

# **ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ  
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ  
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

**της φοιτήτριας**

**Σοφίας Ντάβλη ΑΕΜ: 1652**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΜΕΝΙΔΟΥ,  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ- ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου, την κ. Ειρήνη Καμενίδου του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος (ΔΙΠΑΕ) για τη συνεχή καθοδήγηση, υποστήριξη, τις καίριες συμβουλές, καθώς επίσης και την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Ακόμη επιθυμώ να ευχαριστήσω και την κ. Ιφιγένεια Μυλωνά, Επίκουρη καθηγήτρια του ΔΙΠΑΕ για τη στήριξή της και τις καίριες επισημάνσεις.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και βοήθησαν στην ολοκλήρωσή της εργασίας, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατόν η περάτωσή της.

**Υπεύθυνη Δήλωση :** Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι έχω αναφέρει τις οποιεσδήποτε πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες.

## Περίληψη

Στην εργασία αυτή αναπτύσσεται το θέμα της συνεισφοράς της μουσικής παιδείας στην ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας, με έμφαση στη στάση των γονέων απέναντι σε αυτή και με μελέτη περίπτωσης σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Πολλές έρευνες μέχρι τώρα συνηγορούν προς τη μεγάλη σπουδαιότητα της μουσικής παιδείας στη νοητική, συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, προσεγγίζοντας ωστόσο κυρίως την προσχολική ηλικία, αφήνοντας αιχμές για έλλειψη γονικής εμπλοκής και υποστήριξης σε επόμενα στάδια. Ταυτόχρονα, η ελληνική εμπειρία φαίνεται να υποβιβάζει τη σχολική μουσική εκπαίδευση, και συνολικά την αισθητική παιδεία, υπονομεύοντας τις πτυχές ανάπτυξης που προσφέρουν. Με έρευνα ερωτηματολογίου που μοιράζεται σε γονείς παιδιών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία, επιχειρούμε να κατανοήσουμε αν η στάση των γονέων εμπίπτει στη συνήθη γονική εμπλοκή, αν μεταβάλλεται σε σχέση με την προσχολική ηλικία, ή αν αλλάζει λόγω των ιδιομορφιών της Ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης.

## Abstract

In this dissertation, the contribution of music education to school-age children is studied, emphasizing to the parents' stance on it, especially in the case of Greek primary schools. Several studies so far advocate for the importance of music education in the mental, emotional, personal and social development of children, although they approach the pre-school age, allowing for doubts concerning the continuation of parental embroilment and support in later stages. At the same time, the Greek experience seems to understate school music education, and aesthetic education in general, undermining any of their effects in children development. Utilizing a questionnaire research distributed to parents with children in public primary schools, we attempt to realize whether the attitude of parents toward school music education is in agreement with the usual parental embroilment, whether it is indeed altered in contrast to the pre-school age, or whether special features of the Greek society and educational system affect it.

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	2
Abstract.....	2
Πίνακας Πινάκων.....	6
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>7</b>
1.1.  Εισαγωγή - Το ερευνητικό πρόβλημα .....	7
1.2.  Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διπλωματικής διατριβής.....	10
1.3.  Τόπος και χρόνος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και περιορισμοί της έρευνας.....	11
1.4.  Προσφορά της έρευνας και παραγόμενα οφέλη.....	11
1.5.  Δομή διπλωματικής.....	12
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ &amp; ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΗ .....</b>	<b>14</b>
2.1.  Εισαγωγή.....	14
2.2.  Η έννοια της μουσικής παιδείας.....	14
2.2.1.  Ορισμοί.....	19
2.3.  Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του παιδιού .....	21
2.3.1.  Νοητική ανάπτυξη.....	23
2.3.2.  Συναισθηματική ανάπτυξη.....	25
2.3.3.  Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.....	26
2.3.4  Κοινωνικοποίηση του παιδιού.....	28
2.3.5  Μουσική και παραβατικότητα στα παιδιά και το μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα <i>El Sistema</i> .....	29
2.4  Ο ρόλος του γονέα στη σχολική ηλικία .....	31
2.5  Συμπεριφορά Καταναλωτή .....	36
2.5.4  Εισαγωγή .....	36
2.5.5  Ορισμοί.....	38

2.5.6	<i>Η σημασία της μελέτης.....</i>	39
2.5.7	<i>Διαδικασία λήψης αποφάσεων του καταναλωτή.....</i>	42
2.5.8	<i>Ικανοποίηση πελατών .....</i>	47
2.5.9	<i>Η σημασία της μελέτης ικανοποίησης του πελάτη .....</i>	50
<b>Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</b>		53
3.1.	<b>Εισαγωγή.....</b>	53
3.2.	<b>Η Εξέλιξη της Μουσικής Παιδείας στην Ελλάδα.....</b>	56
3.2.1.	<i>Υφιστάμενη κατάσταση της μουσικής εκπαίδευσης διεθνώς....</i>	59
3.2.2.	<i>Μουσικές Σχολές και Ωδεία.....</i>	61
3.2.3.	<i>Εκκλησιαστικές Μουσικές Σχολές .....</i>	62
3.2.4.	<i>Η Μουσική Εκπαίδευση στα Επτάνησα (19<sup>ος</sup> αιώνας) .....</i>	63
3.2.5.	<i>Η Ίδρυση του Ωδείου Αθηνών.....</i>	63
3.2.6.	<i>Από την ίδρυση του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης στο σήμερα 64</i>	
3.3.	<b>Η Μουσική Αγωγή στο Σχολείο.....</b>	68
3.3.1.	<i>Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι την μεταρρύθμιση του 1913.....</i>	69
3.3.2.	<i>Από το 1913 μέχρι το 1969. ....</i>	70
3.3.3.	<i>Η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974).....</i>	72
3.3.4.	<i>Η περίοδος της Μεταπολίτευσης .....</i>	73
3.3.5.	<i>Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι σήμερα .....</i>	76
3.4.	<b>Τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία .....</b>	82
3.4.1.	<i>Μαθητές .....</i>	82
3.4.2.	<i>Θεσμικό πλαίσιο .....</i>	83
3.4.3.	<i>Αναλυτικό Πρόγραμμα .....</i>	84
3.4.4.	<i>Στελέχωση .....</i>	86
3.4.5.	<i>Υλικοτεχνική υποδομή.....</i>	87
3.4.6.	<i>Αξιολόγηση .....</i>	87
3.5.	<b>Η Μουσική Αγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....</b>	90

3.6. Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	94
<b>ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....</b>	<b>97</b>
4.1. Εισαγωγή .....	97
4.2. Βασικές έρευνες.....	98
4.3. Άλλες έρευνες σχετικά με την μουσική εκπαίδευση.....	119
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>141</b>
5.1. Εισαγωγή.....	141
5.2. Εργαλείο Συλλογής Στοιχείων.....	141
5.3. Δείγμα της Έρευνας: δειγματοληψία – στατιστικές αναλύσεις .	141
5.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	142
5.4.1. Δημογραφικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ του δείγματος	142
5.4.2. Στάση Γονέων απέναντι στη Μουσική Εκπαίδευση .....	145
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>150</b>
6.1. Συζήτηση -Γενικά Συμπεράσματα.....	150
6.2. Περιορισμοί Έρευνας.....	157
6.3. Μελλοντικές Έρευνες.....	158
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>160</b>
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	160
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	180
Λοιπές Πηγές.....	187
Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης: .....	187
Ιστοσελίδες:.....	189

## Πίνακας Πινάκων

<b>Πίνακας 3.1:</b> Βαρύτητα Εκπαιδευτικών στη Διδασκαλία Μουσικών Θεμάτων .....	79
<b>Πίνακας 3.2:</b> Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των απόψεων των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε ορισμένους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης που αφορούν το μάθημα της Μουσικής .....	80
<b>Πίνακας 3.3:</b> Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση του Μαθητή και Επιλογέας του Μουσικού Σχολείου .....	82
<b>Πίνακας 3.4:</b> Ερωτηματολόγιο για τις επιδιώξεις και το χαρακτήρα των Μουσικών Σχολείων .....	88
<b>Πίνακας 3.5:</b> Ο χαρακτήρας της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της .....	89
<b>Πίνακας 5.6:</b> Σημαντικότητα και Απαραίτητη Μουσική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο (%) .....	146
<b>Πίνακας 5.7:</b> Στάση γονέων απέναντι στη μουσική παιδεία και ανάπτυξη του παιδιού .....	147
<b>Πίνακας 5.8:</b> Μουσική παιδεία των παιδιών.....	148
<b>Πίνακας 5.9:</b> Ικανοποίηση γονέων από τη μουσική παιδεία των παιδιών τους (%) .....	149

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1. Εισαγωγή - Το ερευνητικό πρόβλημα

Η μουσική παιδεία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι, ειδικά σε νεαρή προσχολική και σχολική ηλικία, έχει πολλαπλά οφέλη. Ο Petress (2005) αναφέρει ότι η μουσική αποδεικνύεται ωφέλιμη για τους μαθητές σε τέσσερις μεγάλους άξονες: επιτυχία στην κοινωνία, επιτυχία στο σχολείο, επιτυχία στην ανάπτυξη νοημοσύνης και επιτυχία στη ζωή. Κάθε ένας από αυτούς τους άξονες που δείχνουν την ωφέλεια της μουσικής παιδείας στο άτομο, αποδεικνύεται από πλήθος μελετών και δημοσιεύσεων (π.χ. Collins, 2014; Degé, Wehrum, Stark, & Schwarzer, 2011; Standley, 2008; Roskam, 1979; Gordon, 1977), υποστηρίζοντας έτσι την αναγκαιότητα της μουσικής παιδείας σε σχολικά προγράμματα σπουδών και της επένδυσης των γονέων στη μουσική παιδεία των παιδιών τους. Για παράδειγμα, ο Zatorre (2005), διακεκριμένος ερευνητής της νευροεπιστήμης, έγραψε ότι «η μουσική περιλαμβάνει ένα δελεαστικό μείγμα σχεδόν κάθε ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας» (σελ. 312) και ότι εξαιτίας της μουσικής παρέχονται μοναδικές πληροφορίες στο πώς ο εγκέφαλος αναπτύσσεται και επεξεργάζεται πληροφορίες (Zatorre, 2005 στην Collins, 2014).

Παρόλη τη σημαντικότητα της μουσικής παιδείας στο άτομο, η μουσική παιδεία στην Ελλάδα δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη όσο σε άλλες χώρες. Όσον αφορά την αναγνώριση της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης, κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καθώς αμφισβητείται εξίσου από εκπαιδευτικούς και



από γονείς, σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιοδήποτε άλλο είδος εκπαίδευσης. Έχοντας ως βασική προτεραιότητα την κοινωνική επιταγή που απαιτεί τη μετάφραση της εργασίας σε χρήματα, οι γονείς κατευθύνονται στις ανάλογες αποφάσεις επιφορτίζοντας τα παιδιά με πολλές υποχρεώσεις, ενώ ο επικρατών μηχανιστικός τρόπος μάθησης των τελευταίων δεκαετιών έχει ως αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους. Η τέχνη της μουσικής αντιμετωπίζεται από τη μεγαλύτερη μερίδα του κόσμου ως διασκέδαση, ενώ στόχος της μουσικής είναι η ψυχαγωγία, δηλαδή η αγωγή ψυχής, λέξη που εννοιολογικά σηματοδοτεί κάτι πολύ πλατύτερο στο ρόλο της μουσικής όσον αφορά την παιδεία ατομικά και κοινωνικά (Δρίτσας, 2018).

