

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση του έργου τους. Μελέτη περίπτωσης στον Ν. Αχαΐας

Problems faced by Primary School Music Teachers during the implementation of their work. Case study in the Prefecture of Achaia

Ελευθερία Κόγκου, *Εκπαιδευτικός Μουσικής, Med, ekogou@gmail.com*

Ευάγγελος Ανάγνου, *ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr*

Eleftheria Kogou, *Primary School Music Teacher, Med, ekogou@gmail.com*

Evaggelos Anagnou, *Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr*

Abstract: The purpose of the current research is to examine the views of music teachers that work in primary education, concerning the problems they face in their work. In this context, a quality research was designed and conducted in a sample of fifteen (15) music teachers in the Achaia district. The research data was derived from semi-constructed interviews and the results were analyzed with the method of thematic analysis. The sample music teachers mentioned that the lack of a music classroom complicates their teaching, in the same way as inefficient digital equipment of the school units and the non distribution of the music books to the students by the Ministry of Education. Furthermore they reckon that, if they were given more teaching time, they would correspond better with the variety of educational duties and they would create more essential relationships both with students and colleagues.

Key words: music teachers, music teachers' problem

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Μουσικής, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση του έργου τους. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής του νομού Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής του δείγματος ανέφεραν ότι δυσκολεύει την άσκηση της εργασίας τους η έλλειψη αίθουσας μουσικής, ο ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων και η μη διανομή από το Υπουργείο Παιδείας στους μαθητές των βιβλίων μουσικής του μαθητή. Επιπλέον θεωρούν ότι εάν είχαν περισσότερο διδακτικό χρόνο θα ανταποκρίνονταν καλύτερα στις πολυποίκιλες εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις και θα δημιουργούσαν πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί μουσικής, προβλήματα εκπαιδευτικών μουσικής

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα δεδομένα παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών η καλλιέργεια της μουσικότητας, της έμφυτης δυνατότητας του ανθρώπου για καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση συμβάλλει στην ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και συγχρόνως στη δημιουργία μιας δια βίου σχέσης με την τέχνη των ήχων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζοντας τη συμβολή του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού το έχει εντάξει στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αυτόνομο και διακριτό διδακτικό αντικείμενο από τη δεκαετία του 1990 περίπου. Παρόλα αυτά η διαμορφωμένη κατάσταση όσον αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στα δημοτικά σχολεία δεν είναι ενθαρρυντική. Οι προσπάθειες, που έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη σύνταξη και έκδοση αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν βοήθησαν για να διαφοροποιηθεί αισθητά η υφιστάμενη κατάσταση.

Προβλήματα όπως, οι ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές στις σχολικές μονάδες, οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, η μείωση των ωρών διδασκαλίας κ.α. δυσχεραίνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής και λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταύρου, 2006 · Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010 · Κεραμιδά & Βαϊούλη, 2017 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017).

Κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας αναδείχτηκε η ανάγκη διερεύνησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα είναι πολύ περιορισμένες οι έρευνες που μελετούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης στην καθημερινή τους εργασία (Βεργίδης, 2012). Οι περισσότερες έρευνες διερευνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους οι εκπαιδευτικοί μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή γενικότερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δούκας, κ.α. 2008 · Αγγελίδου, 2016).

Εξαιτίας της ανάγκης στήριξης του απαιτητικού ρόλου των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που καλούνται να είναι συγχρόνως και καλλιτέχνες και παιδαγωγοί, επιλέχτηκε η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση της εργασίας τους και αποφασίστηκε η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

1. Ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στην εκπαίδευση

Η μουσική ως τέχνη και επιστήμη είναι συνυφασμένη με τον ανθρώπινο πολιτισμό και ως εκ τούτου αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής του ανθρώπου από τη μέρα της γέννησής του. Ως μορφή τέχνης αποτελεί μέσο αυτό-έκφρασης, επικοινωνίας και εξωτερίκευσης συναισθημάτων και συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική, ψυχοκινητική και

συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ανθρώπου (Shulkin&Raglam, 2014). Ως επιστήμη, είναι ένας τομέας γνώσης, που αφορά την οργάνωση ήχων με σκοπό τη σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση ενός έργου και έχει να επιδείξει κατά τη διάρκεια των αιώνων δημιουργίες που αποτελούν σημαντικές κατακτήσεις της ανθρώπινης νόησης.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η μουσική ως αγωγή περιλαμβάνει οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και αντιλήψεων για την καλλιέργεια της μουσικότητας, της καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών (Scripp, 2002).

Οι νεότερες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις του 20^{ου} αιώνα ανέδειξαν το ρόλο της μουσικής και των τεχνών γενικότερα και τόνισαν τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη ενασχόληση με αυτή για το άτομο ως μονάδα και το άτομο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (Bruner, 1969 · Maslow, 1971).

Λίγο αργότερα ο Gardner (1985), παρουσίασε τη μουσική νοημοσύνη ως μια από τις πολλές, διαφορετικές, αυτόνομες και το ίδιο σημαντικές μορφές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο Gardner τόνισε ότι το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνης και όχι μόνο της λογικό - μαθηματικής και γλωσσικής, όπως συνήθως συμβαίνει (Ματσαγγούρας, 2004).

Η μουσική επίσης είναι μια τέχνη που λειτουργεί θετικά στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου από τη μικρή του ηλικία. Όπως διαπιστώνει η Hallam (2010) σε άρθρο της με θέμα τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την επίδραση της μουσικής στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, ομάδες παιδιών που συμμετείχαν σε οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες παρουσίασαν αυξημένη αυτοεκτίμηση και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά, με τους γονείς τους και τους δασκάλους τους και υπερείχαν σε σχέση με ομάδες παιδιών που δεν συμμετείχαν στις μουσικές δραστηριότητες.

Το 2002, η Scripp, σε μια ανασκόπηση των ερευνών για τη θετική επίδραση της μουσικής αγωγής στη σχολική επιτυχία συμπεράνε ότι η μουσική αγωγή δρα ως καταλύτης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των γνωστικών ικανοτήτων, την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική έκφραση του παιδιού.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών η μουσική ικανότητα ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον και η συστηματική και οργανωμένη άσκησή της μέσω της μουσικής αγωγής διαμορφώνει ολοκληρωμένα και πολύπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού. Η ποιοτική μουσική αγωγή είναι δικαίωμα κάθε παιδιού και υποχρέωση κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εμπνεύσει στους μαθητές του την αγάπη για αισθητικές εμπειρίες, την ελευθερία έκφρασης, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και το κριτικό πνεύμα, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της υλιστικής και μετασχηματιζόμενης κοινωνίας που ζούμε.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής προκύπτει διττός και απαιτητικός. Καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην ιδιότητα του καλλιτέχνη και του παιδαγωγού, να αναπτύξει τη μουσικότητα των παιδιών, να εμψυχήσει την αγάπη τους για τις

τέχνες και να προωθήσει και παιδαγωγικούς στόχους. Υπό αυτό το πρίσμα γεννιούνται εύλογοι προβληματισμοί για τη διερεύνηση των συνθηκών κάτω υπό τις οποίες ο εκπαιδευτικός μουσικής διεξάγει το έργο του και ακολούθως κατά πόσο αυτές λειτουργούν υποστηρικτικά στην ενίσχυση του έργου αυτού.

2. Το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η μουσική αγωγή έχει ενταχθεί ως αυτόνομο και διακριτό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας εδώ και τριάντα περίπου χρόνια. Κατά τη διάρκεια της σύντομης αυτής διαδρομής στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι η ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής αγωγής έχει σαφώς αναβαθμιστεί χωρίς όμως να έχει φτάσει να έχει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση.

Το 2003 μέσα στο πλαίσιο του μαθητοκεντρικού και βιωματικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης εντάσσεται και η σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) Μουσικής (Φ.Ε.Κ. 303-304/τ. Β΄/13-3-2003). Χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος, που περιέχονται και στην ονομασία του, είναι η διαθεματικότητα και το ενιαίο πλαίσιο ανάπτυξης των περιεχομένων του.

Τη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ της μουσικής ακολούθησε η συγγραφή των πρώτων σχολικών εγχειριδίων, που όμως εισήχθησαν στις σχολικές τάξεις αρκετά χρόνια αργότερα ως εξής: το 2007 για τις Γ΄- Δ΄ (ένα βιβλίο), Ε΄ και ΣΤ΄, το 2009 το Ανθολόγιο Τραγουδιών και το 2010 τα βιβλία για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Μια δεκαετία μετά την αρχική παρουσίαση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ της μουσικής, συντάσσεται ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών με όραμα το Νέο Σχολείο και το σταδιακό μετασχηματισμό της Παιδείας (Υπουργική Απόφαση 124462/Γ2/1-11-2011).

Η δημιουργία του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής θεωρήθηκε αναγκαία λόγω της λειτουργίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και της έναρξης λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) σύμφωνα με τη Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 Υπουργική Απόφαση.

Στα 800 Δημοτικά σχολεία με πρόγραμμα ΕΑΕΠ αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της μουσικής στις Α΄ και Β΄ δημοτικού από μια σε δυο εβδομαδιαίως στην πρωινή ζώνη, στις υπόλοιπες τάξεις παραμένει μονώροη η εβδομαδιαία διδασκαλία του μαθήματος, ενώ κατά τη διάρκεια του Ολοήμερου Προγράμματος γίνονται επιπλέον ώρες μουσικής αγωγής από εκπαιδευτικό πάντα της αντίστοιχης ειδικότητας.

Το Νέο Πρόγραμμα Μουσικής είναι ένα ενιαίο, ανοικτό και ευέλικτο Π.Σ. και προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα οργανωμένο πλαίσιο, ώστε να «ενορχηστρώνει» το μάθημά του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.

Το 2014 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) παρουσίασε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθεωρημένη έκδοση του Π.Σ. Μουσικής του 2011. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο του 21ου αιώνα» στην αναθεωρημένη έκδοση του 2014 για τη Μουσική – Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Γυμνάσιο χρησιμοποιεί το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με αυτό του 2011, αλλά είναι πιο αναλυτικό. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται για κάθε ομάδα τάξεων αναλυτικοί πίνακες με τους ανάλογους στόχους σε σχέση με το περιεχόμενο, προτεινόμενες δραστηριότητες και παραπομπές στα αντίστοιχα κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων καθώς και προτάσεις αξιοποίησης τυχόν διαθέσιμου εποπτικού υλικού.

3.Κριτική αποτίμηση των λειτουργικών παραμέτρων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην Α/θμια εκπαίδευση

Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση το αντικείμενο της Μουσικής Αγωγής έχει αποτιμηθεί θετικά από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΠΙΕΜ-ΔΟΕ, 2011, σ.277-278). Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής μέσω της ολιστικής προσέγγισης της τέχνης της μουσικής βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Συνεπώς η οργανωμένη και αποτελεσματική λειτουργία του συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Σημαντική πηγή αποτύπωσης της λειτουργίας και εξέλιξης του διδακτικού αντικειμένου στη σχολική ζωή είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν.

Σε έρευνα της Αγγελίδου, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής απάντησαν ότι ο ξεχωριστός ειδικά εξοπλισμένος χώρος για τη διδασκαλία του μαθήματός τους θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του. Μια αίθουσα μουσικής για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις του μαθήματος πρέπει να περιλαμβάνει ηλεκτρονικό υπολογιστή, σύνδεση στο internet, βιντεοπροβολέα, διαδραστικό πίνακα, ενισχυμένα ηχεία, αρμόνιο, κρουστά όργανα κ.α. (Αγγελίδου, 2016). Η εργαστηριακή φύση του μαθήματος δεν μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε απλές σχολικές αίθουσες, που γίνονται τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα (Σταύρου, 2006). Η έλλειψη αίθουσας μουσικής συγκεκριμένων προδιαγραφών είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, καθώς είναι υποχρεωμένοι σε κάθε διδακτική ώρα να μεταφέρουν το υλικό τους (π.χ. βιβλία, αρμόνιο, ηλεκτρονικό υπολογιστή, κρουστά όργανα κ.ά.) από αίθουσα σε αίθουσα χωρίς να μπορούν να οργανώσουν έτσι κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες για το μάθημά τους (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010). Οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές καταγράφονται ως το κυρίαρχο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη ποσοτική έρευνα των Σακκούλη και Βεργίδη (2017) και των εκπαιδευτικών αισθητικής αγωγής στην ποιοτική έρευνα της Σφοντούρη (2019).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα του Σταύρου (2006) (429 συνολικά) δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό που φτάνει και το 90% από τα αναλυτικά προγράμματα της Μουσικής Αγωγής. Προτείνουν ότι πρέπει να γίνουν συγκεκριμένες

αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα ως προς τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος. Η γενική διατύπωση των σκοπών και των στόχων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής δημιουργούν στον εκπαιδευτικό προβληματισμό και σύγχυση. Η προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης προϋποθέτει άλλη σχέση χρόνου-ύλης, αυξημένες απαιτήσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένες υλικοτεχνικές υποδομές, που απουσιάζουν από τις σχολικές αίθουσες (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005).

Σχετικά με την αποτίμηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής από την πλευρά των εκπαιδευτικών η έρευνα της Ανδρεάκου (2015) προσφέρει σημαντικά ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής, που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι τα βιβλία μουσικής δεν έχουν ακολουθία περιεχομένου από το απλό στο σύνθετο και από το στοιχειώδες στο προχωρημένο ούτε διασφαλίζεται η συνέχεια του περιεχομένου τους από τάξη σε τάξη και από επίπεδο σε επίπεδο. Οι ασαφείς διατυπωμένοι διδακτικοί στόχοι φαίνεται να αποτελούν επίσης μειονέκτημα των βιβλίων μουσικής.

Στην έρευνα του ΠΙΕΜ-ΔΟΕ (2011) οι εκπαιδευτικοί μουσικής αποτιμούν θετικά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά εντοπίζουν στη συγγραφή τους στοιχεία προχειρότητας αναφερόμενοι κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ δημοτικού.

Προβληματισμό δημιουργεί η έρευνα της Αγγελίδου (2016), από την οποία προκύπτει ότι μόνο το 11% των εκπαιδευτικών μουσικής της έρευνάς της χρησιμοποιεί τα βιβλία σε καθημερινή βάση, ενώ οι υπόλοιποι επιλεκτικά σε δεκαπενθήμερη βάση ή σπάνια. Επίσης όσοι έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 16 έτη προτιμούν να χρησιμοποιούν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό (Ανδρεάκου, 2015).

Όσον αφορά το εβδομαδιαίο ωράριο στα πλαίσια του «Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 1324/11-5-2016, τ. Β) οι εκπαιδευτικοί μουσικής διδάσκουν σε όλα τα δημοτικά σχολεία (τετραθέσια και άνω) από μία ώρα την εβδομάδα και στις έξι τάξεις. Η μείωση αυτή των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος (στο προηγούμενο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπονταν δυο ώρες την εβδομάδα για Α΄ και Β΄ δημοτικού και μια ώρα την εβδομάδα για τις υπόλοιπες τάξεις) έρχεται σε αντίθεση με καταγεγραμμένες μέσω ερευνών απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα της Αγγελίδου (2016) οι εκπαιδευτικοί μουσικής δηλώνουν την ανάγκη για διάθεση περισσότερων ωρών διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις της ειδικότητάς τους, όπως η δημιουργία σχολικής χορωδίας και ορχήστρας. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών μουσικής για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος τους έχει καταγραφεί ήδη από την έρευνα του Σταύρου το 2006, ενώ και στην έρευνα των Κεραμίδα και Βαϊούλη (2017) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μια ώρα την εβδομάδα είναι ανασταλτικός παράγοντας για την εξέλιξη του μαθήματός τους. Οι περιορισμένες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής σημαίνουν για τους εκπαιδευτικούς ότι για τη συμπλήρωση του πλήρους ωραρίου τους θα μετακινούνται σε δύο έως και σε πέντε σχολεία την εβδομάδα. Η συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών μουσικής σε πολλά

σχολεία δεν διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο και δεν ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των μουσικών και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδου, 2016 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017). Επιπρόσθετα το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού μουσικής να δημιουργήσει προσωπικές επαφές με τους μαθητές του και να κατανοήσει ουσιαστικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός (VanWeelden&Whipple, 2014 · Κεραμίδα & Βαϊούλη 2017).

Μια εξίσου σημαντική παράμετρος, που είναι μέρος της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και απόρροια της εκπαιδευτικής πολιτικής και που επηρεάζει τη λειτουργία του διδακτικού αντικειμένου της Μουσικής Αγωγής είναι οι πολλαπλές σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής και οι καθυστερημένες τοποθετήσεις τους. Η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών, πλήρους ή μερικής απασχόλησης και η καθυστερημένη και κάθε χρόνο σε διαφορετικά σχολεία συμπλήρωση ωραρίου των μόνιμων εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την καθημερινή οργάνωση της εργασίας τους και αποτρέπει τη δημιουργία σταθερών και παραγωγικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017). Οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ευνοούν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εν γένει και τους μουσικούς ειδικότερα και τους στερεί τη δυνατότητα μιας μόνιμης εκπαιδευτικής βάσης και μακρόπνοου σχεδιασμού του διδακτικού τους έργου (Αγγελίδου, 2016).

Οι ελλείψεις υλικοτεχνικές υποδομές των ελληνικών σχολικών μονάδων, η αρνητική κριτική των αναλυτικών προγραμμάτων, η μη γενικευμένη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, ο περιορισμός της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της Μουσικής Αγωγής σε μια ώρα την εβδομάδα και οι συχνές αλλαγές των σχολείων που διδάσκουν κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί μουσικής συνθέτουν μια κατάσταση που δεν είναι ενθαρρυντική για τη διδασκαλία της Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής διαγράφεται δύσκολος, καθώς προσπαθεί παρά τις όποιες αντικειμενικές δυσκολίες να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Στη σύγχρονη κοινωνία η Πολιτεία οφείλει να δημιουργεί και να θωρακίζει το πλαίσιο για μια Μουσική Αγωγή, ικανή να εμπνέει στη νέα γενιά δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και αισθητική απόλαυση.

4.Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε είναι το εξής: Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την άσκηση της εργασίας τους σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Ο τύπος και τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού προβλήματος οδήγησαν στην επιλογή ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδιασμού σύμφωνα με τα πρότυπα της ποιοτικής προσέγγισης. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης που είναι ένας προσφιλής τρόπος συλλογής ποιοτικών δεδομένων, γιατί ενισχύει την

αλληλεπίδραση, νοηματοδοτεί τη λεκτική και μη επικοινωνία και συντελεί στην ανακάλυψη νέων πτυχών του υπό μελέτη ερευνητικού πεδίου (Flick, 2017).

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2020 στο νομό Αχαΐας. Το διαθέσιμο δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δώδεκα γυναίκες και τρεις άνδρες εκπαιδευτικοί μουσικής, ηλικίας 38-55 ετών με διδακτική εμπειρία από 14 έως 29 χρόνια. Τα συμπεράσματα της έρευνας προσέφεραν ενδιαφέροντα δεδομένα, ωστόσο δεν μπορούν να γενικευτούν, γιατί βασίζονται στις απόψεις μερίδας των εκπαιδευτικών μουσικής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του ν. Αχαΐας.

Για την αποδοτικότερη διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία διευκόλυνε τη συμπύκνωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και μέσω συσχετίσεων και συγκρίσεων οδήγησε στην ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων και στην τελική έκθεση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν (Creswell, 2011).

5. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.1 Προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε σχέση με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του μαθήματός τους.

Η πλειονότητα των ερωτώμενων, δέκα (10) στους δεκαπέντε (15), δήλωσε ότι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη αίθουσας μουσικής λόγω κυρίως κτηριακών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται στην οργάνωση του μαθήματός τους, όταν σε κάθε διδακτική ώρα αλλάζουν αίθουσα και μεταφέρουν και όλο τον εξοπλισμό τους, μουσικά όργανα, laptop, φωτοτυπίες και προσωπικά αντικείμενα:

Σ3.1: «...Όλη τη μέρα στα διαλείμματα πηγαينوέρχομαι και ανεβοκατεβαίνω σκάλες κουβαλώντας πράγματα...».

Σ8.1: «...Όταν ο εκπαιδευτικός μουσικής όμως δεν έχει το δικό του χώρο οργανωμένο και κάθε ώρα μετακινείται και σε άλλη αίθουσα το μάθημα χάνει σε έμπνευση, δημιουργία και αποτελεσματικότητα...».

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα ως προς την αίθουσα, γιατί έχουν στο σχολείο της οργανικής τους θέσης δική τους αίθουσα για το μάθημά τους, που την έχουν οργανώσει σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και τις προδιαγραφές του μαθήματος. Αξίζει να τονιστεί ότι οι πέντε αυτοί εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες (κατά μέσο όρο 16 χρόνια):

Σ1.1: «Εγώ προσωπικά είμαι από τις πιο τυχερές νομίζω που υπάρχουν στο χώρο, γιατί έχω δική μου αίθουσα μουσικής, έχω κρουστά όργανα, έχω υπολογιστή στην τάξη μου, έχω cd και γενικώς είμαι ικανοποιημένη....».

Ως επίσης πολύ σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων που διδάσκουν ανάδειξαν οχτώ (8) από τους εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού:

Σ4.1 : «Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η σύνδεση με το Internet και ότι δεν έχω στην αίθουσά μου υπολογιστή. Θα επιθυμούσα και έναν διαδραστικό πίνακα, γιατί έχω επιμορφωθεί στη χρήση του και στην αξιοποίησή του».

5.2 Προβλήματα ως προς το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας. Με εξαίρεση μια (1) εκπαιδευτικό που απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα αναφορικά με αυτό το θέμα οι υπόλοιποι δεκατέσσερις (14) διατύπωσαν τα εξής προβλήματα:

Δέκα (10) εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα εκδήλωσαν έντονα τη δυσαρέσκειά τους και τον προβληματισμό τους με το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία 4 περίπου χρόνια δίνει στους μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού μόνο το τετράδιο εργασιών για τη μουσική και όχι το βιβλίο μαθητή:

Σ12.2 : «Πρόβλημα επίσης σοβαρό έχω που δεν μοιράζει το Υπουργείο τα βιβλία μαθητή. Αυτό είναι απαράδεκτο εν έτη 2020, να διδάσκω μουσική αγωγή μόνο μέσα από ένα βιβλίο εργασιών, χωρίς οι μαθητές να έχουν εικόνα του θεωρητικού πλαισίου για το κάθε κεφάλαιο».

Οχτώ (8) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι τα σχολικά βιβλία χρειάζονται αλλαγή, γιατί έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την έκδοσή τους και πρέπει να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να ακολουθούν τις τρέχουσες μουσικοπαιδαγωγικές τάσεις και να εναρμονίζονται με τις τεχνολογικές εξελίξεις:

Σ8.2 :«...Βέβαια με τα τωρινά δεδομένα τα βιβλία πρέπει να αλλάζουν. Να βγει ένα καινούργιο διδακτικό πακέτο συνδεδεμένο με σύγχρονες ηλεκτρονικές μουσικές πηγές που να μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση».

Επισημαίνεται επίσης από έξι (6) εκπαιδευτικούς η δυσλειτουργία που υπάρχει σε σχέση με τα σχολικά cd που συνοδεύουν τα βιβλία για το μάθημα της μουσικής. Σε κάποια σχολεία δεν υπάρχουν πια αυτά τα cd, σε κάποια είναι χαλασμένα και σε όσα υπάρχουν διατυπώνεται η άποψη ότι πρέπει να επανακυκλοφορήσουν για να είναι πιο εύχρηστα και πιο ουσιαστικά στο περιεχόμενό τους:

Σ9.2 : «...Τώρα σε σχέση με τα cd που συνοδεύουν τα βιβλία στο σχολείο που είμαι οργανικά τα έχω φυλάξει, στα υπόλοιπα σχολεία που πηγαίνω δεν υπάρχει τίποτα».

5.3 Προβλήματα ως προς το ως προς το ισχύον (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και (Α.Π.Σ.) Μουσικής

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς το ισχύον «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) για τη Μουσική.

Δέκα (10) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ως σημαντικότερο πρόβλημα την έλλειψη ρεαλισμού και πρακτικής εφαρμογής των διδακτικών στόχων και προτάσεων των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. σε σχέση με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του μαθήματος:

Σ4.3: «...Σε ένα μονόωρο μάθημα δεν μπορείς να πετύχεις όλους αυτούς τους στόχους...».

Τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ότι η εφαρμογή των προτάσεων διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων προϋποθέτει σχολεία με άριστες υλικοτεχνικές υποδομές:

Σ12.3: «...Επίσης οι προτάσεις αυτές απευθύνονται σε σούπερ εξοπλισμένα σχολεία, με μουσικά όργανα, μουσική βιβλιοθήκη, αρχεία ήχου και αίθουσα κατάλληλα διαμορφωμένη μόνο για μουσικές δράσεις. Εγώ μέχρι στιγμής στα 18 χρόνια που διδάσκω στην πρωτοβάθμια δεν έχω βρει τις παραπάνω προδιαγραφές».

Επίσης τρεις (3) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την ανάγκη ανανέωσης, επικαιροποίησης και προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις συνθήκες του σύγχρονου δημοτικού σχολείου διατύπωσαν:

Σ10.3: «Το θεωρητικό τους πλαίσιο δεν έχει επικαιροποιηθεί, που σημαίνει ότι δεν παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο μας».

Τέλος, δύο (2) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών:

Σ7.3: «... Και ως προς τις νέες τεχνολογίες που γίνεται αναφορά δεν αναφέρονται οι τρόποι τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις αξιοποιήσουν στη μουσική».

5.4 Προβλήματα ως προς το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο

Στην ερώτηση που αφορούσε ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το διδακτικό χρόνο, όλα τα ερευνητικά υποκείμενα του δείγματος απάντησαν αβίαστα ότι ο διδακτικός χρόνος του μαθήματος τους που αντιστοιχεί σε μια ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα δεν επαρκεί. Η μη επάρκεια του διδακτικού χρόνου οφείλεται σε ένα μικρό μέρος στη φυσιολογική απώλεια διδακτικών ωρών λόγω εκδρομών, αργιών κ.λπ., αλλά κατά κύριο λόγο στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, όπως είναι η συμμετοχή τους σε 3 έως 5 σχολικές γιορτές το χρόνο, ο εργαστηριακός χαρακτήρας του μαθήματος και η κάλυψη της ύλης των σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική αναφορά:

Σ9.4: «Είναι πάρα πολύ λίγος, γιατί έχουμε να διαχειριστούμε το παιδαγωγικό κομμάτι, το ψυχοπαιδαγωγικό, είναι το μουσικοκινητικό, οι κατασκευές, η ηλεκτρονική επαφή των

παιδιών, η ουσιαστική επικοινωνία των παιδιών, οι γιορτές και πολλά άλλα. Μας ζητάνε τα πάντα και χρονικά μας δίνουν το μηδέν....».

5.5 Προβλήματα ως προς τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα σε σχέση με τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματός τους.

Τρία είναι τα κύρια προβλήματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος.

Η έλλειψη πρόβλεψης ωρών για σχολική χορωδία στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα είναι μια παράμετρος που δυσκολεύει τη διαχείριση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, γιατί όπως αναφέρουν αφιερώνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πολλές ώρες για πρόβες με τη σχολική χορωδία προκειμένου να συμμετέχουν στις γιορτές του σχολείου, με συνέπεια να μένουν πίσω στην κάλυψη της ύλης τους:

Σ2.5: «...Επιπλέον, πολύ χρήσιμη θα ήταν η διάθεση μιας ή δύο επιπλέον ωρών εβδομαδιαίως για την πιο σωστή προετοιμασία των σχολικών γιορτών, εφόσον σαν ειδικότητα συμμετέχουμε επικουρικά σε όλες...».

Την κούραση από τις μετακινήσεις και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία σε δύο και τρεις σχολικές μονάδες εκφράζουν ως πρόβλημα επίσης πέντε (5) εκπαιδευτικοί του δείγματος:

Σ3.5 : «Διδάσκω σε τρία σχολεία τα τελευταία 10 χρόνια. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν έχω κουραστεί τόσα χρόνια να μετακινούμαι σε 3 σχολικές μονάδες εβδομαδιαίως και να σκέφτομαι όλα επί τρία: τα εκπαιδευτικά προγράμματα που «τρέχουν», τις γιορτές τους, τις συζητήσεις-συνεννοήσεις με τους συναδέλφους, τα εν γένει προβλήματα με τους μαθητές κ.α.».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε σχέση με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος ως πρόβλημα ότι το μάθημα είναι μονόωρο και δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να «χτίσουν» μια πιο ουσιαστική σχέση των μαθητών με τη μουσική. Θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθεί το ωράριο διδασκαλίας αν όχι για όλες τις τάξεις τουλάχιστον να γίνει π.χ. 2 ώρες εβδομαδιαίως για τις Α-Β είτε για τις Γ-Δ είτε για τις Ε-ΣΤ:

Σ15.5: «...Το μόνο πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι σε κάποιες τάξεις θα ήθελα περισσότερες ώρες. Εγώ βασικά θα ήθελα στις μικρές τάξεις, δηλαδή στην Πρώτη και Δευτέρα, περισσότερες ώρες με τα παιδιά. Αυτά τα παιδάκια έχουν πιο πολύ ανάγκη αυτό το μάθημα. Δείχνουν μεγαλύτερη χαρά και ενδιαφέρον σε σχέση με τα πιο μεγάλα».

5.6 Προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με

τους μαθητές τους. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν οργανικά πολλά χρόνια στα σχολεία τους δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα με τους μαθητές τους:

Σ15.6: «Επειδή είμαι πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο τα παιδιά τα γνωρίζω και με γνωρίζουν πάρα πολύ καλά και δεν έχω κανένα πρόβλημα».

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αρκετοί (5) απάντησαν ότι εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών που έχουν κάθε χρόνο δυσκολεύονται στον τρόπο διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες:

Σ3.6: «...Παρόλα αυτά προβληματίζομαι στο τρόπο διαχείρισης των παιδιών του τμήματος ένταξης...Δεν ξέρω αν τους συμπεριφέρομαι με το σωστό παιδαγωγικό τρόπο....».

Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί (3) αναφέρθηκαν σε προβλήματα λόγω άσχημης συμπεριφοράς μερικών μαθητών:

Σ5.6: «Κάποιοι ελάχιστοι δημιουργούν αναστάτωση στην τάξη και χαλάνε το κλίμα».

Την έλλειψη ενδιαφέροντος και την υποβάθμιση της σημασίας του μαθήματος της μουσικής από τη μεριά των μαθητών αναφέρουν ως πρόβλημα δύο (2) εκπαιδευτικοί καταλογίζοντας ως κύρια αιτία της συμπεριφοράς αυτής το γεγονός ότι το μάθημα είναι μονόωρο:

Σ6.6: «Το πρόβλημα ως προς αυτό πηγάζει επειδή το μάθημα είναι μονόωρο...».

Η διδασκαλία σε πολλές σχολικές μονάδες και η διαχείριση μεγάλου αριθμού μαθητών κάθε χρόνο δυσκολεύει την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ακόμη και σε πιο απλά θέματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο (2) εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μάθουν τα ονόματα των μαθητών τους, γεγονός όμως που θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της επικοινωνίας και κλίματος συνεργασίας στη τάξη της μουσικής:

Σ13.6: «Πιο πολύ με απασχολεί ότι σε 3 σχολεία με την εναλλαγή των τάξεων δεν μπορώ να συγκρατήσω τα ονόματα των παιδιών. Θέλεις να απευθυνθείς σε ένα παιδάκι και πρέπει να κοιτάξεις το πλάνο ή τον κατάλογο. Είναι κάτι που με ενοχλεί...».

5.7 Λοιπά προβλήματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κάποιο άλλο πρόβλημα που δεν έχει επισημανθεί και ενδεχομένως δυσκολεύει το έργο τους.

Τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί μουσικής αναφέρουν ότι δεν έχουν να προσθέσουν κάποιο άλλο πρόβλημα σε σχέση με την εργασία τους, σημειώνοντας, βέβαια, κάποιοι ότι ίσως αυτό να οφείλεται στην ολιγώρη παραμονή τους στο κάθε σχολείο:

Σ11.7: «...Είμαστε λίγο αποστασιοποιημένοι, γιατί έτσι είναι η φύση της δουλειάς μας, αφού πηγαίνουμε σε τόσα σχολεία».

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί επανήλθαν κατά κάποιο τρόπο στο πρόβλημα του λιγοστού τους διδακτικού χρόνου και στις μετακινήσεις σε δύο τουλάχιστον σχολικές μονάδες που αυτό συνεπάγεται. Πιστεύουν ότι το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην εδραίωση της θέσης τους και της προσφοράς του μαθήματός τους στο σχολείο, στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, στη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και στην ολοκλήρωση και κατανόηση της διδακτέας ύλης:

Σ5.7 : «Λοιπόν...Θεωρώ ότι το μονόωρο του μαθήματος εμποδίζει την γνωριμία με τους μαθητές και τους γονείς τους και το χτίσιμο μιας σχέσης μαζί τους που θα βοηθούσε στη μάθηση. Επίσης οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο δημιουργούν άγχος στον εκπαιδευτικό...».

Δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τους δασκάλους στην επιλογή του μουσικού μέρους στις σχολικές γιορτές:

Σ6.7: «Στις γιορτές τις περισσότερες φορές αναγκαζόμαστε να ακολουθήσουμε τις υποδείξεις των δασκάλων για το τι θα κάνουμε.... Λίγες είναι οι φορές που μας αφήνουνε να επιλέξουμε τι θα κάνουμε στο μουσικό μέρος».

Άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ένα κοινό τους πρόβλημα, που αφορά τη μη δημιουργία νέων οργανικών θέσεων για την ειδικότητά τους:

Σ14.7: «Πρόβλημα για μένα προσωπικά είναι ότι δεν ανοίγουν θέσεις οργανικές στο νομό μας παρότι είναι αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής στη διάθεση, με αποτέλεσμα εγώ να έχω χρόνια οργανική θέση σε ένα σχολείο εκτός πόλης, που δεν με βολεύει λόγω απόστασης».

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικής επιβεβαιώνει ευρήματα πρότερων μελετών (Σταύρου, 2006 · Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010) και εντοπίζει ως σημαντικότερο πρόβλημα υλικοτεχνικής υποδομής την απουσία χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με πολυετή εργασία στη σχολική μονάδα τους διαθέτουν αίθουσα μουσικής πλήρως εξοπλισμένη. Συμπεραίνεται ότι η πολυετής παραμονή του εκπαιδευτικού μουσικής σε μια σχολική μονάδα συντελεί στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για τη διεξαγωγή του μαθήματός του. Ο ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ως ανασταλτικό στοιχείο για τη σύνδεση και αξιοποίηση στην τάξη των νέων τεχνολογιών με τη μουσική (Αγγελίδου,2016).

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η καταγεγραμμένη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την επαναλαμβανόμενη τακτική του Υπουργείου Παιδείας να μην διανέμει τα βιβλία Μαθητή της Μουσικής στους μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού. Αυτό θεωρούν ότι θυμίζει τα χρόνια που δεν υπήρχαν σχολικά βιβλία για τη μουσική αγωγή και ότι εμποδίζει την εξέλιξη και ουσιαστική παιδαγωγική λειτουργία του διδακτικού αντικειμένου. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η θετική τους στάση για τα σχολικά βιβλία (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011),

επιθυμούν όμως την ανανέωσή τους για να συμπορευτούν με τις σύγχρονες τάσεις και ανάγκες των μαθητών.

Αρνητική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης των ισχυόντων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, γιατί, με βάση το λιγοστό διδακτικό χρόνο του μαθήματος, είναι ανέφικτοι και μη ρεαλιστικοί οι προτεινόμενοι στόχοι τους. Επισημαίνουν επιπλέον ότι η ολοκληρωμένη αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων απαιτεί άριστες υλικοτεχνικές υποδομές, που σπανίζουν, όπως, στις σχολικές μονάδες, καθώς και αύξηση του διδακτικού χρόνου (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005).

Η μόλις μια ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη, που προβλέπεται ως διδακτικός χρόνος για το μάθημα της μουσικής αγωγής, αποτελεί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας τροχοπέδη για την ανάπτυξη του μαθήματος σε όλα τα επίπεδα (Σταύρου, 2006 · Αγγελίδου, 2016 · Κεραμίδα & Βαϊούλη, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν προλαβαίνουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ποικίλες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις του αντικειμένου τους και να συμμετέχουν παράλληλα με τη χορωδία σε τρεις έως πέντε σχολικές γιορτές το χρόνο. Διδακτικές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα για πρόβες της σχολικής χορωδίας δεν προβλέπονται και οι πρόβες πραγματοποιούνται καταχρηστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Αγγελίδου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν για τη χρονική αποσυμπίεση του βεβαρυμμένου προγράμματος τους την αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε τουλάχιστον ένα ηλικιακό επίπεδο.

Η μετακίνηση σε παραπάνω από μια σχολικές μονάδες εξαιτίας του μονόωρου μαθήματος κουράζει τους εκπαιδευτικούς μουσικής του δείγματος σωματικά και ψυχικά, καθώς δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να γνωρίσουν τους μαθητές τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να καλλιεργήσουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους με αποτέλεσμα περιστασιακά να εμφανίζονται προβλήματα συνεργασίας ειδικά στην οργάνωση των σχολικών γιορτών (Ιορδανίδου 2016 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017 · Κεραμίδα & Βαϊούλη, 2017). Καταδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι οι ποικίλες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό μουσικής είναι αντιστρόφως ανάλογες από το διδακτικό χρόνο που του διατίθεται.

Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πολλά χρόνια σε μια σχολική μονάδα και έχουν το πλεονέκτημα έτσι να έχουν εξοικειωθεί με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους διατηρούν πολύ καλές σχέσεις μαζί τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιμετωπίζει όμως προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές, όπως η ένταξη των μαθητών ειδικής αγωγής στη γενική τάξη (VanWeelden & Whipple, 2014 · Κεραμίδα & Βαϊούλη, 2017) και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017), τα οποία τα συνδέουν αιτιακά πάλι με το λιγοστό χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας, επειδή προέρχονται από απόψεις μερίδας των εκπαιδευτικών μουσικής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του ν. Αχαΐας δεν μπορούν να γενικευθούν. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σκόπιμο είναι να πραγματοποιηθεί παρόμοια ποιοτική

έρευνα και σε άλλους νομούς ή Περιφέρειες της χώρας μας και να συνδυαστεί ενδεχομένως και με ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να γίνει περαιτέρω διασταύρωση και σύγκριση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο γεωγραφικά δείγμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. (1976). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2019, από : <https://mde.biologia.gr/amigi/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/The-Process-of-Education-Bruner.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Minds. The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: BasicBooks.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. Doi: 10.1177/0255761410370658
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Scripp, L. (2002). An overview of research on music and learning. In R. J. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 143–147). Washington: AEP.
- Shulkin, J., & Raglan, G. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in Neuroscience*, 8(292), 1-13. doi.org/10.3389/fnins.2014.00292
- Van Weelden , K., & Whipple. J. (2014). Music Educators’ Perceptions of Preparation and Supports Available for Inclusion. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 33-51. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου, 2020, από: https://www.researchgate.net/publication/290192763_Music_Educators'_Perceptions_of_Preparation_and_Supports_Available_for_Inclusion/link/56ae27ea08ae28588c61af37/download
- Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *7^ο Συνεδρίο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας- Μάθησης, 27-29 Νοεμβρίου 2015*, (σ.106-124). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ανδρεάκου, Κ. (2015). *Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο: εκτιμήσεις και εμπειρίες των διδασκόντων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97-126.

- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΊΩΝ.(Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Γιώτη, Λ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Παπλωματάς, Κ. (2005). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 15-38.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α.,Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμηρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Γκίτζελη (Επιμ.).*Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (σελ. 358-390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης: Φ.Ε.Κ. 303, τ. Β΄, 13-3-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α)Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.*
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης: Φ.Ε.Κ. 1324, τ. Β΄, 11-5-2016. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.
- Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα* (μτφ. Ν. Ζιώγας). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Ιορδανίδου, Φ. (2016). Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) στην Ελλάδα. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ε.Α.Ε.Π. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΠΠΕΜ-ΔΟΕ (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων (Επιμ. Α. Εμβαλωτής, Κ. Μπονίδης, & Γ. Ανδρουλάκης). Αθήνα.
- Κεραμιδά, Κ., & Βαϊούλη, Π. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση: Απόψεις και προβληματισμοί καθηγητών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό Περιοδικό Μουσικοθεραπείας*, 273-292.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μουστάρδα, Ρ., & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση κι το μάθημα της μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 14,105-120.

- Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71-83.
- 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*, 3, 31-50.
- Σφοντούρη, Α. (2019). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Αισθητικής Α΄ βάρθμιας για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Διερεύνηση στρατηγικών ενίσχυσης συμμετοχής στην επιμόρφωση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υπουργική Απόφαση 124662/Γ2/1-11-2011 «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης» (ΦΕΚ 2666/τ. Β΄/ 9-11-2011).
- Υπουργική Απόφαση Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (ΦΕΚ 804/τ. Β΄/9-6-2010).