την έρευνα της Κοκκίδου που αναφέρθηκε παραπάνω προκύπτουν πολύ χρήσιμα στοιχεία. Πέρα από το κασετόφωνο και το CD-player, δεν έχουν όλα τα σχολεία κρουστά μουσικά όργανα, ενώ ελάχιστα σχολεία έχουν υλικά για μουσικοκινητική αγωγή και πίνακα με πεντάγραμμο. Συγκεκριμένα, ενώ κασετόφωνο διαθέτουν το 94,1% και CD-player το 88,2% των σχολείων, κρουστά μουσικά όργανα διαθέτουν το 60,5%, υλικά μουσικοκινητικής αγωγής το 16,8% και πίνακα πενταγράμμου μόλις το

10,1% των σχολείων (Κοκκίδου, 2003). Χαρακτηριστικό είναι ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων Μουσικής που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι το σχολείο εξοπλίστηκε μετά από δική τους πρωτοβουλία. Σε αυτή την προσπάθεια, οικονομική στήριξη παρείχε κυρίως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων» (Κοκκίδου, 2003, σ. 48).

Αναφορικά με το υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση της διδακτικής πράξης (βιβλία μουσικής, βιβλία με τραγούδια, ΦΕΚ, οδηγοί διδασκαλίας κ.ά.) η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι Μουσικής με τις απαντήσεις τους «υπογραμμίζουν την πενία και την ανοργανωσιά που κυριαρχεί στη σχολική βιβλιοθήκη που εξυπηρετεί τους διδάσκοντες» (Κοκκίδου, 2003, σ. 37).

Για το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα και παλαιότερη έρευνα που διεξήγαγε με τη μέθοδο της συνέντευξης η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» σε 150 δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε σχολεία διαφορετικών περιφερειών και διαφορετικού δυναμικού. Το 61% των εκπαιδευτικών σημείωσαν ότι δυσκολεύονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, επειδή δεν έχουν κατάλληλο και επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Χατζηκαμάρη, 1997).

Ένα ακόμα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής αποτελεί το γεγονός ότι στα περισσότερα δημόσια σχολεία δεν προβλέπεται ειδική αίθουσα Μουσικής. Η έρευνα δείχνει (Κοκκίδου, 2003) ότι στο 81,5% των δημοσίων σχολείων το μάθημα πραγματοποιείται μέσα στην αίθουσα της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πλήθους προβλημάτων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 77,5% θεωρούν την έλλειψη χώρου σημαντικό πρόβλημα, καθώς είναι υποχρεωμένοι να μεταφέρουν το υλικό τους από αίθουσα σε αίθουσα σε κάθε διδακτική ώρα και υπό τέτοιες συνθήκες είναι αδύνατο να οργανώσουν το μάθημά τους σωστά, με κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες (Κοκκίδου, 2003). Ανάλογα προβλήματα με το χώρο αναφέρουν, άλλωστε, πάνω από τους μισούς δασκάλους του δείγματος (56%) στην έρευνα της ομάδας «Ελάτε να Παίξουμε» (Χατζηκαμάρη, 1997).

Ένα επιπλέον ζήτημα δημιουργείται από το γεγονός ότι το μάθημα της Μουσικής Αγωγής καταλαμβάνει μόνο ένα ελάχιστο τμήμα του ωρολόγιου προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος που διατίθεται είναι ένα 45λεπτο μιά φορά την εβδομάδα για κάθε τάξη του 6/θέσιου Δημοτικού, ενώ σε μικρότερα σχολεία με συνδιδασκαλία ο χρόνος αυτός μοιράζεται με την Αισθητική Αγωγή (Ποζίδης 2008). Πολλές φορές δε, όταν το μάθημα πραγματοποιείται από τον δάσκαλο της τάξης, κάτω από την έντονη πίεση της ύλης σε μαθήματα όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, η ώρα της Μουσικής Αγωγής αφιερώνεται στη συμπλήρωση και ολοκλήρωση κάποιου «πρωτεύοντος» μαθήματος, ενώ η ίδια η Μουσική Αγωγή μετατρέπεται σε «δευτερεύον» μάθημα (Βουγιούκα, 2007). Στην έρευνα της ομάδας «Ελάτε να Παίξουμε» το 28% των δασκάλων που δε θεωρούσαν την Αισθητική Αγωγή δευτερεύουσας σημασίας, με κάθε ειλικρίνεια παραδέχτηκαν ότι χρησιμοποιούν τις ώρες της Αισθητικής Αγωγής (και επομέ-

ως και της Μουσικής Αγωγής) για να συμπληρώσουν την ύλη άλλων μαθημάτων και επικαλέστηκαν κυρίως λόγους χρονικής πίεσης για την εξάντληση της ύλης (Χατζηκαμάρη, 1997).

Όμως και όταν το μάθημα πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς Μουσικής, το γεγονός ότι οι ώρες που προβλέπονται για τη Μουσική Αγωγή είναι λίγες αποτελεί ένα από τα συχνότερα παράγοντά τους. Στην έρευνα της Κοκκίδου οι δάσκαλοι Μουσικής, περιγράφοντας το ιδανικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Μουσικής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, προτείνουν ανάμεσα σε άλλα την αύξηση των ωρών διδασκαλίας (4-5 ώρες στις τέσσερις πρώτες τάξεις και 2-3 ώρες στις δύο τελευταίες τάξεις), ενώ θεωρούν ότι η προετοιμασία των επετειακών και των άλλων εκδηλώσεων θα πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστές ώρες (Κοκκίδου, 2003). Χαρακτηριστικές είναι κάποιες απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως «Μου έχει τύχει να μην έχω μπει σε τμήμα της ΣΤ' επί ένα ολόκληρο μήνα» και «Όσον αφορά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη, που το μάθημα είναι μονόωρο και συνήθως περιθωριοποιημένο στην τελευταία ώρα των μαθημάτων, δημιουργούν μια υποβαθμισμένη θεώρηση για το μάθημα» (Κοκκίδου, 2003, σ. 42). Επίσης, όπως διαφαίνεται από την ίδια έρευνα (Κοκκίδου, 2003), οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής (87,1%) είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία (δύο ή ακόμα και τρία). Οι ερωτηθέντες χαρακτήρισαν την κατάσταση αυτή ως λίαν προβληματική και με αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοσή τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Τέλος, ο σημαντικότερος παράγοντας για την υλοποίηση των στόχων οποιουδήποτε αναλυτικού προγράμματος είναι το κατά πόσο είναι κατάλληλα επιμορφωμένο το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τα σχολεία. Στην περίπτωση του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, και στις δύο περιπτώσεις, είτε δηλαδή το μάθημα πραγματοποιείται από τον δάσκαλο είτε από τον μουσικό, υπάρχουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ καλά την τάξη τους και πώς να προσεγγίσουν τους μαθητές τους, αφού είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις ψυχολογίας της παιδικής ηλικίας, διδακτικής και μεθοδολογίας. Από την άλλη, όμως, υστερούν σε μουσικές γνώσεις, καθώς τα μαθήματα Μουσικής που παρέχονται στις Παιδαγωγικές Σχολές είναι ελάχιστα και σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για να προετοιμάσουν τους δασκάλους για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί Μουσικής οι οποίοι είτε είναι απόφοιτοι των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών είτε απόφοιτοι Μουσικών Σχολών και Ωδείων είναι ειδικευμένοι επιστημονικά στη μουσική τέχνη, όμως υστερούν σε γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής και μεθοδολογίας.

Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι, παρά τις πολλές κατηγορίες και τη διαφορετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μουσική στα Δημοτικά Σχολεία, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η ελλιπής κατάρτισή τους για τη διδασκαλία της Μουσικής (Σταύρου, 2004). Συγκεκριμένα, σημειώνεται η ανεπαρκής εκπαίδευση των δασκάλων γενικών μαθημάτων στο διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής, η έλλειψη μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης των αποφοί-

των Μουσικών Σχολών και Ωδείων και η ελάχιστη παιδαγωγική κατάρτιση των αποφοίτων των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών (Σταύρου, 2004). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε πιο πρόσφατη έρευνα και σε σχετική ερώτηση καταγράφηκε υψηλό ποσοστό θετικής γνώμης αναφορικά με την εκπαίδευση των δασκάλων Μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής θεωρούν ως καταλληλότερη σχολή εκπαίδευσής τους τα Παιδαγωγικά Τμήματα, από όπου, εκτός από τις παιδαγωγικές σπουδές, θα λαμβάνουν και την ειδικότητα του μουσικού (Σταύρου, 2007).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα γνωστικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Αυτό επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει –ή πρέπει να κατέχει– εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, αλλά και να έχει άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Το γεγονός της εισόδου των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο δεν μπορεί παρά να αντιμετωπιστεί ως θετικό, αποτελεί ανάγκη, όμως, ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσής τους και ο εμπλουτισμός της με ειδική εκπαίδευση στη διδακτική και στην παιδαγωγική.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως χρειάζονται ακόμα πολλά να γίνουν προκειμένου το μάθημα της Μουσικής Αγωγής να αποκτήσει τη θέση που του αξίζει στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ο δρόμος είναι ακόμα μακρὺς και πολλά βήματα πρέπει να γίνουν, έως ότου η Μουσική Αγωγή αναβαθμιστεί και οι εκπαιδευτικοί της αποκτήσουν την επιστημονική και παιδαγωγική τους ταυτότητα. Η Πολιτεία οφείλει να προσφέρει στα παιδιά της τις προϋποθέσεις για μια Μουσική Αγωγή ικανή να εμπνεύσει τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη βούληση, την αισθητική απόλαυση, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία σε μια εποχή που η συνεχώς μετασχηματιζόμενη κοινωνία με τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς της απαιτεί πολίτες με ισχυρό πνεύμα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα και αποδοχή του διαφορετικού.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Δ. (1991). *Ιστορία της μουσικής. Αρχαίοι και ανατολικοί μουσικοί πολιτισμοί*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Μακεδονικού Ωδείου.
- Bastian, H.G. (2000). *Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.
- Βουγιούκα, Μ. (2007). Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση - Όραμα και πραγματικότητα. Στο: *Μουσική Εκπαίδευση, Ειδική έκδοση: Πρακτικά Ημερίδας «Η διαθεματικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση»*, τ. 17, σ. 7-12.
- Bruner, J. (1969). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of aesthetic education*, Vol. 34, No 3-4, p. 167-178.
- Γιάννου, Δ. (1995). *Ιστορία της μουσικής. Σύνομη Γενική Επισκόπηση*, τ. Α'. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γιώτη, Λ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 4, Φεβρουάριος 2005, σ. 15-38.



- Douglas, S. & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of research in reading*, Vol. 17, No. 2, p. 99-107.
- Draper, T.W. – Gayle, C. (1987). An analysis of historical reasons for teaching music to young children: is it the same old song?, in Peery J. C. , Peery I. W., & Draper T.W. (Eds.), *Music and child development*, p. 3-31. New York: Springer-Verlag.
- Forrai, K. (1997). The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months. *Early Childhood Connections*, Vol. 3, No 1, p. 14-18.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Ho, Y. – Cheung, M. – Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal exploration in children. *Neuropsychology*, Vol. 17, No. 3, p. 439-450.
- Hodges, D. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 2005, 23, 111. Ανακτήθηκε: Ιούλιος 07, 2009 από <http://ijm.sagepub.com>
- Κοκκίδου, Μ. (2003). Έρευνα: Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε δασκάλους μουσικής στην Α/βάθμια Εκπαίδευση- Β' μέρος. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ. 13, σ. 32-51.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 7, Μάρτιος 2007, σ. 76-89.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση, *Πρακτικά Ημερίδας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για τη Μουσική Εκπαίδευση (Αθήνα 18 Απριλίου 2005)*. Ανακτήθηκε: Ιούλιος 06, 2009, από: [http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=40](http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=40)
- Μαρμαρινός, Γ. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σ. 25-40.
- North, A.C. – Tarrant, M. – Hargreaves, D.J. (2004). The effects of music on helping behavior: a field study. *Environment and Behavior*, Vol. 36, pp. 266-275.
- Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος.
- Παπαζαφίρης, Αθ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου - Χ. Νάκας.
- Peery J.C. – Peery I.W. (1987). The role of music in child development, in Peery J.C. – Peery I.W. & Draper T.W. (Eds.), *Music and child development* (pp. 3-31). New York: Springer-Verlag.
- Pfeiffer, J. (1982). *The creative explosion: An inquiry into origins of art and religion*. New York: Harper & Row.
- Πλούταρχος ο Αθηναίος, (2005). *Περί Μουσικής* (μτφρ. Α. Σιαμάκης), 1140B-C, 26. Αθήνα, Κάλαμος.
- Ποζίδης, Π. (2008). *Η οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο λειτουργός της*. Κέρκυρα: Γραφικές Τέχνες Imagedad.
- Schlang, G. – Norton, A. – Overy, K. – Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 02, 2010, από: [http://musicianbrain.com/papers/Schlang\\_Music\\_Child\\_Brain\\_NYAS2005.pdf](http://musicianbrain.com/papers/Schlang_Music_Child_Brain_NYAS2005.pdf)

- Σέργη, Λ. (2003). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Μ. (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Γ. (2004). *Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τ. 3, 2006, σελ. 31-50.
- Σταύρου, Γ. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 8, Ιούνιος 2007, σελ. 86-94.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366/18-10-2001), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΑΠΣ, ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ, ΦΕΚ 303 και 304/ 13-03-2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο.
- Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Παρουσίαση Έρευνας: Η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ. 1, σ. 12-23.
- Ψάλτοπούλου, Ν. (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### Ιστοσελίδες

[www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)