Στην Ελλάδα η μουσική παιδεία συνεχώς υποβαθμίζεται, είτε αυτό αναφέρεται στη δημόσια είτε στην ιδιωτική, ενώ η πολιτεία παραμένει ανίσχυρη. Από την άλλη πλευρά, οι ιδιωτικές και δημόσιες σχολές μουσικής, τα μουσικά σχολεία, αλλά και τα καταστήματα που άμεσα ή έμμεσα λειτουργούν με επίκεντρο τη μουσική παιδεία (π.χ. καταστήματα μουσικών οργάνων), αγωνίζονται να επιβιώσουν.

Επιπλέον, οι απόφοιτοι των μουσικών σχολών δεν μπορούν να βρουν εργασία στο αντικείμενο τους, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν για εργασία στο εξωτερικό, δημιουργώντας ακόμη ένα brain drain στη χώρα (Δρίτσας, 2003).

Πολλοί γονείς, αντιμέτωποι με σοβαρά οικονομικά προβλήματα στη σημερινή κοινωνία που σχετίζονται όχι μόνο με το πλήγμα της οικονομικής κρίσης, αλλά και με το πλήγμα της επιδημίας του κορονοϊού, υποβάλλουν το ρόλο της εκπαίδευσης στις τέχνες σε όλο και πιο στενό έλεγχο, καθώς προσπαθούν να εξισορροπήσουν τον προϋπολογισμό τους. Πολλοί από αυτούς μπορεί να απορρίψουν τη μουσική ως μορφή ή στοιχείο εκπαίδευσης, βασιζόμενοι στη

λογική μείωσης των οικογενειακών δαπανών. Σε καταστάσεις κρίσης, η μουσική και η τέχνη γενικότερα είναι τομείς που πλήττονται άμεσα.

Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να δηλωθεί με ακρίβεια πώς ακριβώς ωφελείται ένας μαθητής που καθιστά τη μουσική εκπαίδευση απαραίτητο μέρος της εκπαίδευσής του. Μπορεί να υποτεθεί ότι μια μουσική εκπαίδευση καλής ποιότητας θα κάνει την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης και δεξιοτήτων δυνατή. Πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής είναι πεπεισμένοι ότι μια τέτοια μάθηση θα ενισχύσει την αισθητική ευαισθησία και θα συμβάλει διαρκώς στην ποιότητα της ζωής ενός μαθητή "μέσω μιας αυξημένης ικανότητας να μοιράζεται περισσότερο τη συναισθηματική δύναμη της τέχνης της μουσικής" (Reimer, 1976).

Έχοντας υπόψη ότι τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο δε λαμβάνουν τις αγοραστικές αποφάσεις από μόνα τους, αλλά είναι εξαρτώμενα άμεσα από τους γονείς τους, σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα προβλήματα, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

EE1: οι γονείς θεωρούν απαραίτητη τη μουσική παιδεία των παιδιών τους;

EE2: ποιες οι πεποιθήσεις των γονέων σε σχέση με τη μουσική και τη διάπλαση (σωματική, πνευματική, ψυχική) των παιδιών τους;

EE3: ποια η στάση των γονέων σε σχέση με την επένδυση στη μουσική παιδεία των παιδιών τους;

EE4: είναι ικανοποιημένοι από την μουσική εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους από το σχολείο τους;

## 1.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διπλωματικής διατριβής

Σκοπό αυτής της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των γονέων σχετικά με τη μουσική παιδεία των παιδιών τους που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο. Επιμέρους στόχοι αποτελούν η διερεύνηση:

- ✓ των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα της μουσικής εκπαίδευση των παιδιών τους (απάντηση στο ΕΕ1)
- ✓ Των πεποιθήσεων των γονέων που σχετίζονται με τα προσφερόμενα οφέλη και τις αξίες της μουσικής παιδείας στα παιδιά της δημοτικής ηλικίας (απάντηση στο ΕΕ2)
- ✓ Αν υπάρχει ενδιαφέρον για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών δημοτικού σχολείου από τους γονείς και αν είναι διατεθειμένοι να επενδύσουν οικονομικά στην απόκτηση αυτής της παιδείας (απάντηση στο ΕΕ3)
- ✓ Τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη δημόσια μουσική παιδεία στο δημοτικό (απάντηση στο ΕΕ4)

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων και τη διερεύνηση του σκοπού και επιμέρους στόχων της εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική προσέγγιση με χρήση ερωτηματολογίου. Η έρευνα αυτή θεωρείται σημαντική διότι η εξέταση της συμπεριφοράς των γονέων προς τη μουσική παιδεία των παιδιών τους είναι ένα αντικείμενο έρευνας που δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος, ειδικά δε στην Ελλάδα. Οι γονείς συγκροτούν ομάδα με σημαντικό ενδιαφέρον, καθώς διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Σέρρη,1994)

### **1.3. Τόπος και χρόνος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και περιορισμοί της έρευνας**

Πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου με χρήση ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε ειδικά για το σκοπό αυτό. Η έρευνα διήρκησε από τον Ιούλιο έως τον Αύγουστο 2020. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν γονείς παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης (πρώτη ως έκτη δημοτικού). Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται στους 200, που προσεγγίστηκαν μέσω πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook). Η χρήση της πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας, αποτελεί περιορισμό αυτής που σχετίζεται με τον τρόπο δειγματοληψίας και τη μη δυνατότητα γενικεύσεων των αποτελεσμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό. Επίσης, περιορισμό αποτελεί και το δείγμα των 200 γονέων, το οποίο θεωρείται μεν μικρό, αλλά ικανό για τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

### **1.4. Προσφορά της έρευνας και παραγόμενα οφέλη**

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, το επίκεντρο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμπεριφοράς των γονέων παιδιών δημοτικού ως προς τη μουσική παιδεία που παρέχεται στα παιδιά τους .

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας κρίνονται σημαντικά διότι θα μπορεί να ωφελήσουν τον κλάδο της μουσικής ως εξής :

- ✓ δίνεται μια σε βάθος γνώση της συμπεριφοράς των γονέων ως προς τη μουσική παιδεία, η οποία θα δώσει και κατευθυντήριες γραμμές προσέγγισης τους

- ✓ δίνεται στους ακαδημαϊκούς και παιδαγωγούς της μουσικής, πληροφόρηση για τη στάση των γονέων, και κατ' επέκταση την εμπλοκή/ ενασχόληση των παιδιών στη μουσική παιδεία, δημιουργώντας κατευθυντήριες γραμμές για βελτίωση και αναπροσαρμογή των προγραμμάτων μουσικής στο δημοτικό σχολείο
- ✓ βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα εξαχθούν προτάσεις για την ενίσχυση και αναβάθμιση της μουσικής παιδείας που θα εστιάζονται σε ηλικιακές ομάδες παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης
- ✓ Και τέλος, θα βοηθήσει τον κλάδο της ωδειακής μουσικής παιδείας, ώστε να γίνονται πιο συντονισμένες προσπάθειες και συγκεκριμένες στρατηγικές από τις επιχειρήσεις του κλάδου, που να στοχεύουν κυρίως σε γονείς δίνοντάς τους ουσιαστικά ερεθίσματα και κίνητρα, δεδομένου ότι η μουσική παιδεία στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα δαπανηρή.

## 1.5. Δομή διπλωματικής

1. Κεφάλαιο Πρώτο: Εισαγωγή. Αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, το σκοπό και επιμέρους στόχους, τα αναμενόμενα οφέλη και τη δομή της πτυχιακής.
2. Κεφάλαιο Δεύτερο: Θεωρητικό υπόβαθρο (Μουσική εκπαίδευση στην ανάπτυξη του ατόμου & Συμπεριφορά Καταναλωτή)
3. Κεφάλαιο Τρίτο: Η μουσική παιδεία στην Ελλάδα (ιστορική αναδρομή και υφιστάμενη κατάσταση)
4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας (Προηγούμενες έρευνες που σχετίζονται με το θέμα που διερευνάται)

5. Κεφάλαιο Πέμπτο: Μεθοδολογία και ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας
6. Κεφάλαιο Έκτο: Περίληψη και Συμπεράσματα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ & ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΗ

### 2.1.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται το εννοιολογικό πλαίσιο των βασικών όρων του θέματος που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα, επισημαίνεται η σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη του παιδιού και αναλύεται η έννοια της συμπεριφοράς καταναλωτή.

### 2.2. Η έννοια της μουσικής παιδείας

Η μουσική αγωγή αποτελεί μέρος του ευρύτερου κλάδου της αισθητικής αγωγής, της εκπαίδευσης δηλαδή των καλών τεχνών και των πρακτικών τους. Βέβαια, η μουσική αγωγή δε σχετίζεται μόνον με την αισθητική αγωγή και παιδεία, αλλά σε μεγάλο βαθμό και με τη διαμόρφωση ηθικών και πνευματικών αξιών που σχετίζονται άμεσα με την τέχνη και τις τεχνικές της μουσικής. Μέσω της επαφής τους με έργα τέχνης, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις πολιτιστικές τάσεις, διευρύνουν τους ορίζοντές τους και καλλιεργούν την προσωπικότητά τους. Με τον τρόπο αυτόν, η αισθητική αγωγή γενικά και η μουσική αγωγή συγκεκριμένα αποτελούν ουσιαστικό

κομμάτι κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Η μουσική είναι μία από τις βασικότερες και αρχαιότερες τέχνες, καθώς και μία τέχνη έντονα συνυφασμένη με την καθημερινή ζωή, με τις συνήθειες των ατόμων, με τα ήθη και έθιμα μίας κοινωνίας και με τις τελετουργικές πρακτικές της. Για αυτό το λόγο κατέχει κεντρικό ρόλο στην αισθητική αγωγή, συμβάλλοντας σημαντικά στη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, στην πνευματική ανάταση και στην ψυχαγωγία των νεότερων. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, καλλιεργώντας τη νοημοσύνη και την ευφυΐα τους μέσω των τραγουδιών, επεκτείνοντας τη φαντασία και το αισθητικό τους κριτήριο, υποστηρίζοντας τη σωματική τους ανάπτυξη μέσα από το χορό και τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, και φυσικά προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους με έμφαση στη συμμετοχή σε ορχήστρες, χορωδίες, χορευτικά τμήματα, κοκ. Βοηθά ακόμα στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και εντυπώνει στα παιδιά την αίσθηση της συμμετοχής, της συνεργασίας, της αυτοπειθαρχίας, του αυτοελέγχου, της συλλογικής προσπάθειας και της κοινής (κοινωνικής) ευθύνης.

Ο πρώτος και προφανής στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι αυτός μίας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή η εκμάθηση του αντίστοιχου αντικειμένου. Στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης άμεσοι στόχοι είναι η εκμάθηση της μουσικής σημειολογίας, της ιστορίας και της εξέλιξης των μουσικών τάσεων, των μουσικών θεμάτων και τραγουδιών που απαρτίζουν τη μουσική παράδοση. Ωστόσο, μέσα από αυτήν, το παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει κριτικά το υπάρχον και το διαμορφούμενο μουσικό



περιβάλλον, να σέβεται και να αξιολογεί διαφορετικές μουσικές τάσεις, να αντιλαμβάνεται το σύνολο της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από το μουσικό του αποτύπωμα, και τέλος να ασχολείται δημιουργικά με το ίδιο το μουσικό υλικό. Η επίτευξη αυτών των στόχων προϋποθέτει τη διαμόρφωση μίας πολυποίκιλης μουσικής αγωγής, δηλαδή μία μουσικής αγωγής που μέσα από το πλήθος των θεματικών της εξασκεί την αντιληπτική ευαισθησία και ενεργοποιεί τις παραγωγικές ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού. Η μουσική αγωγή απευθύνεται στην αυτενέργεια του/της διδασκόμενου/ης (των παιδιών), προωθώντας τη συμμετοχή του/της στις πνευματικές και σωματικές δραστηριότητες της μουσικής δημιουργίας –όπως είναι τα μουσικά παιχνίδια, το μουσικό θέατρο, το τραγούδι και η εκτέλεση μουσικών οργάνων.

Ωστόσο, η μουσική εκπαίδευση παραμένει εκπαίδευση και οφείλει να ανταποκρίνεται σε ένα σύνολο κανόνων και ρυθμίσεων. Οι ρυθμίσεις αυτές μπορούν να είναι ρητές ή άρρητες, τυπικές ή άτυπες, ποιοτικής ή ποσοτικής φύσεως – παραμένουν ωστόσο περιορισμοί που συγκροτούν το πλαίσιο δράσης του μουσικού παιδαγωγού και τα όρια της διδασκαλίας. Με βάση τις σημερινές συνθήκες, κύριος σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία γόνιμων σχέσεων με την μουσική, επιτρέποντας τις θετικές επιρροές στην προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας. Οι προαναφερθέντες έμμεσοι σκοποί, όπως η συνολική αντίληψη της πολιτιστικής κληρονομιάς, η τόνωση του πνεύματος συμμετοχής και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, πηγάζουν από το βασικό σκοπό και η εκδήλωσή τους μπορεί να παρατηρηθεί μόνο μακροπρόθεσμα. Σε αυτούς συγκαταλέγουμε την έκφραση του παιδιού μέσω της μουσικής, αλλά και την ικανότητα να εκφράζει τη μουσικότητα με τη βοήθεια του σώματος και της φωνής του, την αντίληψη των εννοιών της μουσικής καθώς και την ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας και

στάσης απέναντί της. Αυτοί οι σκοποί μπορούν να υλοποιηθούν μόνον εάν οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης έχουν προσδιοριστεί σαφώς και έχουν τεθεί συγκεκριμένα, με βάση τους τρεις τομείς της μάθησης: το γνωσιολογικό, που συμπυκνώνεται στην κατανόηση της χροιάς και του ρυθμού, τον ψυχοκινητικό, που εκφράζεται μέσα από την κίνηση (χορό), αλλά και την εκτέλεση (τραγούδι), και τέλος το συναισθηματικό, που σχετίζεται με τις στάσεις και τις αξίες που διαμορφώνονται στο μαθητή (Διονυσίου, 2014).

Ταυτόχρονα, πρέπει να οριοθετηθούν ο τρόπος μετάδοσης και αξιολόγησης της μουσικής γνώσης και των μουσικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, η μουσική εκπαίδευση οφείλει αφενός να παρουσιάζει το διδακτικό της υλικό και να παραδίδει την αντίστοιχη γνώση, αφετέρου να ελέγχει και να αξιολογεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας και των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που τα παιδιά αποκόμισαν. Αν η εκπαίδευση θεωρηθεί ένα κλειστό σύστημα παραλαβής και διαχείρισης προκαθορισμένων και αδιαπραγμάτευτων στόχων, όπως είναι οι παραπάνω στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης, τότε ένα αυστηρό πρόγραμμα διδασκαλίας και αξιολόγησης/εξέτασης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της (Broadfoot, 2000). Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2007), η αισθητική αγωγή γενικά και η μουσική εκπαίδευση ειδικότερα διαφοροποιείται στο βαθμό που δε διδάσκει ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό αντικείμενο, αλλά προσπαθεί να φέρει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με τους προσωπικούς στόχους και τη συναισθηματική νοηματοδότηση που παρέχει η αντίστοιχη τέχνη. Η μουσική ως τέχνη, επικοινωνία, έκφραση και δημιουργία, συναντά μεν την εκπαίδευση κατά το πρώτο σκέλος (παράδοση γνώσεων και δεξιοτήτων), υστερεί όμως στο δεύτερο (αξιολόγηση και εξέταση). Οι κατά τους συμβατικούς τρόπους έλεγχοι και αξιολογήσεις ενός μαθήματος, εν γένει απουσιάζουν από τη διδασκαλία της

μουσικής και μπορούν να οριστούν μόνο σε ένα πολύ τεχνικό επίπεδο –όπως η ορθότητα της εκτέλεσης ενός μουσικού έργου από ένα μουσικό όργανο. Και αυτή, όμως, η προσπάθεια αφήνει ερωτηματικά ως προς τους έμμεσους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δύσκολα ποσοτικοποιούνται, άρα και ελέγχονται. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1997), είναι αμφισβητήσιμο το πώς και κατά πόσον μπορεί να αξιολογηθεί η επίδραση της αισθητικής εμπειρίας. Ωστόσο και παρά τη δυσκολία της αξιολόγησης των μουσικών πράξεων ως τέτοιες, εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης έχουν προταθεί από σύγχρονες τάσεις της μουσικής παιδαγωγικής, προσπαθώντας να ανταποκριθούν καλύτερα στην αποτύπωση των αισθητικών εμπειριών. Χαρακτηριστικότερή εξ αυτών είναι, ίσως, η δημιουργία “χαρτοφύλακα” (portfolio) από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες καλούνται να συλλέξουν και να κατηγοριοποιήσουν τις μουσικές εμπειρίες που είχαν καθ’ όλη τη διάρκεια μίας περιόδου (πχ. του διδακτικού έτους). Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στην ποιοτική και όχι στην ποσοτική επίδραση του διδακτικού αντικειμένου.

Το ίδιο φαινόμενο συναντάται όλο και συχνότερα και στην καθαυτό διδασκαλία της μουσικής. Έτσι, πολλές διαφορετικές τεχνικές και διαδικασίες προτείνονται και μπορούν να επιλεγθούν σε κάθε μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα που στοχεύει στην ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου των μαθητών/τριών· κάποιες από αυτές τις τεχνικές ακολουθούν το συμβατικό σχεδιασμό μαθήματος, ενώ κάποιες άλλες προωθούν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών. Μεταξύ των δευτέρων μπορούμε να διακρίνουμε τις μουσικοκινητικές ασκήσεις, το μουσικό παιχνίδι, τη συμμετοχή σε ερασιτεχνικά μουσικά σχήματα (π.χ. ορχήστρες ή χορωδίες), τη μελέτη της ακουστικής αντίληψης των μαθητών μέσα από την έκθεσή τους σε

διαφορετικές μουσικές τάσεις, κοκ. Για παράδειγμα, η Miller (2004) αναφέρεται στην (επιτυχημένη) προσπάθεια παιδιών σχολικής ηλικίας να συνθέσουν μουσική. Κάθε τέτοια διαδικασία στοχεύει σε διαφορετική πλευρά του διδακτικού αντικειμένου διαφοροποιώντας κατάλληλα τους στόχους και τις μεθόδους της, ακόμη και το ίδιο το διδακτικό υλικό της. Η βασική όμως διαφοροποίηση έγκειται στην προσέγγιση του/της μαθητή/τριας και της σχέση τους/της με τον/την εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στη διαδικασία.

Οι καλλιτεχνικές δράσεις, γνώσεις και εμπειρίες, ως μέρος της εκπαίδευσης φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη φυλογενετική και οντογενετική ανάπτυξη (Csikszentmihalyi & Schiefele 2002β: 199). Ειδικότερα, τα παιδιά και οι νέοι του σήμερα δείχνουν εξαιρετικά αυξημένο ενδιαφέρον για τη μουσική. Ταυτόχρονα, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της σημερινής κοινωνίας, εν μέρει εξαιτίας τη μόνιμης και πανταχού παρουσίας της μουσικής σε όλες τις σημαντικές στιγμές της ζωής ενός ανθρώπου, σε μεγάλο βαθμό όμως, λόγω της μαζικής εμφάνισης και διάδοσης της μουσικής από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και το Internet. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, που επέτρεψε την καθολική επικράτηση των μηχανημάτων αναπαραγωγής και εγγραφής ήχου, έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο σε αυτή την πρωτοκαθεδρία της μουσικής στην καθημερινότητα (Elliott 1993, Plummeridge 2001, Olsson 2005).

### **2.2.1. Ορισμοί**

Στα προηγούμενα και επόμενα σημεία, χρησιμοποιούνται ευρέως ορισμένες έννοιες. Στην υπο-ενότητα αυτή, παρατίθενται οι ορισμοί που συναντώνται

στη βιβλιογραφία, ώστε να είναι ξεκάθαρη η χρήση των όρων σε κάθε περίπτωση.

Γονείς: Σύμφωνα με τους Harris και Andrew – Power (2009), είναι οι ενήλικες που φροντίζουν τα παιδιά και έχουν την άμεση ευθύνη για την ασφάλεια και την ευημερία των νέων ανθρώπων (Μανανά, 2013).

Στάση: Όπως αναφέρουν οι Hogg και Vaughan (1995) είναι μια γενική αίσθηση ή αξιολόγηση, θετική ή αρνητική για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή ζήτημα. Οι Eagly και Chaiken (2005) ορίζουν τη στάση ως μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας (Μανανά, 2013).

Αντίληψη: Είναι η νοητική λειτουργία με την οποία τα δεδομένα των αισθήσεων οργανώνονται σε ενότητες με νόημα και ερμηνεύονται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου. Ακόμη, σύμφωνα με ένα ορισμό από τη σκοπιά της ψυχολογίας, τα πιστεύω ή οι πεποιθήσεις ενός ατόμου μπορούν να οριστούν ως οι υποκειμενικές του γνώσεις, θεωρίες και αντιλήψεις, ωστόσο για τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί ορισμοί, πράγμα σύνηθες στις κοινωνικές επιστήμες (Χουντουμάδη και Πατεράκη, 1997)

Σχολική ηλικία: Η σχολική ηλικία εκτείνεται περίπου από το 6ο έως το 12ο έτος, καλύπτοντας τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Cole, M. & Cole, S. R., 1996)

Μουσική παιδεία: Για την καλύτερη κατανόηση του όρου θα πρέπει πρώτα να διευκρινίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στους όρους «παιδεία» και «εκπαίδευση» που στη συντριπτική πλειοψηφία υπάρχει η αντίληψη ότι οι έννοιες

ταυτίζονται. Κατά το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη, εκπαίδευση είναι η συστηματική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικά με συγκεκριμένο αντικείμενο και παιδεία είναι η συστηματική παροχή γνώσεων, η διαδικασία αγωγής που στοχεύει στην άνοδο του πνευματικού επιπέδου κάποιου (Μπαμπινιώτης, 2012). Επίσης, οι έννοιες παιδεία και μουσική στην αρχαιοελληνική πραγματικότητα ήταν περίπου ταυτόσημες ή, τουλάχιστον, η έννοια Μουσική ήταν υπάλληλη της έννοιας Παιδεία. «Από τις δύο αυτές πανάρχαιες λέξεις, η λέξη «παιδεία» εκ του παις-παιδός, έχει διατηρήσει έως σήμερα αναλλοίωτο το σημασιολογικό της περιεχόμενο, σήμαινε δηλαδή και σημαίνει πάντοτε τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης» (Κωνσταντοπούλου, 2012).

### **2.3. Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του παιδιού**

Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από μία μουσική ταυτότητα, αναπόσπαστο κομμάτι της γενικότερης συναισθηματικής και νοητικής του ταυτότητας. Η ταυτότητα αυτή δημιουργείται πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, με τα πρώτα μουσικά ερεθίσματα που δέχεται, σε πολλές περιπτώσεις πριν καν τη γέννησή του. Μεγάλο πλήθος θεωριών έχει προταθεί για να ερμηνεύσει την επίδραση της μουσικής στο έμβρυο, με τις περισσότερες να συμφωνούν πως τα έμβρυα έχουν μουσικά ακούσματα ενόσω βρίσκονται στη μήτρα. Σύμφωνα με τον Shelter (1985), ο οποίος ερεύνησε τις εμπειρίες των εμβρύων σε έγκυες φοιτήτριες μουσικής, η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στη μουσική σε προγεννητικό στάδιο αποδεικνύεται αξιοσημείωτη.

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες που προσπαθούν να καθορίσουν τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού έχουν αυξηθεί και διευρυνθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία, από την ψυχολογία έως και τη νευρολογία και τη βιοφυσική. Σύμφωνα με τη Σέρρη (2003), οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν την ύπαρξη μίας εγγενούς μουσικής ικανότητας σε κάθε άνθρωπο. Η περεταίρω καλλιέργεια αυτή της ικανότητας συμπυκνώνεται στη μουσική αγωγή των παιδιών και αναλαμβάνει τη μετατροπή αυτού του μουσικού “ενστίκτου” σε έλλογη μουσική σκέψη και πράξη. Η Σέρρη (2003) υποστηρίζει ότι μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε μία δημιουργική και αυθόρμητη μουσική αγωγή, μέσω της οποίας έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τους ήχους και τους ρυθμούς.

Υποστηρίζει ακόμη ότι η μουσική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να χωριστεί σε δύο στάδια, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Στο πρώτο στάδιο κατατάσσονται τα παιδιά 0 έως 5 ετών, δηλαδή η βρεφική και η προσχολική ηλικία· στο στάδιο αυτό, τα παιδιά αναγνωρίζουν τους ήχους και προσπαθούν να τους μιμηθούν, να συντονιστούν στο ρυθμό των μουσικών έργων και να τα αναπαράγουν. Στο δεύτερο στάδιο ανήκουν τα παιδιά 5 έως 10 ετών, δηλαδή η σχολική ηλικία, κατά την οποία κατανοούν το ρυθμό, τη μελωδία και τα μουσικά στυλ, και όχι απλά τα μιμούνται· φτάνοντας στο σημείο να κατανοούν, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν σκέψεις και κυρίως συναισθήματα μέσω της μουσικής, αντιλαμβάνονται έτσι ένα βαθύτερο στόχο πίσω από τους ήχους που έχουν ήδη αναγνωρίσει και κατηγοριοποιήσει στο προηγούμενο στάδιο. Βέβαια, ο διαχωρισμός αυτός δεν αρκεί, όπως δεν αρκεί η απλή πάροδος των ετών για να αναπτυχθεί ένα παιδί. Είναι ιδιαίτερης σημασίας, το παιδί να λαμβάνει τα αντίστοιχα μουσικά ερεθίσματα σε κάθε περίοδο της ζωής του. Επομένως, η κουλτούρα και ο μουσικός πολιτισμός μέσα

στον οποίο γεννιέται και μεγαλώνει ένα παιδί είναι καθοριστικά για τη μουσική του ανάπτυξη και το μουσικό υπόβαθρο που δημιουργεί (Σέργη, 1994).

### **2.3.1. Νοητική ανάπτυξη**

Ο Shelter (1985) έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν δεχτεί μουσικά ερεθίσματα κατά την κύηση επιδεικνύουν αξιοσημείωτη προσοχή. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η μουσική αγωγή προκαλεί σημαντικές θετικές αλλαγές στη συγκέντρωση και την προσοχή των παιδιών κατά την ώρα της ακρόασης, ενώ η ενεργή συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες (τραγούδι, χορός, εκτέλεση οργάνων, κοκ.) ωφελεί τη συγκέντρωση και την προσοχή των παιδιών ακόμη και σε δραστηριότητες σχετικές με τη μάθηση ή τις καθημερινές τους δραστηριότητες (Σέργη, 1994).

Σύμφωνα με τον Gardner, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης, έμφυτοι στο άτομο (Χρυσοστόμου, 2005). Ένας από τους τύπους αυτούς είναι η μουσική νοημοσύνη, η σημασία της οποίας είναι εξίσου μεγάλη με τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη, καθώς είναι αυτόνομη και παρούσα σε κάθε άτομο. Επομένως, η μουσική καλλιέργεια αποβαίνει εξίσου σημαντική με την εκπαίδευση των τυπικών μορφών νοημοσύνης. Φιλόσοφοι της εκπαίδευσης όπως ο Meyer και ο Dewey ορίζουν τη μουσική ως βίωμα και την τοποθετούν σε κεντρικό σημείο της διάπλασης της νοημοσύνης του παιδιού, εξίσου μεγάλης σημασίας με τις τυπικές μορφές (Λαπιδάκη, 2005). Σε άλλες περιπτώσεις, η μουσική νοημοσύνη θεωρείται τόσο σημαντική όσο η διαπροσωπική, η κιναισθητική, η ενδοπροσωπική και η οικολογική νοημοσύνη, που καλλιεργούνται αυθόρμητα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και επαφές, χωρίς ωστόσο να έχει την ίδια αναγνώριση (Φλουρής, 2005).



Έτσι, είναι κατανοητό ότι η ελλιπής ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης σημαίνει ουσιαστικά περιορισμό του συνολικού δυναμικού της ανθρώπινης νόησης. Διαπιστώνεται δε ότι η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει τη νοημοσύνη του ατόμου, πέρα και ανεξάρτητα από την τυπική του εκπαίδευση. Η συμμετοχή των παιδιών από μικρές ηλικίες σε μουσικά βιώματα, έχει αποδειχτεί καθοριστική στη συμπεριφορά τους, τις διανοητικές τους ικανότητες και ιδιαίτερα στην πρόσληψη, αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών. Συγκεκριμένα, οι Rauscher et al. (1993) έδειξαν ότι η συστηματική μουσική εξάσκηση αυξάνει τις νοητικές επιδόσεις και αναπτύσσει τις χωροχρονικές δεξιότητες των ατόμων. Ο Campbell (2009) παρουσίασε πλήθος στοιχείων σύμφωνα με τα οποία η μουσική ακρόαση βελτιώνει τις επιδόσεις, ελαττώνει τον απαιτούμενο χρόνο εκμάθησης, μειώνει τα λάθη κατά τη διάρκεια της εργασίας, βελτιώνει τη δημιουργικότητα και τη διαύγεια και αυξάνει το δείκτη νοημοσύνης' ακόμη, η μουσική ακρόαση ενοποιεί τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου συνεισφέροντας στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση και κατανόηση και μπορεί να ηρεμήσει τα υπερκινητικά παιδιά, όπως επίσης να επιταχύνει την ανάρρωση από ασθένειες ή ατυχήματα.

Βέβαια, κατοπινές έρευνες έδειξαν ότι η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της νοημοσύνης δεν είναι η αναμενόμενη. Σύμφωνα με τους Črnčec et al. (2006) και αργότερα τους Mehr et al. (2016) και Mehr & Spelke (2018), η μουσική εκπαίδευση ενισχύει μεν τη δημιουργικότητα, την πνευματική καλλιέργεια και την αυτοπεποίθηση, ενώ δύναται να βοηθά στη συγκέντρωση και την προσοχή των παιδιών, δεν ενισχύει όμως την καθαυτό νοημοσύνη τους. Ωστόσο, ερευνητές όπως οι Swartz & Nilsson (2005) και η Reuell (2013) συνεχίζουν να τονίζουν τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης στη νοητική

ανάπτυξη των παιδιών και τη θέση που της αρμόζει μέσα στη γενικότερη εκπαίδευση.

### **2.3.2. Συναισθηματική ανάπτυξη**

Οι μουσικοπαιδαγωγοί του 20ου αιώνα υποστήριξαν την «αισθητική» διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη νοητική όσο και τη συναισθηματική σχέση και ανταπόκριση. Η Langer (1953) έδωσε επιστημονική βάση τεκμηρίωσης της «αισθητικής» μουσικής εκπαίδευσης, συζητώντας τον τρόπο με τον οποίο οι αισθητικές ιδιότητες των μουσικών έργων αντανακλούν τα ανθρώπινα συναισθήματα. Θέση της ήταν πως οι τέχνες συμβολίζουν τα συναισθήματα του ανθρώπου, άρα η αισθητική καλλιέργεια στη μουσική παρέχει γνώση και οδηγεί στην κατανόηση των συναισθημάτων (Λαπιδάκη, 2005).

Η ικανότητα και η δυνατότητα των παιδιών να αισθάνονται τη μουσική, να βιώνουν και έπειτα να εκφράζουν συναισθήματα μέσω αυτής, εμπλουτίζει το ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Dalcroze, η διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά πρέπει να ξεκινάει ακριβώς σε αυτό το σημείο, στην αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων μέσω της μουσικής (Mead, 1994; Anderson, 2012). Σε επόμενο στάδιο, το παιδί πρέπει να δραστηριοποιήσει τη φωνή, τους μύες και τις αισθήσεις του, συμμετέχοντας έτσι στη μουσική διαδικασία με ολόκληρο το σώμα και τον ψυχισμό του· αποδεικνύεται άλλωστε από πολλές έρευνες ότι η από κοινού συμμετοχή όλων των αισθήσεων είναι βασικό πλεονέκτημα της μουσικής και της επίδρασής της στη συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη του ατόμου (Μαγαλιού, 2005).

Παραπλήσια η θέση του Meyer βασίζεται πάνω στη μορφή και τον τύπο της πληροφορίας που μεταδίδεται μέσω της μουσικής εκπαίδευσης: ουσιαστικά, προσπαθεί να εντοπίσει το συμφραζόμενο στη μουσική, καθώς και τη δομή και ανάπτυξή της, υπό τη μορφή “εννοιών” που μεταφέρονται από άτομο σε άτομο. Οι εμπειρίες αυτές είναι κατά βάση συγκινησιακές, οπότε η συναισθηματική κατάσταση και το συναισθηματικό υπόβαθρο των ατόμων είναι αυτά που λειτουργούν κατά την εκπομπή και πρόσληψη της μουσικής πληροφορίας, των μουσικών “εννοιών” (Λαπιδάκη, 2005). Η αλληλεπίδραση αυτή μουσικής και συναισθημάτων δεν είναι δεδομένη, αλλά εξελίσσεται και καλλιεργείται από την πρακτική, αναδεικνύοντας την επαφή των παιδιών με τη μουσική από μικρή ηλικία σε βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης του συναισθηματικού τους κόσμου. Ο μουσικός παιδαγωγός οφείλει με τα κατάλληλα μουσικά ερεθίσματα να διαμορφώσει όχι μόνον το ακουστικό πλαίσιο των παιδιών, αλλά και τη συναισθηματικό τους υποδομή.

### ***2.3.3. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού***

Η πρώτη παιδική ηλικία εμφανίζεται ως η σημαντικότερη περίοδος για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, και ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης των αισθημάτων. Κατά την περίοδο αυτή, σύμφωνα με την παιδοκεντρική προσέγγιση, η επιλογή των δραστηριοτήτων που βασίζονται στην εξερεύνηση και το παιχνίδι είναι το κλειδί στην πορεία της μάθησης. Μέσα σε αυτές τις δραστηριότητες συγκαταλέγονται η απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων, όπως η γνώση ενός μουσικού οργάνου (Σέργη, 2003). Ένα χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σε μία νέα κατάσταση ή θεματική γνώση, ομοιότητες με καταστάσεις και θεματικές που έχει ήδη συναντήσει, κι έτσι μπορεί να εφαρμόσει κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς για να αντιμετωπίσει τη νέα

γνώση. Η Σέργη (2003) τονίζει ακόμη πως αυτή η ικανότητα ξεφεύγει από τις τυπικές διεργασίες μάθησης και δεν περιορίζεται στο νοητικό τομέα, αλλά αντίθετα εμφανίζεται εξίσου στο συναισθηματικό και αισθησιοκινητικό τομέα.

Έρευνες, όπως αυτή του Simpson (1969), απέδειξαν ότι η μάθηση μουσικής λειτουργεί ως κίνητρο για την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες (πχ. εκτέλεση μουσικών οργάνων). Κι άλλοι ερευνητές σημειώνουν πως η άμεση συμμετοχή των παιδιών στη μουσική έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Hanshumaker, 1980), ενώ οι Hennessey & Amabile (1988) υποστηρίζουν ότι η βάση αυτής της σύνδεσης είναι η άμεση σχέση κινήτρων και ερεθισμάτων –δηλαδή, ένα άτομο είναι τόσο περισσότερο δημιουργικό όσο τα κίνητρά του προέρχονται από ευχαρίστηση, ενδιαφέρον, ικανοποίηση και πρόκληση από την ίδια την εργασία και όχι από τις εξωτερικές πιέσεις.

Ο Dewey πάλι δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της φαντασίας ως μέρος του συναισθηματικού κόσμου και της προσωπικότητας του παιδιού. Και τίποτα δεν μπορεί να αναπτύξει τη φαντασία των παιδιών περισσότερο από τις τέχνες, και ιδιαίτερα τις τέχνες που δεν έχουν άμεση οπτική επαφή, όπως ακριβώς η μουσική. Οι τέχνες αυτές μπορούν να κεντρίσουν, να καλλιεργήσουν και να επεκτείνουν την ικανότητα του παιδιού να ξεπερνά τα στενά όρια όσων βλέπει και αισθάνεται άμεσα, να το ωθήσουν να σκεφτεί και να κατασκευάσει νοητικά ερεθίσματα που δε νιώθει άμεσα. Η Lapidakis (2002) αναφέρεται σχετικά στην ιστορία της φαντασίας ως κατευθυντήρια δύναμη της ανάπτυξης του παιδιού, και ιδιαίτερα της καλλιτεχνικής και αισθητικής του παιδείας και καταλήγει στη βαθύτερη συσχέτιση του υποσυνείδητου με

την ανάγκη των ανθρώπων να εκφραστούν μουσικά. Θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε τη συλλογιστική ως εξής: η ανάπτυξη του υποσυνειδήτου ως μέρους της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου παραλείπεται από τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, ενώ η μουσική παιδεία μπορεί να το αφυπνίσει και να το καλλιεργήσει.

#### **2.3.4 Κοινωνικοποίηση του παιδιού**

Η άποψη ότι οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες συμβάλουν θετικά στη δημιουργία και παγίωση των ανθρώπινων σχέσεων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία. Σε πολλές έρευνες, επισημαίνεται η σημασία της μουσικής αγωγής για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής και της προσχολικής ηλικίας, καθώς καλλιεργεί τα αισθήματα αυτοπεποίθησης, αυτοελέγχου, ομαδικότητας και πειθαρχίας (Σέρρη, 1995).

Ευρήματα των Bastian et al. (2000) υποστηρίζουν ότι όσοι/ες μαθητές/τριες παρακολουθούσαν προγράμματα εμπλουτισμένης μουσικής διδασκαλίας είχαν εντονότερη και υπέρτερη κοινωνική ανάπτυξη από τους/τις υπόλοιπους/ες. Στην ίδια κατεύθυνση, οι North et al. (2004) απέδειξαν ότι η μουσική μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάθεση του ατόμου για προσφορά κοινωνικής βοήθειας· η κοινωνική προσφορά διατείνονται οι Lapidakis et al. (2012) ως συστατικό και αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης συσφίγγει τους δεσμούς της κοινότητας και καλλιεργεί ατομική και κοινωνική δημιουργικότητα. Τέλος, πολλές έρευνες έδειξαν ότι η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα (χορωδίες, ορχήστρες, κοκ.) είναι καθοριστικής σημασίας για την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών και την εκμάθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία

(Κωνσταντοπούλου, 2012; Lapidakis, 2012). Παραπέρα, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη παιδιών από μειονότητες ή ευαίσθητες πληθυσμιακές ομάδες μπορεί να υποστηριχτεί από τη μουσική εκπαίδευση, όπως αναδεικνύει η περίπτωση της ένταξης των παιδιών Ρομά στα ελληνικά σχολεία κατά τη Λαπιδάκη (2015).

### **2.3.5 Μουσική και παραβατικότητα στα παιδιά και το μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα *El Sistema***

Η νεανική παραβατικότητα αναγνωρίζεται ως ένα μείζον ζήτημα στις σύγχρονες κοινωνίες και η αντιμετώπιση του φαινομένου δεν αφορά μόνο την όποια κυβερνητική πολιτική, αλλά και τους ίδιους τους πολίτες. Σύμφωνα με την Ηλία (2009), η αναζήτηση λύσης στο πρόβλημα στρέφεται σε μέσα σχετικά προς τον πολιτισμό και την αισθητική αγωγή. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η πνευματική καλλιέργεια, που μπορεί να προκύψει και από τη μουσική εκπαίδευση των νέων ανθρώπων, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην πρόληψη του φαινομένου, μέσω από την ενσωμάτωσή της στην καθημερινότητα των νέων. Μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί σε δεύτερο επίπεδο για την αποθεραπεία και αποκατάσταση ανηλίκων/νεαρών χρηστών ναρκωτικών ουσιών ή για την εκπαίδευση και το σωφρονισμό ενός ανηλίκου στη φυλακή.

Εκτενείς αναφορές στη βιβλιογραφία, αλλά και στον καθημερινό τύπο, σημειώνουν τη σημασία της μουσικής ακρόασης στη μείωση αντικοινωνικών συμπεριφορών και εγκληματικών ενεργειών, όπως κλοπές, επιθέσεις και βανδαλισμοί. Σύμφωνα με τους Davis & Palladino (2007), η μουσική –και συγκεκριμένα η κλασική μουσική– ηρεμεί όσους/ες είναι θυμωμένοι/ες και ανήσυχοι/ες, μπορεί οπότε να λειτουργήσει προληπτικά, κατασταλτικά και αναμορφωτικά σε περιπτώσεις παραβατικότητας των νέων.

Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε το μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα El Sistema (Το Σύστημα), που ιδρύθηκε στη Βενεζουέλα από τον οικονομολόγο Jose Antonio Abreu το 1975. Ο Abreu, ξεκινώντας από ένα γκαράζ στο Καράκας με έντεκα παιδιά και λίγους εθελοντές δασκάλους και καλώντας μέλη μιας κλασικής συμφωνικής ορχήστρας, είχε στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο και ταυτόχρονα να τα αποτρέψει από την παραβατικότητα (τα ποσοστά νεανικής παραβατικότητας στη Βενεζουέλα είναι πολύ υψηλά). Πεποίθηση του ήταν ότι η κλασική μουσική δεν πρέπει να περιορίζεται σε κύκλους των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, αλλά να διαχέεται στις χαμηλότερες τάξεις και να λειτουργεί ως δικαίωμα και εφόδιο για τους μη προνομιούχους. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, μεγαλώσει και ζούσαν μέσα στη φτώχεια και τη βία· η δε προσέλευσή τους στο πρόγραμμα του Abreu δεν προερχόταν από κάποια αγάπη τους για τη μουσική, αλλά από την ανάγκη τους να ενταχθούν σε μία δημιουργική ομάδα, να νιώσουν μέλη ενός συνόλου που παράγει έργο. Αργότερα, ο Abreu κατάφερε να επεκτείνει το πρόγραμμα εξασφαλίζοντας χρηματοδότηση από το Υπουργείο Υγείας. Πλέον, στο Σύστημα γίνονται δεκτά όλα τα παιδιά από δύο χρονών, δηλώνοντας κατά την εγγραφή τους το όργανο που θα ήθελαν να μάθουν· το όργανο αυτό τους παρέχεται δωρεάν, ενώ οι γονείς υποχρεούνται να πληρώνουν μία ετήσια συμμετοχή του ύψους των €5. Η διδασκαλία της μουσικής είναι ομαδική και προϋποθέσει καθημερινή συμμετοχή στη μουσική εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργείται στο παιδί ένα αίσθημα ευθύνης, συνεργασίας, υπευθυνότητας και κοινωνικότητας (Γαλάνη, 2008).

Σήμερα, περισσότερα από 150.000 παιδιά στη Βενεζουέλα ανήκουν σε κάποια από τις 285 ορχήστρες που έχουν δημιουργηθεί μέσω του προγράμματος. Οι ορχήστρες αυτές, πέρα από εργαλείο εκμάθησης κλασικής μουσικής, αποτελούν βασικό όπλο κατά της φτώχειας, της βίας και της νεανικής εγκληματικότητας. Πολλοί από τους αποφοίτους του El Sistema έχουν αναδειχθεί σε μουσικούς που χαίρουν παγκόσμιας αναγνώρισης, ενώ η Συμφωνική Ορχήστρα “Simon Bolivar”, που προέκυψε εξ ολοκλήρου από το πρόγραμμα, θεωρείται από τις δέκα καλύτερες συμφωνικές ορχήστρες του κόσμου. Οι ίδιες αρχές εφαρμόζονται πλέον σε πολλές άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής, καθώς και σε χώρες του δυτικού κόσμου, όπως η Αυστραλία, η Γερμανία, η Ιταλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία, η Νορβηγία, η Φινλανδία, η Δανία, η Νότια Κορέα, η Ιαπωνία και η Κίνα.

#### **2.4 Ο ρόλος του γονέα στη σχολική ηλικία**

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες που αφορούν την επίδραση της γονικής συμμετοχής αυξάνονται, με την πλειοψηφία των ερευνητών να συγκλίνουν στην άποψη ότι η επίδραση της γονικής συμμετοχής και γενικότερα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου είναι θετική. Τόσο η χρονική στιγμή που επιλέγουν να εμπλακούν όσο και το μορφωτικό τους επίπεδο φαίνεται να παίζουν καίριο ρόλο στην επίδοση των παιδιών, ιδιαίτερα στην προσχολική τους ηλικία (Englund *et al.*, 2004), ενώ βοηθά στην επιμονή και την υπομονή τους, στη δημιουργία κινήτρων και στη διαμόρφωση της αντίληψής τους και της ικανότητάς τους για εργασία (Howe & Sloboda, 1991; Zdzinski, 1992; Davidson *et al.*, 1995; Frome & Eccles, 1998; Jodl, Malanchuk & Eccles, 2001; Sichivitsa, 2002 & 2007;). Η επίδραση αυτή εμφανίζεται σημαντική ανεξαρτήτως της εθνικότητας (Creech & Hallam, 2003; Jeynes, 2003; Jeynes,



2005). Ερευνητές όπως οι Bergeson & Trehub (1999), Trehub (2001), Valerio et al. (2009) και Mehr (2014) χαρακτηρίζουν τη μουσική αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού ως φυσική, ωστόσο άλλες έρευνες αντιτείνουν ότι είναι εγγενές επακόλουθο της σχέσης γονέα και παιδιού (Gratier 1999; Robb, 1999; Berger & Cooper, 2003; Custodero, Britto & Brooks-Grun, 2003; Custodero & Johnson-Green, 2003, 2008).

Ωστόσο, είναι μικρή η γνώση σε σχέση με τους παράγοντες που παρακινούν τους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Stamou et al., 20017; Jeynes, 2003; Xu & Corno, 2003). Η έλλειψη αυτή δημιουργεί ένα κενό στη γνώση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά τα παιδιά τους. Είναι γνωστό ωστόσο, από πλήθος ερευνών (Zdzinski, 1992, 1996, 2013; Davidson et al. 1995, 1996; Grolnick at al., 1997; Stamou, 2001; Fan, 2001; Στάμου, 2006; Green et al., 2007; Creech & Hallam, 2009; Ilari et al., 2011) ότι η γονική συμμετοχή έχει θετική επίδραση στη μουσική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Ακόμη, ξέρουμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις καλλιτεχνικές επιλογές και την ανάπτυξη του παιδιού μέσω αυτών. Η Custodero (2006) υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η κατανόηση και αξιοποίηση από την πλευρά του δασκάλου μουσικής, του οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, ενώ η Ilari (2005) τονίζει την αναγκαιότητα της συμπερίληψης των γονέων στα προσχολικά μουσικά προγράμματα.

Υπάρχει γενική συμφωνία των ερευνητών ως προς τη σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής κατά την προσχολική μουσική αγωγή του παιδιού (Mallett, 2000; Berger & Cooper, 2003; Gordon, 2003; Cardany, 2004; Ilari, 2005; Wu, 2005; Custodero, 2006), παρότι μένει αναπάντητο το ζήτημα παρακίνησης των

γονέων από τον εκπαιδευτικό, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη διαδικασία. Οι ίδιες πηγές συμφωνούν για τη θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής και σε επόμενα στάδια της εκπαίδευσης, ωστόσο ερευνητές όπως ο Zdzinski (1996) και ο Ho (2009) θέτουν το ζήτημα της αδυναμίας των γονέων να αντιληφθούν τη μουσική ως επουσιώδες αντικείμενο κατά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με την Creech (2010), η επιτυχία του/της μαθητή/τριας στη μουσική του/της εκπαίδευση εξαρτάται από έξι άξονες γονικής υποστήριξης:

1. την εκμείωση των απόψεων και βουλήσεων των παιδιών πάνω στο αντικείμενο της μουσικής,
2. τη συζήτηση με το παιδί των υποχρεώσεών του ως προς την εκμάθηση, όπως είναι η συμμόρφωση με τους κανόνες και τις μεθόδους του/της εκπαιδευτικού, η διαρκής εξάσκηση, κτλ.
3. η παροχή ενός ήσυχου, φιλικού και σωστά διαμορφωμένου οικογενειακού περιβάλλοντος και χώρου για την εξάσκηση του παιδιού,
4. η ενεργός υποστήριξη της σχέσης κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας,
5. η συχνή επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό αναφορικά προς την πρόοδο του παιδιού, και
6. η συμμετοχή του/της ως ενεργός/ή ακροατής/τρια.

Ωστόσο, η συμμετοχή του γονέα μέσω αυτών των αξόνων δεν είναι εγγυημένη, όταν δεν μπορεί να αντιληφθεί τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης έναντι άλλων θεματικών.

Η γενική συμφωνία της θετικής επίδρασης των γονέων στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους συμπληρώνεται από τη θετική επίδραση της

καθοδήγησης των γονιών από τον/την εκπαιδευτικό της μουσικής (Achilles, 1999; Creech & Hallam, 2009). Αντίθετα με τους γονείς, ο/η εκπαιδευτικός επιδρά στα παιδιά για πολύ μικρό χρονικό διάστημα, έχει ωστόσο τις γνώσεις και την εμπειρία για την ορθή τους καθοδήγηση. Όπως σημειώνει η Achilles (1999), οι γονείς οφείλουν να εμπλέκονται στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών, καθώς μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο, συνεργαζόμενοι ταυτόχρονα με τον εκπαιδευτικό, ώστε η εμπλοκή τους να μην είναι ανεπαρκής.

Γενικά, η άποψη των γονέων για τα οφέλη των παιδιών τους από τη μουσική τους ενασχόληση, σε τομείς όπως η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεκτίμηση, ακόμα και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, θεωρείται θετική και πολλές έρευνες συμφωνούν σε αυτό (Tarnowski & Barrett, 1997; Levinowitz, 1999; Scott-Kassner, 1999; Tarnowski, 1999; Berger & Cooper, 2003; Cardany, 2004; Custodero & Johnson-Green, 2008). Τα οφέλη αυτά αποτελούν, σύμφωνα με τις έρευνες, το βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα προσχολικής μουσικής αγωγής, μπορεί να λειτουργήσουν όμως αντίστροφα στη συνέχεια. Έτσι, ενώ ο Addison (1990) ισχυρίζεται ότι η άποψη των γονέων συνεχίζει να είναι αυτή και κατά την εκπαίδευση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, η Russell-Bowie (1993) τονίζει τους κινδύνους που εγκυμονούνται για τη σχέση γονέα-παιδιού-εκπαιδευτικού από τα διαφορετικά πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης στις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ο Carlton (2014) και οι Sahin & Coraman (2014) ανησυχούν ότι το ενδιαφέρον των γονέων μπορεί να φθίνει από μία ηλικία και πέρα, ιδιαίτερα σε σχέση με τους έμμεσους στόχους της μουσικής εκπαίδευσης, και ο Dosman (2017) σημειώνει ότι η οικονομική εξαθλίωση πολλών περιοχών οδηγεί τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τη γονική

εμπλοκή σε καταστάσεις κοινής απάθειας απέναντι στην καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή εν γένει. Ταυτόχρονα, στοιχεία των Lee Nardo et al. (2006) υποδεικνύουν ότι πολλοί γονείς δεν εμπλέκονται στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους, επειδή αισθάνονται ντροπή ή έλλειψη εμπιστοσύνης για τη δυνατότητά τους να αλληλοεπιδράσουν μουσικά· τα ευρήματα αυτά εμφανίζονται ακόμα και όταν τα παιδιά είναι εγγεγραμμένα σε κάποιο πρόγραμμα μουσικής και εντείνονται με την ανάπτυξη και μουσική εξέλιξη.

Τα παραδείγματα, υπέρ την υιοθέτησης αυτών των στάσεων έρχονται από πολλές πλευρές, όπως η ψυχολογία, η νευρολογία και η κινησιολογία. Η Στάμου (2004) αναφέρει ότι οι προσπάθειες των αναπτυξιολόγων να εντοπίσουν τον τρόπο με τον οποίο τα νεογέννητα μαθαίνουν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και τις ενστικτώδεις δράσεις των γονέων ώστε να προσελκύσουν την προσοχή των νεογέννητων, οδήγησαν και οδηγούν σε έρευνες σχετικές με το τι μπορεί να διακρίνει ένα βρέφος ως προς τους ήχους της ομιλίας και των αντικειμένων (μουσικών οργάνων) που απαρτίζουν ένα μουσικό έργο. Ωστόσο, οι έρευνες που αναφέρονται στη στάση των γονέων απέναντι στη μουσική συμπεριφορά των παιδιών είναι ελάχιστες, όπως και οι έρευνες για τις μουσικές-κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που οι γονείς ή οι δάσκαλοι έχουν με τα παιδιά κατά τα χρόνια της προσχολικής (Valerio et al., 1998; Trehub, 2001; Στάμου, 2006; Custodero & Johnson-Green, 2008; Johnson-Green, 2012; Διονυσίου, 2014) ή της δημοτικής εκπαίδευσης (Addison, 1990; Choi et al., 2005; Ho, 2009; de Vries & Albon, 2012). Τα ευρήματα συμφωνούν πως οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν –και σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούν– τη μουσική ως μέσο για την καλλιέργεια συναισθηματικών δεσμών με τα παιδιά τους, για την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση των καθημερινών δραστηριοτήτων. Στην προσχολική

ηλικία, είναι υψηλή η συχνότητα της μουσικής δραστηριότητας των γονέων με τα παιδιά υπό τη μορφή τραγουδιού, μουσικής ακρόασης και χορού/κίνησης σε καθημερινό επίπεδο (Bergeson & Trehub, 1999; Ilari et al., 2011; Youm, 2013; Zdzinski, 2013; Mehr, 2014), ωστόσο η ίδια συχνότητα δε συνεχίζεται και κατά την ηλικία της δημοτικής εκπαίδευσης. Η μελέτη των Custodero, Britto & Brooks-Gunn (2003), που εμβάθυνε στο οικογενειακό μουσικό περιβάλλον τουλάχιστον 2000 οικογενειών, συμπέρανε ότι χαρακτηριστικά όπως η ηλικία του παιδιού και το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα επηρεάζουν σημαντικά τις μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των. Στην ίδια μελέτη σημειώνουν ότι η δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του γονέα μειώνει τη μουσική ενασχόληση με το παιδί του.

Να σημειωθεί ακόμα ότι η γονική εμπλοκή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στις περιπτώσεις εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερα, στην ειδική μουσική αγωγή, πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας των παιδιών αυτών, καθότι η μουσική ως αντικείμενο εκπαίδευσης περιλαμβάνει ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις. (McPherson & Davidson, 2002 στον Colon-Leon, 2018).

## **2.5 Συμπεριφορά Καταναλωτή**

### **2.5.4 Εισαγωγή**

Από την δεκαετία του 1950, το μάρκετινγκ άρχισε να μετατοπίζει την εξάρτηση του από τα οικονομικά και σε άλλους κλάδους, ιδίως στις επιστήμες συμπεριφοράς, κοινωνιολογίας, ανθρωπολογίας και ψυχολογίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια νέα έμφαση στον πελάτη ως μονάδα ανάλυσης. Η

τμηματοποίηση της αγοράς, ειδικά η δημογραφική τμηματοποίηση με βάση τον δείκτη κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (SES) και τον κύκλο ζωής των νοικοκυριών, χρησιμοποιήθηκε πολύ από τις επιχειρήσεις. Η συμπεριφορά καταναλωτών επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την έρευνα κινήτρων, η οποία είχε αυξήσει την κατανόηση των θέλω του πελάτη και χρησιμοποιήθηκε εκτενώς από συμβούλους στη διαφημιστική βιομηχανία. Το μάρκετινγκ άρχισε να υιοθετεί τεχνικές που χρησιμοποιούνται από ερευνητές, συμπεριλαμβανομένων των συνεντεύξεων και των θεματικών δοκιμών απόκρισης. Σήμερα η συμπεριφορά των καταναλωτών θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες υποκατηγορίες του μάρκετινγκ και μελετάται σε όλα σχεδόν τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών μάρκετινγκ και διοίκησης επιχειρήσεων (Tadajewski, 2009).

Σύμφωνα με τον Zairi (2000) οι πελάτες είναι ο σκοπός του τι κάνουμε και αντί να εξαρτώνται από εμάς, εξαρτόμαστε εμείς από αυτούς. Ο πελάτης δεν είναι η πηγή ενός προβλήματος αλλά η ασφάλεια και το μέλλον της επιχείρησής μας. Αυτός είναι ο λόγος που πολλοί οργανισμοί εστιάζουν στην ικανοποίηση των πελατών, την πίστη και τη διατήρησή τους, με σκοπό να διατηρήσουν την θέση τους στην αγορά. Για να είναι ένας οργανισμός επιτυχημένος στην αγορά, πρέπει να εξετάσει τι χρειάζονται οι πελάτες του. Πολλές μελέτες έχουν τονίσει την σημασία της ικανοποίησης των πελατών, της πίστης και της διατήρησής τους (Burke 2002, Carlson & O’Cass 2010). Η ικανοποίηση των πελατών είναι ζωτικής σημασίας επειδή έχει θετική επίδραση στην κερδοφορία του οργανισμού. Επομένως, οι αιτίες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των πελατών πρέπει να εξεταστούν πλήρως, αφού υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης, της πίστης και της διατήρησής των πελατών (Noorshella, 2012).

### **2.5.5 Ορισμοί**

Η συμπεριφορά του καταναλωτή είναι η μελέτη ατόμων, ομάδων ή οργανισμών και άλλων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αγορά, τη χρήση και τη διάθεση αγαθών και υπηρεσιών και πώς τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι προτιμήσεις του καταναλωτή επηρεάζουν τη συμπεριφορά αγοράς. Εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1940 ως ξεχωριστή υποκατηγορία του μάρκετινγκ, αλλά έχει γίνει μια κοινωνική επιστήμη που συνδυάζει στοιχεία από ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία, εθνογραφία, μάρκετινγκ και οικονομικά (Kardes και συν., 2011).

Ο Wasson (1975) ορίζει τη συμπεριφορά καταναλωτή απλώς ως τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ενεργούν στη διαδικασία ανταλλαγής αγαθών, ορισμός ο οποίος έχει να κάνει περισσότερο με την δράση κατά την διάρκεια της ανταλλαγής.

Σύμφωνα με τον Σιώμκο (2001) η συμπεριφορά του καταναλωτή ορίζεται ως «όλες τις σχετικές με την αγοράς προϊόντος δραστηριότητες, σκέψεις και επιδράσεις που συμβαίνουν πριν, στη διάρκεια και μετά την αγορά του προϊόντος, όπως αυτές πραγματοποιούνται από αγοραστές και καταναλωτές προϊόντων και υπηρεσιών καθώς και από αυτούς που επηρεάζουν την αγορά». Εν τέλη η συμπεριφορά των καταναλωτών αναφέρεται στην απόκτηση, κατανάλωση και διάθεση προϊόντων, υπηρεσιών, χρόνου και ιδεών από μονάδες λήψης αποφάσεων. Αυτή η συμπεριφορά είναι διαδεδομένη και περιλαμβάνει επιλογές από σχεδόν όλους τους ανθρώπους σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς. Η ψυχολογία των καταναλωτών, ως πειθαρχική εστίαση, περιλαμβάνει τη χρήση διακριτικά ψυχολογικών

μεθόδων για την μελέτη της συμπεριφοράς των καταναλωτών ενώ η έρευνα περιλαμβάνει πολύπλοκα επίπεδα που συχνά παραβλέπονται (Jacoby, 1976). Οι Engel et al. (1978) υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά καταναλωτή αντιπροσωπεύει τις πράξεις ατόμων που εμπλέκονται άμεσα με την απόκτηση και την χρήση οικονομικών αγαθών και υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που προηγούνται και καθορίζουν αυτές τις πράξεις. Σχετίζεται με οποιαδήποτε συμπεριφορά ατόμων που αγοράζουν και χρησιμοποιούν προϊόντα ή υπηρεσίες για ικανοποίηση. Αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει τη σημασία της ψυχολογικής διαδικασίας που περνά ο καταναλωτής κατά τα στάδια πριν την αγορά, κατά την αγορά και μετά την αγορά.

#### **2.5.6 Η σημασία της μελέτης**

Η έρευνα πάνω στη συμπεριφορά καταναλωτή έχει δείξει ότι είναι δύσκολο να προβλεφθεί, ακόμη και για ειδικούς στον τομέα. Ωστόσο, νέες ερευνητικές μέθοδοι, όπως η εθνογραφία και η νευροεπιστήμη των καταναλωτών, ρίχνουν φως στον τρόπο λήψης αποφάσεων από τους καταναλωτές. Επιπλέον, οι βάσεις δεδομένων διαχείρισης σχέσεων (CRM) αποτελούν μεγάλο πλεονέκτημα για την ανάλυση της συμπεριφοράς των πελατών. Τα δεδομένα που παράγονται από αυτές τις βάσεις καθιστούν δυνατή τη λεπτομερή εξέταση παραγόντων συμπεριφοράς που συμβάλλουν στις προθέσεις επαναγοράς των πελατών, τη διατήρηση των καταναλωτών, την πίστη και άλλες συμπεριφορές όπως η παροχή θετικών σχολίων και η υποστήριξη μιας μάρκας. Οι βάσεις δεδομένων βοηθούν επίσης στην τμηματοποίηση της αγοράς, ειδικά στην τμηματοποίηση της συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να



χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη στενά στοχευμένων, προσαρμοσμένων στρατηγικών μάρκετινγκ.

Η συμπεριφορά καταναλωτών αποτελεί έναν τομέα που παρέχει αμέτρητες ευκαιρίες για σημαντική έρευνα και η προσπάθεια κατανόησής της αναγκάζει κάποιον να εξετάσει ένα ευρύτερο φάσμα παραγόντων από το τυπικό σε πολλές ψυχολογικές έρευνες. Αυτό περιστασιακά οδηγεί στο να βλέπουμε σχέσεις που μπορεί να μην είχαν σημειωθεί αν το θέμα δεν είχε προσεγγιστεί χρησιμοποιώντας μια ευρύτερη προοπτική. Η θεωρία και η έρευνα των καταναλωτών έχουν την δυνατότητα να συμβάλουν στην ανάπτυξη και την επέκταση της ίδιας της ψυχολογίας. Η έρευνα των καταναλωτών παρέχει πολλές ευκαιρίες για έρευνα με εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ λόγω της διαδεδομένης φύσης της συμπεριφοράς καταναλωτή, παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες για την εξέταση της εγκυρότητας και των ορίων της ψυχολογικής θεωρίας (Jacoby, 1976).

Η σημαντικότητα της έρευνας έχει αυξηθεί λόγω της παγκοσμιοποίησης της αγοράς αλλά και των οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Η υπερπροσφορά των προϊόντων, η υπερκατανάλωση αλλά και η διείσδυση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινότητα, άλλαξε το προφίλ των καταναλωτών καθιστώντας τους περισσότερο επιλεκτικούς στα προϊόντα και τις υπηρεσίες που αγοράζουν, αφού ψάχνουν απολαύσεις μεγαλύτερης διάρκειας αλλά και βαθύτερης ικανοποίησης. Η οικονομική κρίση έχει επίσης επιφέρει πολλές αλλαγές στην καταναλωτική συμπεριφορά με εξωτερικές και ψυχολογικές επιδράσεις (Voinea και Filip, 2011).

Ορισμένοι θεωρητικοί έχουν προσδιορίσει κάποια θεμελιώδη συλ λήψης αποφάσεων. Το συλ λήψης αποφάσεων ορίζεται σαν διανοητικός

προσανατολισμός που χαρακτηρίζει την προσέγγιση του καταναλωτή για να κάνει επιλογές. Οι Sproles & Kendall (1986) ανέπτυξαν μια κατάσταση αποτελούμενη από στυλ καταναλωτών, η οποία περιλαμβάνει οκτώ παράγοντες, όπως η ευαισθησία στην τιμή, η ποιότητα, η μάρκα, η καινοτομία, η μόδα και η συνήθεια. Με βάση αυτούς τους παράγοντες, ανέπτυξαν την τυπολογία των οκτώ διαφορετικών στυλ λήψης αποφάσεων.

- **Ποιότητα:** Χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση ενός καταναλωτή για την καλύτερη ποιότητα στα προϊόντα. Οι καταναλωτές που γνωρίζουν την ποιότητα τείνουν να ψωνίζουν συστηματικά κάνοντας περισσότερες συγκρίσεις και ψωνίζοντας με σκοπό να συγκρίνουν την ποιότητα και την αξία.
- **Επωνυμία:** Χαρακτηρίζεται από την τάση του καταναλωτή να αγοράζει ακριβές, γνωστές μάρκες ή ετικέτες σχεδιαστών. Όσοι έχουν υψηλό βαθμό επίγνωσης μάρκας τείνουν να πιστεύουν ότι οι υψηλότερες τιμές είναι δείκτης ποιότητας και δείχνουν προτίμηση στα πολυκαταστήματα ή καταστήματα λιανικής κορυφαίας ποιότητας.
- **Ψυχαγωγία:** Οι αγορές που γίνονται για σκοπούς ψυχαγωγίας χαρακτηρίζονται από την εμπλοκή του καταναλωτή στη διαδικασία αγοράς και θεωρούνται ως μια μορφή απόλαυσης.
- **Τιμή:** Ένας καταναλωτής εμφανίζει συνείδηση τιμής και αξίας. Οι καταναλωτές που δίνουν σημασία στην τιμή ψωνίζουν προσεκτικά αναζητώντας χαμηλότερες τιμές ή εκπτώσεις και προσπαθούν να αγοράζουν στην καλύτερη δυνατή σχέση ποιότητας τιμής.
- **Καινοτομία, μόδα:** Χαρακτηρίζεται από την τάση του καταναλωτή να αναζητά νέα προϊόντα και εμπειρίες με σκοπό να κερδίσει τον

ενθουσιασμό κάτι νέου. Τους αρέσει να ενημερώνονται για τις μόδες και τις τάσεις.

- **Παρορμητικότητα:** Οι παρορμητικοί καταναλωτές είναι απρόσεκτοι στην λήψη αποφάσεων, αγοράζουν χωρίς πολύ σκέψη και δεν ασχολούνται υπερβολικά με τα επίπεδα δαπανών ή αξίας.
- **Σύγχυση:** Χαρακτηρίζεται από την σύγχυση του καταναλωτή που προκαλείται από πάρα πολλές επιλογές προϊόντων, καταστημάτων ή υπερβολικά μεγάλη πληροφόρηση.
- **Συνήθεια:** Χαρακτηρίζεται από την τάση του καταναλωτή να ακολουθεί ένα πρότυπο αγοράς ρουτίνας σε κάθε περίπτωση. Οι καταναλωτές έχουν αγαπημένες μάρκες ή καταστήματα και έχουν διαμορφώσει συνήθειες στην επιλογή τους. Η απόφαση αγοράς δεν περιλαμβάνει πολύ αξιολόγηση.

Τα στυλ αποφάσεων του καταναλωτή έχουν δοκιμαστεί εκτενώς και εκ νέου σε μια μεγάλη ποικιλία χωρών και αγοραστικών πλαισίων. Έχουν παρατηρηθεί διαπολιτισμικές παραλλαγές στα στυλ αποφάσεων, οδηγώντας σε πολλές προσαρμογές ή τροποποιήσεις σε αυτές τις κλίμακες με σκοπό να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένες χώρες. Αποτελούν σημαντική πληροφόρηση για τους εμπόρους, αφού περιγράφουν συμπεριφορές που είναι σχετικά σταθερές με την πάροδο του χρόνου και για τον ίδιο λόγο χρησιμεύουν και στην τμηματοποίηση της αγοράς (Mishra, 2015).

### **2.5.7 Διαδικασία λήψης αποφάσεων του καταναλωτή**

Η συμπεριφορά των καταναλωτών συνδέει κυρίως την διαδικασία λήψης αποφάσεων των καταναλωτών με την επιλογή και την εμπειρία της κατανάλωσης. Η απόφαση του καταναλωτή είναι αποτέλεσμα διανοητικής

διαδικασίας στην οποία μια εναλλακτική επιλογή επιλέγεται συγκεκριμένα από ένα σύνολο διαθέσιμων επιλογών. Με την κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, οι έμποροι προσπαθούν να καταλάβουν γιατί, πως και πότε οι καταναλωτές λαμβάνουν αποφάσεις, Αυτό είναι επίσης σημαντικό καθώς η κατανόηση της συμπεριφοράς καταναλωτών αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τους εμπόρους να γνωρίσουν τρόπους για να βελτιώσουν τις στρατηγικές μάρκετινγκ και προώθησης, προκειμένου να προσφέρουν καλύτερη ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την κατανόηση και τον έλεγχο των προτύπων συμπεριφοράς καταναλωτών. Η έρευνα σχετικά με την συμπεριφορά καταναλωτή στην βιομηχανία της φιλοξενίας και του τουρισμού συνεχίζει να δοκιμάζει, να εφαρμόζει και να επεκτείνει τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, κάτι που είναι απαραίτητο για την περεταίρω ανάπτυξη της θεωρίας. Ως εκ τούτου η προσπάθεια ανάπτυξης των ερευνητικών μελετών σχετικά με την συμπεριφορά των καταναλωτών είναι ζωτική ανάγκη για τον κλάδο (Dixit et al., 2019).

Η συμπεριφορά των καταναλωτών, με την ευρύτερη έννοια, αφορά την κατανόηση τόσο του τρόπου λήψης των αποφάσεων αγοράς όσο και του τρόπου κατανάλωσης ή εμπειρίας των προϊόντων ή των υπηρεσιών. Οι καταναλωτές είναι ενεργοί φορείς λήψης αποφάσεων. Αποφασίζουν τι να αγοράσουν, συχνά με βάση το διαθέσιμο εισόδημα ή τον προϋπολογισμό τους. Μπορεί να αλλάξουν τις προτιμήσεις τους σχετικά με τον προϋπολογισμό τους και μια σειρά άλλων παραγόντων. Ορισμένες αποφάσεις αγοράς περιλαμβάνουν μακρές, λεπτομερείς διαδικασίες που περιλαμβάνουν εκτεταμένη αναζήτηση πληροφοριών για επιλογή μεταξύ ανταγωνιστικών

εναλλακτικών λύσεων. Άλλες αποφάσεις αγοράς, όπως παρορμητικές αγορές ή οι συνήθεις αγορές λαμβάνονται σχεδόν στιγμιαία με ελάχιστη ή καθόλου επένδυση χρόνου ή προσπάθειας στην αναζήτηση πληροφοριών (Belch et al. 2009).

Ορισμένες αποφάσεις αγοράς λαμβάνονται από ομάδες, οικογένειες ή νοικοκυριά, ενώ άλλες λαμβάνονται από ιδιώτες. Όταν μια απόφαση αγοράς λαμβάνεται από μια μικρή ομάδα, διαφορετικά μέλη της ομάδας ενδέχεται να εμπλακούν σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και μπορεί να εκτελούν διαφορετικούς ρόλους. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να προτείνει την κατηγορία αγοράς, ένα άλλο να αναζητήσει πληροφορίες και κάποιιο άλλο να πάει στο κατάστημα για να αγοράσει το προϊόν. Οι τύποι αυτών των ρόλων κατηγοριοποιούνται:

- Στο άτομο που προτείνει μια επωνυμία ή ένα προϊόν προς εξέταση.
- Στο άτομο που λαμβάνει την τελική απόφαση.
- Στο άτομο που παραγγέλνει ή αγοράζει το προϊόν.
- Στο άτομο που χρησιμοποιεί ή καταναλώνει το προϊόν.

Για τις περισσότερες αποφάσεις αγοράς, κάθε ρόλος πρέπει να εκτελείται αλλά όχι πάντα από το ίδιο άτομο. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που μια οικογένεια επιλέγει ένα εστιατόριο για φαγητό, κάποιος γονέας μπορεί να ξεκινήσει την διαδικασία λέγοντας ότι είναι πολύ κουρασμένος για να μαγειρέψει - τα παιδιά επηρεάζουν σημαντικά την συνολική απόφαση της αγοράς, αλλά και οι δυο γονείς μπορούν να πάρουν την απόφαση για το εστιατόριο που θα επιλέξουν, ενθαρρύνοντας αποδεκτές λύσεις και περιορίζοντας τις μη αποδεκτές εναλλακτικές. Η σημασία των παιδιών ως επιρροών δεν πρέπει ποτέ να υποτιμάται (Kenway & Bullen, 2003).

Για την ευκολότερη προσέγγιση των νοητικών διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στις αποφάσεις αγοράς, χρησιμοποιείται η έννοια του μαύρου κουτιού, το οποίο αντιπροσωπεύει τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί ένας καταναλωτής κατά τη διάρκεια μια απόφασης αγοράς. Το μοντέλο αυτό τοποθετεί το μαύρο κουτί σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και δείχνει την αλληλεπίδραση των εξωτερικών και εσωτερικών ερεθισμάτων, όπως χαρακτηριστικά του καταναλωτή, επιρροές μάρκετινγκ και περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και τις απαιτήσεις των καταναλωτών. Το μοντέλο του μαύρου κουτιού σχετίζεται με τη θεωρία συμπεριφοράς του μαύρου κουτιού, όπου η εστίαση εκτείνεται πέρα από τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στον καταναλωτή και περιλαμβάνει επίσης τη σχέση μεταξύ των ερεθισμάτων και της απόκρισης του καταναλωτή. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι οι αποφάσεις αγοράς εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο και επηρεάζονται από άλλα ερεθίσματα συμπεριλαμβανομένων των εξωτερικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και της στιγμιαίας κατάστασης του καταναλωτή. Τα στοιχεία του μοντέλου περιλαμβάνουν:

- Διαπροσωπικά ερεθίσματα.
- Ενδοπροσωπικά ερεθίσματα.
- Περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Ερεθίσματα μάρκετινγκ.

Τα ερεθίσματα μάρκετινγκ περιλαμβάνουν δράσεις που σχεδιάζονται και εκτελούνται από εταιρείες, ενώ τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα περιλαμβάνουν δράσεις ή γεγονότα που συμβαίνουν στο ευρύτερο λειτουργικό περιβάλλον και περιλαμβάνουν κοινωνικούς παράγοντες, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις. Επιπλέον, το μαύρο κουτί του αγοραστή περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του αγοραστή και τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, τα οποία επηρεάζουν τις απαντήσεις του αγοραστή. Το μοντέλο του μαύρου κουτιού θεωρεί την απάντηση του αγοραστή ως αποτέλεσμα μιας συνειδητής ορθολογικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων, στην οποία θεωρείται ότι ο αγοραστής έχει αναγνωρίσει ένα πρόβλημα και προσπαθεί να το λύσει μέσω μιας εμπορικής αγοράς. Στην πράξη, ορισμένες αποφάσεις όπως αυτές λαμβάνονται συνήθως χωρίς την αίσθηση της επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες ονομάζονται αποφάσεις χαμηλής συμμετοχής και χαρακτηρίζονται από σχετικά χαμηλά επίπεδα δραστηριοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και αξιολόγησης. Αντιθέτως, οι αποφάσεις υψηλής συμμετοχής απαιτούν σοβαρή επένδυση χρόνου και προσπάθειας στην διαδικασία αναζήτησης και αξιολόγησης.

Τα προϊόντα χαμηλής συμμετοχής είναι συνήθως αυτά που φέρουν χαμηλά επίπεδα οικονομικού κινδύνου. Τα προϊόντα υψηλής συμμετοχής είναι εκείνα που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κινδύνου και συχνά είναι ακριβά ή σπάνια. Ανεξάρτητα από το αν ο καταναλωτής αντιμετωπίζει μια αγορά υψηλής ή χαμηλής συμμετοχής, πρέπει να ακολουθήσει μια σειρά από διαφορετικά στάδια με σκοπό να πάρει αυτήν την απόφαση (Mitchell, 1999).

Η διαδικασία αγοράς απεικονίζεται συνήθως από 5 διαφορετικά στάδια. Η απόφαση της αγοράς ξεκινά με το στάδιο της αναγνώρισης προβλημάτων, το οποίο συμβαίνει όταν ο καταναλωτής εντοπίσει μια ανάγκη, που ορίζεται συνήθως ως η διαφορά μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης του καταναλωτή και της επιθυμητής κατάστασης τους. Η δύναμη της ανάγκης οδηγεί ολόκληρη την διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η αναζήτηση πληροφοριών είναι η φάση που οι καταναλωτές σαρώνουν τόσο την εσωτερική τους μνήμη όσο και τις εξωτερικές πηγές τους για πληροφορίες σχετικά με προϊόντα ή μάρκες που πιθανώς θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ο στόχος της

αναζήτησης πληροφοριών είναι να προσδιορίσει μια λίστα επιλογών που αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικές επιλογές αγοράς. Καθ' όλη τη διαδικασία, ο καταναλωτής συμμετέχει σε μια σειρά διανοητικών αξιολογήσεων εναλλακτικών, αναζητώντας την καλύτερη αξία. Προς το τέλος του σταδίου αξιολόγησης, οι καταναλωτές διαμορφώνουν την πρόθεση αγοράς, η οποία μπορεί ή όχι να μεταφράζεται σε πραγματική αγορά προϊόντος. Ακόμη και όταν οι καταναλωτές αποφασίσουν να προχωρήσουν σε μια πραγματική αγορά η διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν ολοκληρώνεται έως ότου ο καταναλωτής καταναλώσει ή βιώσει το προϊόν και προχωρήσει σε μια τελική αξιολόγηση. Ένα στάδιο στο οποίο η πραγματική εμπειρία του αγοραστή για το προϊόν συγκρίνεται με τις προσδοκίες που διαμορφώθηκαν κατά τα στάδια αναζήτησης πληροφοριών και αξιολόγησης. Τα στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων συμβαίνουν κανονικά με μια σταθερή ακολουθία. Ωστόσο, η αναζήτηση πληροφοριών και η αξιολόγηση μπορούν να πραγματοποιηθούν καθ' όλη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένου του σταδίου μετά την αγορά. (Rossiter & Bellman, 2005).

### **2.5.8 Ικανοποίηση πελατών**

Η ικανοποίηση πελατών είναι ένας όρος που συναντάμε συχνά στο μάρκετινγκ. