

**Οι εξετάσεις μουσικού οργάνου και οι μορφές αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση:  
μια πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας**

**Instrumental exams and assessment forms in conservatoire education: a first overview  
of current reality**

Γιάννης Μυγδάνης, *Pierce – The American College of Greece, Εκπαιδευτικός μουσικής, YMygdanis@acg.edu*

Yannis Mygdanis, *Pierce – The American College of Greece, Music educator, YMygdanis@acg.edu*

**Abstract:** Assessment consists of a powerful methodological tool for every teacher at all stages of music teaching-learning, focusing on the creative, aesthetic, and social dimensions of music as a perspective of the relationship between teacher and student. However, conservatoire education has established a traditional model of music teaching that has remained unchanged for almost seventy years. The focus is on music reading and musical performance. In this learning environment, the teacher holds a prominent position and exams are graded using a strict scale, which can have an impact on musical education. This article investigates the assessment forms in conservatoire settings emphasized in musical instrument exams. More specifically, the records from the piano exam proceedings of a conservatory in Greece during the last eleven years are analyzed. The results demonstrate the weaknesses and limitations in the overall assessment and learning process while at the same time emerging an imperative need for educational reform in conservatoire settings.

**Keywords:** evaluation forms, conservatory training, piano exams, exam records, musical instrument assessment

**Περίληψη:** Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, όπου θα πρέπει να ενσωματώνεται σε όλα τα στάδια της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, εστιάζοντας στις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής, με βασικό στόχο την ίδια τη διαδικασία, ως μία προοπτική της σχέσης εκπαιδευτικού και σπουδαστή. Οι αντιλήψεις αυτές δεν φαίνεται να αντανakλούν την ωδειακή εκπαίδευση, όπου έχει διαμορφωθεί ένα παραδοσιακό μοντέλο μουσικής διδασκαλίας, αναλλοίωτο για σχεδόν εβδομήντα χρόνια. Έμφαση δίνεται στη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση, ενώ ο καθηγητής έχει τον κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα και οι εξετάσεις ακολουθούν αποκλειστικά βαθμολογική κλίμακα. Η παραπάνω κατάσταση είναι αναμενόμενο να επηρεάζει τη μουσική μάθηση. Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των μορφών αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση με έμφαση στις εξετάσεις μουσικών οργάνων. Ειδικότερα, αναλύονται οι εγγραφές από πρακτικά εξετάσεων του πιάνου ενός ωδείου στην Ελλάδα, για τα τελευταία έντεκα έτη. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τις αδυναμίες και τους περιορισμούς στη συνολική διαδικασία αξιολόγησης και μάθησης, ενώ, παράλληλα, αναδύουν μια επιτακτική ανάγκη για αλλαγή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των ωδείων.

**Λέξεις κλειδιά:** μορφές αξιολόγησης, ωδειακή εκπαίδευση, εξετάσεις πιάνου, πρακτικά εξετάσεων, αξιολόγηση μουσικών οργάνων

## 1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό μουσικής. Τα μοντέλα και οι μορφές της έχουν γίνει κατά καιρούς σημεία ερευνητικής διαμάχης. Η σύγχρονη αντίληψη θεωρεί ότι η καλλιτεχνική μάθηση δεν μπορεί να αξιολογηθεί με βαθμολογικές κλίμακες, ενώ τα παραδοσιακά συστήματα λειτουργούν αρνητικά για τους μαθητές (Κοκκίδου, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση θα πρέπει λειτουργεί ως μια νέα προοπτική στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, με έμφαση στις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011), έχοντας ως βασικό σκοπό την ίδια τη μουσική διδασκαλία-μάθηση (Spruce, 2001).

Οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται να μην αντανακλούν την ωδειακή εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση, μέσα από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Μυγδάνης, 2022). Σε αυτό συνεισφέρει και η κλειστότητα του προγράμματος σπουδών το οποίο βρίσκεται σε ισχύ για περισσότερα από εξήντα χρόνια (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ως εκ τούτου, οι εξετάσεις των μουσικών οργάνων ακολουθούν ένα παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης, γεγονός που επηρεάζει τη συνολική μουσική μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των μορφών και των μεθόδων αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση και η αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας, μέσα από την εξεταστική διαδικασία μουσικών οργάνων και συγκεκριμένα του πιάνου. Ειδικότερα, θα αναλυθούν τα αποτελέσματα από τις τελικές εξετάσεις των τελευταίων έντεκα ετών, όπως καταγράφηκαν σε πρακτικά εξετάσεων ενός ωδείου στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διασύνδεση των μεθόδων αξιολόγησης με τη μουσική διδασκαλία-μάθηση.

## 2. Η αξιολόγηση στη μουσική εκπαίδευση

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσωματώνει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον άξονα της αισθητικής αγωγής, έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων αν υπάρχει 'σωστός' τρόπος αξιολόγησης, αν είναι μετρήσιμος και κατά πόσο επηρεάζει τη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Ιστορικά, έχουν διαμορφωθεί δύο διαφορετικές αντιλήψεις· η πρώτη υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση στην τέχνη είναι καθαρά υποκειμενική, ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι οποιαδήποτε προσπάθεια καταρρίπτεται λόγω της φύσης της τέχνης (Spruce, 1996).

Στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, η αξιολόγηση συνδέεται με τον έλεγχο και την απόδοση βαθμολογίας (Κοκκίδου, 2015). Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, ανάλογα συστήματα βαθμολόγησης αξιολογούν τις τεχνικές δεξιότητες των μαθητών βασιζόμενα συχνά σε εξωγενή προ-διαμορφωμένα κριτήρια (Cartwright, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, οι εξετάσεις

αποσκοπούν στη μουσική γνώση και όχι στη μουσική κατανόηση (DES, 1985), ενώ αξιολογούν μετρήσιμα στοιχεία ανεξαρτήτως της διασύνδεσης με τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών (Aspin, 1984). Επιπλέον, αγνοούν τις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011), καθώς και τους άξονες της μουσικότητας και της δημιουργικότητας (DES, 1985),

Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης φαίνεται να βασίζεται σε υποκειμενικούς παράγοντες (Spruce, 1996) και μπορεί να είναι τόσο παραπλανητική που να μοιάζει ως μια ομίχλη από ψευδοκριτήρια (Brown, 1991). Όταν τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται ως αδιαπραγμάτευτα και στατικά τότε η αξιολόγηση παύει να λειτουργεί ως διδακτικό εργαλείο (Trend, 1997). Η καλλιτεχνική μάθηση δεν μπορεί να αξιολογείται μόνο μέσα από μετρήσιμους δείκτες και βαθμολογικές κλίμακες, καθώς δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν οι διαστάσεις της αισθητικής εμπειρίας (Csikszentmihalyi, 1997). Η αποσαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης είναι αδύνατη, καθώς κάθε μαθητής έχει τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις, διαμορφώνοντας διαφορετικές κατασκευές της πραγματικότητας (Gipps, 1994).

Η οριοθέτηση της αξιολόγησης στα μαθήματα μουσικής δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία, καθώς η μουσική πράξη έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα, ενώ η μουσική αγωγή λειτουργεί σαν μια διαρκή διαδικασία αισθητικής και διανοητικής ευαισθητοποίησης των μαθητών (Κοκκίδου, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως νέα προοπτική της σχέσης του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Gipps, 1994), λειτουργώντας ως ανατροφοδότηση και όχι την ποσοτικοποίηση των ‘επιτεύξεων’ των σπουδαστών (Eisner, 2002). Από τα παραπάνω, καθίσταται κατανοητό ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία μοναδική και καθολική μορφή αξιολόγησης για τη μουσική αγωγή (Spruce, 2001).

Σήμερα, δίνεται έμφαση στη συνολική στάση του μαθητή απέναντι στη μουσική και την τέχνη, στην επιθυμία για έκφραση, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της προθυμίας για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες (Κοκκίδου, 2007). Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τον στόχο της εκπαίδευσης, την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Spruce, 2001) και να πραγματοποιείται για τους μαθητές και όχι στους μαθητές (Green, 1998), μέσα από την ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών στη διαμόρφωσή της (Cohen, 2002).

Καταλήγοντας, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης στα μαθήματα μουσικής φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές (Κοκκίδου, 2007) και να λειτουργεί ως προσπάθεια και διαδικασία ανάδειξης των πιο ‘ταλαντούχων’ (Hargreaves 1994). Το κλειδί αποτελεί η ολιστική αξιολόγηση της μουσικής και της μουσικότητας των μαθητών (Thorgersen, 2011). Σίγουρα μια τέτοια μετάβαση είναι ίσως θαμπή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εύκολο να απαρνηθούν το πρότυπο εξετάσεων που έχουν βιώσει ως μαθητές (Κοκκίδου, 2015).

### 3. Ωδειακή εκπαίδευση και εξετάσεις μουσικού οργάνου

Το πρόγραμμα που ακολουθούν σήμερα όλα τα, αναγνωρισμένα από το κράτος, ωδεία και μουσικές σχολές προσδιορίζεται από το Βασιλικό Διάταγμα του 1957, όπως εκδόθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57). Είναι οργανωμένο σε διακόσια ογδόντα επτά Άρθρα, δομημένα σε ενότητες με το χαρακτηριστικό *Τμήματα*. Κάθε τμήμα αναφέρεται σε λειτουργικά ζητήματα, και στο περιεχόμενο της ύλης μαθημάτων (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

Το *Τμήμα Στ'* (Άρθρα 43 - 57) εστιάζει στη δομή των εξετάσεων και στη σύσταση των εξεταστικών επιτροπών. Στις ετήσιες και συμπληρωματικές εξετάσεις ορίζεται τριμελής επιτροπή από καθηγητές της ίδιας σχολής (Άρθρο 44). Οι ετήσιες πραγματοποιούνται στο τέλος του διδακτικού έτους, πάνω στην ύλη που διδάχτηκε ο σπουδαστής (Άρθρο 46), ενώ οι συμπληρωματικές στην αρχή (Άρθρο 48). Κάθε ίδρυμα οφείλει να διατηρεί πρακτικά εξετάσεων υπογεγραμμένα από την επιτροπή, η δομή των οποίων αποφασίζεται από τον καλλιτεχνικό διευθυντή (Άρθρο 57). Τέλος, σύμφωνα με τη βαθμολογική κλίμακα (Άρθρο 27), η επίδοση των σπουδαστών κυμαίνεται από 0 έως 10 και για την ολοκλήρωση της τάξης, ενώ απαιτείται βαθμολογία 5 και άνω.

Η ύλη των μουσικών οργάνων παρατίθεται στο *Τμήμα Ζ'* (Άρθρα 58 - 257) και η διάρθρωση του περιεχομένου είναι κοινή για όλα τα μουσικά όργανα. Κάθε άρθρο αναφέρεται στην τάξη και τα έτη σπουδών μαζί με τη λίστα των διαθέσιμων κομματιών και των απαιτούμενων τεχνικών ασκήσεων στο πρόγραμμα των προαγωγικών και πτυχιακών εξετάσεων. Η ύλη για το πιάνο ορίζεται από τα άρθρα 83 έως 93.

Συνολικά, το πρόγραμμα σπουδών για την ωδειακή εκπαίδευση εκπονήθηκε πριν από περίπου εξήντα χρόνια και έκτοτε δεν έχει πραγματοποιηθεί προσπάθεια αναθεώρησης (Μυγδάνης, 2022). Ουσιαστικά, αποτελεί καταγραφή της ύλης, όπως ανάλογα προγράμματα σπουδών στη δεκαετία του '60 (Πυργιωτάκης, 2000), με προσανατολισμό την μουσική ανάγνωση, εκτέλεση και γραφή, χαρακτηριστικό της παραδοσιακής προσέγγισης της μουσικής διδασκαλίας (Χρυσοστόμου, 2006). Η επιλογή του ρεπερτορίου βασίζεται σε έργα της Δυτικής λόγιας μουσικής (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ο δάσκαλος διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διδασκαλία του μουσικού οργάνου (Markea, 2002), καθώς παρουσιάζεται ως 'αυθεντία' (Χρυσοστόμου, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα κλειστό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρησιμοποιούν υλικό που έχει γραφτεί δεκαετίες πριν, και τείνουν να διδάσκουν με τον τρόπο που διδάχτηκαν οι ίδιοι ως μαθητές (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

### 4. Προβληματική, σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της έρευνας στηρίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίζεται αναφορικά με τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση. Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των μεθόδων αξιολόγησης στις εξετάσεις μουσικών οργάνων

και συγκεκριμένα του πιάνου, με απώτερο σκοπό μια πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Ειδικότερα, αναλύονται τα αποτελέσματα από τα πρακτικά εξετάσεων ενός ωδειακού ιδρύματος αναφορικά με την τάξη φοίτησης, το περιεχόμενο της εξέτασης, την τελική βαθμολογία και τις παρατηρήσεις της εξεταστικής επιτροπής. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Πώς διαμορφώνονται οι μορφές και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθημάτων μουσικού οργάνου, μέσα από τα πρακτικά των εξετάσεων;
- Αναδύονται σαφή κριτήρια αξιολόγησης και αν ναι ποια είναι αυτά; Διαφέρουν ανάλογα το επίπεδο των μαθητών και την τάξη φοίτησης;
- Πώς επηρεάζουν οι συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης τα μαθήματα μουσικής ατομικού οργάνου; Έχουν αντίκτυπο στη συνολική μουσική διδασκαλία-μάθηση;

Η παρούσα έρευνα αντανακλά ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αξιοποιείται η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση που αντλεί από τις μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου στην ανάλυση περιεχομένου μπορεί να συνεισφέρει στην αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, όσο και στην ερμηνεία των ευρημάτων (Neuendorf, 2016), συμβάλλοντας στην διερεύνηση του περιεχομένου των πρακτικών εξετάσεων.

## 5. Ανάλυση των πρακτικών εξετάσεων πιάνου

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν και μελετήθηκαν 1738 εγγραφές εξετάσεων για τα μαθήματα πιάνου, όπως καταγράφηκαν στα πρακτικά έγγραφα Δημοτικού Ωδείου στην Αθήνα, από τον Ιούνιο του 2011 έως τις επαναληπτικές εξετάσεις του Οκτωβρίου του 2022. Στη χρονική διάρκεια των τελευταίων έντεκα ετών, εντοπίστηκαν 34 ονόματα καθηγητών, και περιλαμβάνονται μόνο οι εγγραφές που φέρουν αριθμό μαθητολογίου από το Υπουργείο Πολιτισμού, δηλαδή που ακολουθούν το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.

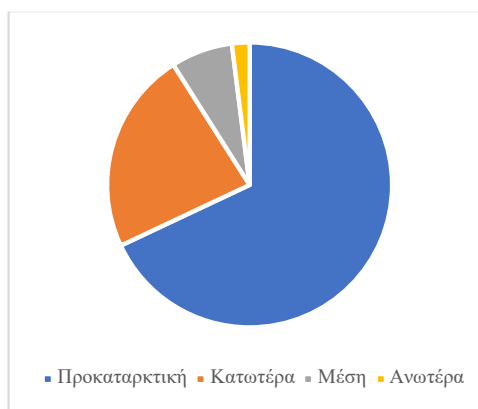
Τα πρακτικά έχουν συνολική έκταση 339 διπλές σελίδες και βρίσκονται σε χειρόγραφο μορφή. Η διάρθρωσή τους οργανώνεται σε δομημένο πίνακα, κοινή για όλη την έκταση (βλ. πίνακα 1). Στις πρώτες στήλες καταγράφεται το ονοματεπώνυμο του σπουδαστή, η τάξη φοίτησης, καθώς και το ρεπερτόριο των κομματιών και των τεχνικών ασκήσεων. Στις επόμενες δύο αποτυπώνεται ο βαθμός για την «Εκτέλεση» –*απόφαση εξεταστικής επιτροπής*– και για την «Επιμέλεια» –*βαθμολογία του καθηγητή για τη συνολική εικόνα του σπουδαστή*. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι δύο στήλες εντοπίστηκαν και ανεστραμμένες, ενώ σε μερικές σελίδες η «Εκτέλεση» παρουσιάζοταν ως «Εξετάσεις». Στην επόμενη στήλη καταγράφονται ελεύθερα σχόλια περί της διαδικασίας. Στο τέλος των εγγραφών κάθε εξεταστικής περιόδου υπογράφει η τριμελής εξεταστική επιτροπή, αποτελούμενη από καθηγητές του ωδείου και ο καλλιτεχνικός διευθυντής.

Πίνακας 1. Δομή των πρακτικών εξετάσεων πιάνου

Ονοματεπώνυμο καθηγητή						
A/A	Ονοματεπώνυμο	Τάξη	Πρόγραμμα	Εκτέλεση	Επιμέλεια	Παρατηρήσεις

Από την ποσοτικοποίηση των δεδομένων σχετικά με το επίπεδο σπουδών, καταδεικνύεται η άνιση κατανομή στις τέσσερις τάξεις του πιάνου, όπως ορίζονται από το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Δύο στους τρεις σπουδαστές βρίσκονται στην αρχική βαθμίδα, ενώ η συντριπτική πλειονότητα (91%) αφορά τις εξετάσεις για την *Προκαταρκτική* και την *Κατωτέρα* σχολή, δηλαδή σε λιγότερο από το μέσο της ύλης του οργάνου. Μόλις το 2% των σπουδαστών έφτασαν στην τελευταία βαθμίδα, ενώ μόνο έξι σπουδαστές (<0.5%) έδωσαν πτυχιακές / διπλωματικές εξετάσεις, για την ολοκλήρωση των σπουδών (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών στις τάξεις του πιάνου



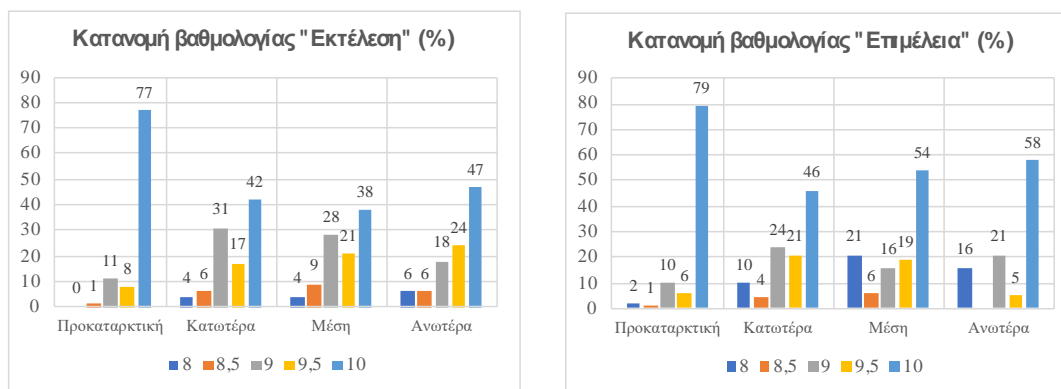
Η καταγραφή του ρεπερτορίου πραγματοποιείται στη στήλη «Πρόγραμμα». Κάθε εγγραφή παρουσιάζει δύο έως πέντε τίτλους κομματιών. Στην ίδια στήλη εντοπίζονται και αναφορές στις τεχνικές ασκήσεις (<10%), όπως «Κλίμακες», «Κλίμακες με # και b», ή συγκεκριμένα ονόματα κλιμάκων προς εξέταση. Δεν εντοπίζεται συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής των κομματιών και κάθε καθηγητής ακολουθεί το δικό του σύστημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η καταγραφή είναι ελλιπής και απουσιάζουν στοιχεία, όπως ο τίτλος του βιβλίου, ο συνθέτης, η τονικότητα ή ο αριθμός έργου. Ενδεικτικά, υπάρχουν εγγραφές με το επώνυμο του συνθέτη και έναν αριθμό, που παραπέμπει στον αριθμό (Opus) του βιβλίου μαζί με το νούμερο του τεμαχίου (π.χ. Czerny 30 no.2), ή χωρίς αριθμό βιβλίου (π.χ. Crammer no.2). Η καταγραφή του Opus φαίνεται να πραγματοποιείται όταν υπάρχουν στην ύλη δύο βιβλία του ίδιου συνθέτη. Σε ελάχιστες περιπτώσεις εντοπίζεται μόνο το επώνυμο του συνθέτη (π.χ. Lemoine). Επίσης, χρησιμοποιούνται λέξεις-κλειδιά- για να διαχωριστούν τα βιβλία, όπως για παράδειγμα «Bach *Invention*» που παραπέμπει στο εγχειρίδιο *Fifteen Dual-Part Inventions*

(BWV 772-786) του J. S. Bach. Τέλος, στην Προκαταρκτική εντοπίζονται περιπτώσεις καταγραφής ονόματος του κομματιού (π.χ. Twinkle Twinkle Star) χωρίς τον συνθέτη, τη μέθοδο ή το εγχειρίδιο στο οποίο περιέχεται.

Η βαθμολογική κλίμακα είναι κοινή για την εκτέλεση όσο για την επιμέλεια. Το εύρος κυμαίνεται από 7 έως 10, με αυξητικό βήμα κατά μισή μονάδα (0.5). Εντοπίστηκαν βαθμολογίες με τη χρήση του ερωτηματικού (;) ύστερα από τον αριθμό (π.χ., 10;) σε ποσοστό 8%, καθώς του τόνου (´) μόνο στο 10´ σε ποσοστό 1,5% επί της συνολικής βαθμολογίας. Σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρείται η χρήση αριθμού με ερωτηματικό και στη διπλανή στήλη μισής μονάδας στον ίδιο αριθμό εγγραφής (πχ. εκτέλεση: 10; και επιμέλεια: 9.5). Οκτώ (8) συνολικά εγγραφές (<1%) δεν παρέθεταν βαθμολογία εκτέλεσης ή επιμέλειας.

Η ανάλυση των βαθμολογιών καταδεικνύει την υπεροχή του βαθμού 10 για όλες τις βαθμίδες του πιάνου, σε συνολικό ποσοστό 67%. Περισσότεροι από τρεις στους τέσσερις μαθητές λαμβάνουν την ανώτατη βαθμολογία στην Προκαταρκτική τάξη, ενώ στην αμέσως επόμενη σημειώνεται πτώση 33%. Τα χαμηλότερα ποσοστά εκτέλεσης εντοπίζονται στη Μέση σχολή. Τόσο για την εκτέλεση όσο και για την επιμέλεια η βαθμολογία παρουσιάζει κοινή κατανομή των δεδομένων, με απόκλιση στη βαθμολογία του 10, με ποσοστό 16% για τη Μέση σχολή και 11% για την Ανωτέρα (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή βαθμολογίας για την «Εκτέλεση» και την «Επιμέλεια»



Αναφορικά με τις παρατηρήσεις, εντοπίστηκαν 15 κενές εγγραφές (1%). Οι υπόλοιπες περιείχαν πληροφορίες οργανωτικού περιεχομένου περί προσέλευσης του μαθητή στις εξετάσεις, προαγωγής στην επόμενη τάξη ή παραπομπής σε επαναληπτικές εξετάσεις, καθώς και περί μαθητολογίων. Από αυτές, περίπου το 50% ενσωμάτωναν επιπλέον σχόλια που αφορούσαν την εξεταστική διαδικασία. Για την κατηγοριοποίηση των παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, όπου οι εγγραφές αναλύθηκαν μέσω της επαγωγικής παραγόμενης θεωρίας ανάλυσης περιεχομένου (βλ. Krippendorff, 2004). Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν έχουν ως ακολούθως:

- **Ρυθμική αγωγή και άρθρωση:** Αποτελεί τη θεματική κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Συνολικά 168 εγγραφές αναφέρονται σε λανθασμένη εκφορά του χρόνου, την

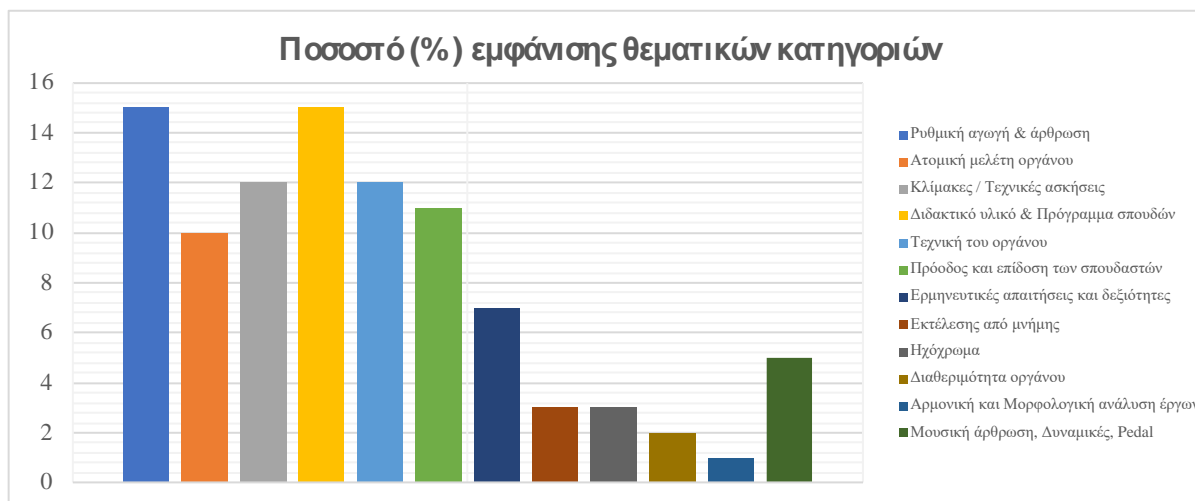
ταχύτητα εκτέλεσης και τον συγχρονισμό των χεριών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: «Προσοχή στο ρυθμό!», «Σωστότερη και ακριβή σχέση με το ρυθμό.», «Άρρυθμος! Μελέτη καθημερινή με χρονόμετρο.», «Δεν μετράς καθόλου!».

- **Ατομική μελέτη οργάνου:** Σε 110 καταγραφές τονίζεται η σημασία της ατομικής μελέτης του σπουδαστή στο σπίτι. Επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη είναι συστηματική, σωστή, ώριμη, συνεπής, σταθερή, συγκροτημένη, πειθαρχημένη και επιμελής, όπως για παράδειγμα: «Να διαβάζεις περισσότερο», «θέλει πιο συστηματική και σωστή μελέτη όλη τη χρονιά», «Δεν μελετά, χρειάζεται προσπάθεια».
- **Κλίμακες / τεχνικές ασκήσεις:** Σε εύρος 132 εγγραφών τονίζεται το ζήτημα της παντελούς έλλειψης ή αδυναμίας εκτέλεσης των τεχνικών ασκήσεων που δεν συμμορφώνονται στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Συχνότερη είναι η παραπομπή στην επόμενη επαναληπτική εξεταστική περίοδο με τη φράση: «χρωστάει κλίμακες».
- **Διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών:** Μία από τις θεματικές κατηγορίες με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε αριθμό 162 εγγραφών. Τονίζονται ζητήματα αναντιστοιχίας της ύλης με την τάξη, επιλογής βιβλίων, ρεπερτορίου και ηλικίας. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι: «Ασυμβίβαστη ύλη», «Ανώριμο πρόγραμμα», «Προσοχή στην επιλογή των βιβλίων», «Η γραμμή των βιβλίων πρέπει να είναι ανάλογη της ηλικίας, αλλά και της εκπαιδευτικής γραμμής του ωδείου» και «Να μην δίνονται μεταγραφές έργων για μικρά παιδιά. Υπάρχει ανάλογο ρεπερτόριο για όλες τις ηλικίες».
- **Τεχνική του οργάνου:** Εντοπίστηκαν 128 αναφορές για την τεχνική του πιάνου με έμφαση στη στάση του σώματος, στήριξη και σφιξίματος του χεριού, των αγκώνων και του καρπού και τοποθέτηση των δαχτύλων στο πληκτρολόγιο. Για παράδειγμα: «Κακή στάση σώματος! Πιο ψηλά οι καρποί!», «Προσοχή πώς κάθεται στο σκαμπό – πιο μέσα – ίσια πλάτη – Προσοχή οι καρποί».
- **Πρόοδος και επίδοση των σπουδαστών:** Αναδύθηκαν 124 αναφορές για την εξέλιξη και την επίδοση του σπουδαστή στις συγκεκριμένες εξετάσεις, όπως «Έχει κάνει πρόοδο», «Μουσικό παιδί!», «Έχει δυνατότητες και έχει κάνει ουσιαστική πρόοδο!»
- **Ερμηνευτικές απαιτήσεις και δεξιότητες:** Οι 72 αυτές υποδείξεις εστιάζουν στην πλειονότητά τους στις δύο τελευταίες τάξεις του πιάνου και αφορούν στο «συνειδητοποιημένο παίξιμο». Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις: «Μουσική και τεχνική ωρίμανση», «Όχι τόσο σκληρό παίξιμο με τέτοιες γωνίες. Προσπάθεια για μουσικότητα», «Έχει μουσικότητα και δείχνει να καταλαβαίνει το κείμενο», «Οι πιανιστικές απαιτήσεις τεχνικής και ερμηνευτικής προσέγγισης για τον κάθε συνθέτη θα έπρεπε ήδη να βρίσκονται σε ψηλότερο επίπεδο.», «Φτωχή δυνατότητα απόδοσης τέτοιων απαιτητικών έργων.», «Μεγαλύτερη προσοχή στη μουσικότητα και στις εκφραστικές απαιτήσεις του κειμένου.». Αξίζει να σημειωθούν και οι καταγραφές: «Μεγαλύτερη ακρίβεια και σοβαρότητα στην απόδοση της κλασικής μουσικής!» σε εξετάσεις Προκαταρκτικής σχολής και «Παίζεις σκληρά χωρίς καμία αίσθηση του ήχου και των απαιτήσεων του κάθε έργου» σε εξετάσεις Κατωτέρας.



- **Εκτέλεση από μνήμης:** 30 αναφορές σχετίζονται με εκτέλεση από μνήμης με φράσεις όπως: «Προσοχή στη μνήμη», «Να προσπαθήσει του χρόνου απ' έξω!».
- **Ηχόχρωμα:** Ακόμα, 30 καταγραφές αφορούν στη διαμόρφωση του ηχοχρώματος της εκτέλεσης. Για την περιγραφή του ήχου, χρησιμοποιούνται οι επιθετικοί προσδιορισμοί σκληρός, βαθύς, γεμάτος και μαλακός με φράσεις όπως: «Προσοχή στην ποιότητα και τη λεπτομέρεια του ήχου», «Βαθύς ήχος στα χαμηλά», «Προσοχή στον ήχο!».
- **Διαθεσιμότητα οργάνου:** Σε 22 εγγραφές εντοπίστηκε το ζήτημα αγοράς πιάνου για την ατομική μελέτη του σπουδαστή. Παραδείγματα καταγραφής: «Μελέτη χωρίς πιάνο!», «Πρέπει να πάρει πιάνο για να μπορεί να συνεχίσει...».
- **Αρμονική και μορφολογική ανάλυση έργων:** Σε μόλις 8 εγγραφές τονίζεται η αναγκαιότητα της μουσικής ανάλυσης του ρεπερτορίου για την εκτέλεσή του. Το σύνολο του δείγματος αφορά τη Μέση και Ανωτέρα σχολή.
- **Μουσική άρθρωση, Δυναμικές & χρήση πεντάλ:** 52 αναφορές εντοπίζονται σχετικά με την άρθρωση, τις δυναμικές και τον τρόπο εκτέλεσης του pedal. Σε μερικές περιπτώσεις υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες όπως «Προσοχή στο legato», ενώ σε 11 αναφέρονται στο «μουσικό κείμενο», «μουσικό μέρος του έργου» και τη «λεπτομέρεια στην παρτιτούρα».

Η κατανομή των θεματικών περιοχών παρουσιάζει μικρή διαφοροποίηση αναφορικά με τις τάξεις. Σε ένα γενικό πλαίσιο, στις χαμηλές τάξεις υπερτερούν οι άξονες ρυθμικής αγωγής και άρθρωσης, ατομικής μελέτης και τεχνικής του οργάνου, και στις υψηλότερες οι ερμηνευτικές απαιτήσεις και δεξιότητες και το ηχόχρωμα, ενώ η αρμονική και μορφολογική ανάλυση έργων εντοπίζεται μόνο στην Ανωτέρα τάξη. Τα ποσοστά εμφάνισης θεματικών κατηγοριών έχουν ως εξής:



Στην πλειονότητα, οι παρατηρήσεις αποτελούνται από μικρές και ελλιπείς προτάσεις. Κατά τη σύνταξη, χρησιμοποιείται το β' και γ' ενικό πρόσωπο, ενώ το α' ενικό εντοπίζεται μόνο σε δύο εγγραφές: «προσοχή στα δάχτυλα μας» και «μην κουνάμε τους καρπούς!». Σε ορισμένες εγγραφές παρατηρείται ταυτόχρονη χρήση προσώπων, όπως «έχει δυνατότητες, πρέπει να

μετράς!». Σε περισσότερες από το ένα τρίτο των εγγραφών εντοπίζεται η λέξη «Προσοχή». Υπάρχουν και εγγραφές με ασαφείς οδηγίες: «Να προσέξει το παίξιμο! Η τάξη αυτή έχει απαιτήσεις» σε εξετάσεις Προκαταρκτικής, «Προσοχή και έλεγχος!» και «Μεγαλύτερη προσοχή στη μουσικότητα». Τέλος, εντοπίστηκαν παρατηρήσεις με έντονη κριτική διάθεση όπως «Όλα από μέσα και με λάθη!», «Δεν μετράς καθόλου!» και «Άρρυθμος! Ανώριμο πρόγραμμα.».

Αν και τα σχόλια της επιτροπής λειτουργούν ως επικύρωση της βαθμολογίας, υπάρχουν πολλές αναντιστοιχίες, για όλες τις τάξεις. Εντοπίζονται περιπτώσεις με χαμηλές βαθμολογίες χωρίς παρατηρήσεις, ενώ διαπιστώνονται υποδείξεις σε υψηλότερες. Για παράδειγμα, σε εξετάσεις Κατωτέρας σχολής, ένας σπουδαστής έλαβε ως παρατήρηση «Μεγαλύτερη προσοχή στο μουσικό μέρος των έργων» και βαθμολογήθηκε με 10, ενώ ένας δεύτερος «Παίζεις σκληρά χωρίς καμία αίσθηση του ήχου και των απαιτήσεων του κάθε έργου» και έλαβε βαθμό 7.5. Επίσης, σε εξετάσεις Μέσης εντοπίστηκε η παρατήρηση «Καλή, να προσέξει την ακρίβεια και το κάθετο του παιζιματός της» με βαθμολογία 10, ενώ στην αμέσως επόμενη εγγραφή ο σπουδαστής έλαβε 9 χωρίς παρατηρήσεις. Τέλος, ιδιαίτερες είναι δύο περιπτώσεις με βαθμολογία ερμηνείας και επιμέλειας ως 10, ενώ στις παρατηρήσεις καταγράφεται «Παραμένει στη Γ' Προκαταρκτική».

Εν ολίγοις, η καταγραφή των αποτελεσμάτων στα πρακτικά των εξετάσεων φαίνεται να ακολουθεί έναν φορμαλιστικό τρόπο δόμησης. Ο κάθε καθηγητής καταθέτει το πρόγραμμα του ρεπερτορίου με δικό του τρόπο. Δύο στους τρεις σπουδαστές αξιολογούνται με βαθμό 10, ενώ οι βαθμολογίες καλύπτουν λιγότερο από το 1/3 της κλίμακας του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, εντοπίζονται ενδιάμεσες προσθήκες βαθμολογιών με τη χρήση σημείων στίξης. Οι πιο συχνές παρατηρήσεις της εξεταστικής επιτροπής αφορούν ζητήματα τεχνικής, ερμηνείας και εκτέλεσης, ατομικής μελέτης του σπουδαστή και απόκλισης από την ύλη του προγράμματος. Τέλος, η άνιση κατανομή των σπουδαστών καταδεικνύει μεγάλα ποσοστά παύσης των σπουδών στις ψηλότερες τάξεις του οργάνου.

## 6. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικά ευρήματα για τις εξετάσεις των μουσικών οργάνων, όπως αυτές αναδύονται από τα πρακτικά εξετάσεων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου δίνουν μια πρώτη εικόνα, όχι μόνο για τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση, αλλά και για τη συνολική επίδραση στις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τη δομή των πρακτικών είναι εμφανής η παραδοσιακή προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας, όπου η αξιολόγηση συνδέεται με την απόδοση βαθμολογίας (Κοκκίδου, 2015). Δεν εντοπίζονται σαφή κριτήρια τόσο από το πρόγραμμα σπουδών όσο και από την εκάστοτε εξεταστική επιτροπή. Έμφαση δίνεται στις ερμηνευτικές και δεξιοτεχνικές ικανότητες του κάθε σπουδαστή, ενώ το περιεχόμενο της εξέτασης εστιάζει στην εκτέλεση μουσικών κομματιών και τεχνικών ασκήσεων, όπως άλλωστε και στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (Χρυσοστόμου, 2006), σε μια διαδικασία κοινή για όλα τα επίπεδα, ανεξαρτήτως ηλικίας (Μυγδάνης, 2022).

Σχετικά με τη βαθμολογία των σπουδαστών, οι καθηγητές και η εξεταστική επιτροπή αξιολογούν από 7 έως 10, παρόλο που η βαθμολογική κλίμακα παρουσιάζει εύρος δέκα μονάδων. Τα στενά αυτά όρια τους ωθούν στη χρήση δεκαδικής βαθμολογίας (πχ. 9.5) ή σημείων στίξης (πχ. 10;), για την ανάδειξη περισσότερων βαθμολογικών επιλογών. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή διαμορφώνει ασάφεια στην οριοθέτηση της βαθμολογίας, ειδικά όταν παρατηρείται ταυτόχρονη χρήση δεκαδικής βαθμολογίας και σημείων στίξης. Περισσότεροι από τα 2/3 των σπουδαστών αξιολογούνται με την ανώτατη βαθμολογία. Αυτό φαίνεται να αντανakλά την αντίληψη ότι κανένας καθηγητής δεν θέλει οι μαθητές του να έχουν χαμηλές επιδόσεις σε σταθμισμένες εξετάσεις (Nelson et al., 2004). Σε συνδυασμό με επαίνους χωρίς τεκμηρίωση, είναι πιθανόν να λειτουργούν ως προσπάθεια για ενίσχυση ‘κινήτρων’. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά ότι οι υπερβολικά υψηλές βαθμολογίες ή οι αδικαιολόγητοι έπαινοι αυξάνουν το αίσθημα της αποτυχίας, ενισχύουν την απροθυμία για προσπάθεια και δεν βοηθούν τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Atkin et al., 2001). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό φαίνεται και από το ποσοστό κατανομής των σπουδαστών. Παρόλο που σχεδόν τέσσερις στους πέντε βαθμολογούνται με 10 στην *Προκαταρκτική*, λιγότεροι από τους μισούς θα συνεχίσουν στην *Κατωτέρα*.

Στη βάση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σαφή κριτήρια αξιολόγησης δεν υπάρχουν και αυτό αναδύεται μέσα από τις θεματικές κατηγορίες. Έτσι, είναι αναμενόμενο η αξιολόγηση να παρουσιάζει αδυναμίες, καθώς δεν είναι κατανοητός ο στόχος και ο λόγος ύπαρξης της στους σπουδαστές (Stiggins, 2001). Η οριοθέτηση κριτηρίων φαίνεται να εστιάζει σε ζητήματα εκτέλεσης και τεχνικής του οργάνου, κοινά για όλα τα επίπεδα. Οι αδυναμίες στη ρυθμική εκτέλεση, τη μουσική άρθρωση ή τις τεχνικές ασκήσεις αποτελούν στοιχεία εύκολα μετρήσιμα. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες των μαθητών και όχι στη μουσική κατανόηση (Aspin, 1984). Η προσπάθεια οριοθέτησης κριτηρίων αναδύει και την αδυναμία της βαθμολογικής κλίμακας στον άξονα της αισθητικής εμπειρίας (Csikszentmihalyi, 1997), ενώ οι ασαφείς οδηγίες περί ‘ορθής’ εκτέλεσης και ‘σωστής’ ερμηνείας μπορούν να μεταφραστούν υπό το πρίσμα μιας ομίχλης από ψευδοκριτήρια (Brown, 1991). Σε αυτό συνεισφέρουν και στοιχεία τα οποία δεν σχετίζονται με την αξιολόγηση, όπως η κατοχή μουσικού οργάνου ή ο χαρακτηρισμός της προσωπικότητας του σπουδαστή. Στις υψηλότερες τάξεις διαπιστώνεται μεγαλύτερος βαθμός ασάφειας σε ζητήματα περιγραφής μουσικών φαινομένων, όπως «ώριμο παίξιμο», «έμφαση στη μουσικότητα», «προσοχή στην έκφραση». Η αναντιστοιχία βαθμολογίας και παρατηρήσεων αποτελεί δείγμα οριοθέτησης κριτηρίων, βασισμένα σε υποκειμενικούς παράγοντες (Spruce, 1996).

Όλο αυτό το ‘ομιχλώδες’ από ασαφή κριτήρια τοπίο, ωθεί τους καθηγητές να θεωρούν ότι οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στην ατομική προσπάθεια του σπουδαστή ο οποίος έχει και την αποκλειστική ευθύνη για το αποτέλεσμα των εξετάσεων. Για τον σκοπό αυτό, ένα μεγάλο ποσοστό των παρατηρήσεων εστιάζει στην αύξηση του χρόνου της ατομική μελέτης στο σπίτι. Ωστόσο, ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο έχει καταδείξει εδώ και δεκαετίες ότι περισσότερη μελέτη χωρίς προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια δεν διασφαλίζει την ανάπτυξη της μουσικής εκτέλεσης ή αντίληψης (Anderson, 1981), αντίθετα συνιστά έναν από

τους λόγους που μεγάλο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπουν τα ατομικά μαθήματα οργάνου κάθε χρόνο (Mills, 2007). Σχεδόν όλες οι παρατηρήσεις συντάσσονται σε β' και γ' ενικό πρόσωπο, σε προστακτική έγκλιση, ενώ οι δύο σε α' πρόσωπο ουσιαστικά αποτελούν προτρεπτική προστακτική. Πολλά σχόλια φαίνεται να έχουν κριτική διάθεση, αντανακλώντας τον κυρίαρχο ρόλο του καθηγητή ως 'αυθεντία' (Χρυσοστόμου, 2006), καταδεικνύοντας ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται στους μαθητές και όχι για τους μαθητές (Green, 1998). Τέλος, οι επικριτικοί σχολιασμοί πετυχαίνουν τα αντίθετα αποτελέσματα στην ενίσχυση κινήτρων των σπουδαστών (Stiggins, 2001), καθώς οι σπουδαστές φαίνεται να ενδιαφέρονται μόνο για τους βαθμούς (Butler, 1987).

Η επανάληψη κοινών παρατηρήσεων από διαφορετικούς καθηγητές δείχνει ότι υπάρχουν εξωγενή και προ-διαμορφωμένα κριτήρια (Cartwright, 1989), όπου αντανακλούν τη γενικότερη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό της διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η χρήση στατικών και μη οριοθετημένων κριτηρίων να αποσυνδέει την αξιολόγηση, ταυτίζοντάς τη με τη βαθμολογία (Trend, 1997). Επιπλέον, δεν εντοπίζονται οι άξονες της δημιουργικότητας ή της ενεργητικής ακρόασης, γεγονός που παρατηρείται και σε ανάλογα μουσικά συστήματα παλαιότερων ετών (βλ. DES, 1985). Οι καθηγητές αναζητούν τη 'σωστή' ερμηνεία και έκφραση, όπως αρμόζει στη 'σοβαρότητα' και την 'ωριμότητα' της εκτέλεσης της Δυτικής λόγιας μουσικής, ενώ αντιλαμβάνονται την έννοια της μουσικότητας ως τον 'ορθό' τρόπο εκφοράς της παρτιτούρας. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στη γενικότερη φιλοσοφία της αισθητικής μουσικής θεωρίας (βλ. Reimer, 1989), αγνοώντας τις κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011).

Απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε, επίσης, τη γραμμικότητα και τη στενότητα του προγράμματος σπουδών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Οι καθηγητές καταγράφουν το πρόγραμμα των εξετάσεων κωδικοποιημένα. Το γεγονός ότι οι υπόλοιποι καθηγητές καταλαβαίνουν το αναφερόμενο υλικό, καταδεικνύει τον περιορισμό των επιλογών, και κατά συνέπεια την κλειστότητα του προγράμματος. Επιπλέον, η διαμόρφωση του ηχοχρώματος ή η αρμονική και μορφολογική ανάλυση των κομματιών αφορά τις ανώτερες τάξεις, ενώ στις κατώτερες εστιάζουν σε ζητήματα τεχνικής. Φαίνεται λοιπόν, ότι η διδασκαλία ακολουθεί μία γραμμική πορεία στοχεύοντας αρχικά στην εκμάθηση της τεχνικής και ύστερα στην ερμηνεία και την εκτέλεση. Σε συνδυασμό με την απουσία διδακτικών στόχων στο πρόγραμμα (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018), είναι φυσικό η μουσική διδασκαλία-μάθηση να εστιάζει στην επιτυχή διεκπεραίωση των εξετάσεων. Εξάλλου, όπως η διδασκαλία διαμορφώνει την αξιολόγηση, έτσι και η αξιολόγηση είναι αναμενόμενο ότι διαμορφώνει την ίδια τη διδασκαλία-μάθηση (Atkin et al., 2001). Η οποιαδήποτε απόκλιση από το πρόγραμμα επισημαίνεται από την εκάστοτε εξεταστική επιτροπή και αποτελεί ποσοτικά τη βασικότερη παρατήρηση. Η σημαντικότητα της χρήσης των 'σωστών' βιβλίων τονίζεται πολλαπλά. Ακόμα και σε περιπτώσεις μεταγραφής γνωστών κομματιών της Δυτικής λόγιας μουσικής η επιτροπή είναι αντίθετη, υπογραμμίζοντας τη διαθεσιμότητα κομματιών ανάλογης δυσκολίας για όλες τις τάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το διδακτικό υλικό που προτείνεται αφορά κομμάτια του

19ου αιώνα και οι περισσότερες παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχικές τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωναν πιο σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης πιάνου.

Οι εξετάσεις πραγματοποιούνται *πάνω στους μαθητές*, οι οποίοι δε συμμετέχουν στην διαδικασία διαμόρφωσης. Οι ίδιοι έχουν και την αποκλειστική ευθύνη της βαθμολογίας από την εξεταστική επιτροπή που κρίνει ως ‘αυθεντία’, αναζητώντας τη ‘σωστή’ απάντηση για την ανάδειξη των ταλαντούχων (Hargreaves 1994). Η αναζήτηση προς το ‘σωστό’ εκφράζεται μέσα από την εκφραστικότητα και την ερμηνεία, όπου η αξιολόγηση ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των ‘κατορθωμάτων’ των μαθητών χωρίς ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό. Σαφή κριτήρια δεν υπάρχουν και οι μαθητές βαθμολογούνται χωρίς να γνωρίζουν σε τι αξιολογούνται, έχοντας την ευθύνη για το αποτέλεσμα. Αν και η επίδραση στη μουσική διδασκαλία-μάθηση δεν μπορεί να αποτυπωθεί στα αποτελέσματα των πρακτικών, τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης υποδεικνύουν αυτή τη διασύνδεση.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η μορφή των εξετάσεων στα μαθήματα πιάνου είναι στατική και αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου, ενώ δεν εκφράζονται οι μουσικές εμπειρίες και προτιμήσεις των παιδιών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ο μουσικός γραμματισμός περιορίζεται στα στενά όρια της μουσικής ανάγνωσης και γραφής, χαρακτηριστικό παλαιότερων εποχών και όχι της σύγχρονης πολυτροπικής και ψηφιακής (Κοκκίδου, 2016), ενώ η μουσικότητα γίνεται αντιληπτή ως μουσική ερμηνεία, έκφραση και κατανόηση της παρτιτούρας (Χρυσοστόμου, 2006). Με ανάλογο τρόπο, και η αντίληψη για τη μουσική ταυτίζεται με την κατανόηση και την ‘ορθή’ εκτέλεση του μουσικού κειμένου.

Καταλήγοντας, η επιλογή του ρεπερτορίου βασίζεται αποκλειστικά σε έργα της Δυτικής λόγιας μουσικής (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018) στα οποία απαιτείται ο ανάλογος ‘σεβασμός’ και η ‘σοβαρότητα’, όπως επιτάσσει το ‘κλασικό ιδεώδες’ της Δυτικής λόγιας μουσικής. Έμφαση δίνεται μόνο στις ερμηνευτικές και τεχνικές δεξιότητες του σπουδαστή, ενώ η δημιουργικότητα και η ενεργητική ακρόαση δεν περιλαμβάνονται. Οι απόψεις αυτές αντανακλούν τα ιδεώδη του Ρομαντισμού περί της αντίληψης του ‘μεγάλου’ συνθέτη και το διαχωρισμό ‘υψηλής’ και ‘χαμηλής’ κουλτούρας, καθώς και της ταύτισης της μουσικής με το μουσικό έργο (Goehr, 1992). Σε τέτοια περιβάλλοντα τα έργα υπάρχουν ως κλασικά μνημεία και απομονωμένα από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκαν (Dewey, 1934). Είναι κατανοητό ότι η γενικότερη εικόνα της ωδειακής εκπαίδευσης εκφράζει παλαιότερες φιλοσοφικές ιδέες της μουσικής παιδαγωγικής και ειδικότερα της αισθητικής μουσικής θεωρίας (Reimer, 1989). Η κατάσταση αυτή φαίνεται να είναι παγιωμένη, όπως περιγράφεται από τον Μάνο Χατζιδάκι, πριν από 40 περίπου χρόνια:

[...] κι αρχίζουν τα μαθήματα. Ο νέος στην αρχή πηγαίνοντας, νομίζει Μουσική, αυτό που τον ευχαριστεί, αυτό που τον εκφράζει [...] γρήγορα ανακαλύπτει πως η Μουσική, είναι μία γραία πανάσχημη ξεδοντιασμένη κι αυστηρή [...] Μία αίθουσα γεμάτη από προσωπογραφίες πανάσχημων γερόντων γενειοφόρων, που με αυταρέσκεια κι αυστηρότητα καρδιναλίων, [...] σε παλιές κορνίζες στολίζουν τους

τοίχους των αιθουσών διδασκαλίας και τρομοκρατούν τους νέους μαθητές, λες και γεννήθηκαν, ζήσαν και γράψαν όσα γράψανε, για να πεθάνουν γέροι και ανέραστοι, και σαν κακοί μάγοι, να αφήσουν πίσω τους επίτηδες, συνθέσεις δύσπεπτες μ' αδιάβαστους τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού [...] Αυτοί, που λέτε, μαθητές, θα χάσουνε σιγά σιγά το ζωηρό τους βλέμμα [...] ύστερα από τόσες ώρες εξαντλητικά πάνω σε παρανοϊκές κουκίδες μαύρες και πυκνές, που εννοούν να παριστάνουν την έγγραφη κληρονομιά της μουσικής (Χατζιδάκις, 1980).

## 7. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν το ερευνητικό κενό που υπάρχει στον άξονα της αξιολόγησης στον ωδειακό χώρο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε στοιχεία που αντλήθηκαν από τα πρακτικά ενός ωδειακού ιδρύματος. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αντλήσει δεδομένα από ωδεία του συνολικού ελλαδικού χώρου, όπου θα διερευνηθούν τα πρακτικά εξετάσεων και για εξετάσεις άλλων μουσικών οργάνων, όπου μέσω της συγκριτικής ανάλυσης θα υπάρξει συνολικότερη εικόνα. Επιπλέον, καθώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίστηκε αποκλειστικά στα πρακτικά των εξετάσεων, είναι κατανοητό ότι η διαδικασία των εξετάσεων ενδέχεται να αποκλίνει από τις εγγραφές, καθώς δεν μπορεί αποτυπωθεί η όλη διαδικασία. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε παράλληλα να αντλήσει δεδομένα μέσω της παρατήρησης κατά την εξεταστική διαδικασία, ώστε να αναδειχθούν κοινωνικά, ψυχολογικά και μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα, σε συνδυασμό με συνεντεύξεις με μέλη εξεταστικών επιτροπών.

Αν και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν, ωστόσο αποτυπώνεται μια πρώτη εικόνα της σημερινής πραγματικότητας για τις εξετάσεις των μουσικών οργάνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνολο των 31 καθηγητών απασχολούνται και σε διαφορετικά ωδεία και μουσικές σχολές του νομού Αττικής. Εφόσον όλοι οι διδάσκοντες ακολουθούν την παραπάνω διαδικασία, είναι πιθανό και σε άλλα ιδρύματα οι εξετάσεις των μουσικών οργάνων να πραγματοποιούνται με ανάλογο τρόπο και να ακολουθείται κοινή πορεία, ανεξαρτήτως εξεταστικής επιτροπής. Καταλήγοντας, είναι φανερό ότι μία τέτοια κατάσταση λειτουργεί σε βάρος της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν κινήσεις προς την ανάπτυξη μίας ολιστικής μουσικής αξιολόγησης, με μικρά, σταθερά και καλά σχεδιασμένα βήματα. Σίγουρα δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει σε μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να αποκολληθούν από αυτή (Κοκκίδου, 2015). Ωστόσο, μια τέτοια μετάβαση είναι επιτακτική με γνώμονα ότι η ίδια η αξιολόγηση διαμορφώνει τη διαδικασία της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, N. (1981). Effects of Tape-recorded Aural Models on Sight-reading and Performance Skills, *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 23–30.
- Aspin, D. N. (1984). *Objectivity and assessment in the arts: The problem of aesthetic education*. National Association for Education in the Arts.
- Atkin M., Black P., & Coffey J. (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. National Academy Press.
- Brown, M. (1991). Problematic issues in national assessment. *Cambridge Journal of Education*, 21(2), 215-229.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Cartwright, P. (1989). Assessment and examination in arts education: Teachers talking. In M. Ross (ed.) *The claims of feeling: Readings in aesthetic education*. Flamer Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: Measuring the ability to “Ward off Chaos”. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 33-38.
- DES. (1985). *Music from 5 to 16*. HMSO.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. G. P. Putnam’s Sons.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Gipps, C. (1994). Developments in Educational Assessment: what makes a good test? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 283-292.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford University Press
- Green, J. M. (1998). Authentic Assessment: Constructing the Way Forward for All Students. *Education Canada*, 38(3), 8-12.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Markea, G. (2002). *Teachers’ Perceptions of Musicality and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*. Unpublished dissertation. University of London.
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford University Press.

- Nelson, J. L., Palinsky, S. B., & Carlson, K. (2004). *Critical issues in education: Dialogues and dialectics* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Spruce, G. (1996). Assessment in the arts, issues of objectivity. In G. Spruce (ed.). *Teaching music* (pp. 169-182). Routledge.
- Stiggins, R. J. (2001) *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Thorgersen, C. F. (2011). Assessment of musical knowledge from a life-world-phenomenological perspective—challenges of conceptualising and communication. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2(1), 37-45.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μία συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 5–27.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις νέοι ορίζοντες*. Fagotto books.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (σσ. 3-36). ΕΕΜΕ.
- Μυγδάνης, Γ. (2022). Σχεδιάζοντας του άξονες ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος “Θεωρία της Μουσικής”. Στο Μ. Αργυρίου & Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου - Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση & την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων – Τόμος Β* (σσ. 225-232). ΕΕΜΑΠΕ.
- Μυγδάνης, Γ. & Κοκκίδου, Μ. (2018). Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 28-48.
- Πυργιωτάκης, Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζιδάκις, Μ. (1980). *Τα Σχόλια του Τρίτου*. Εξάντας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση – Το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Παπαρηγορίου-Νάκας.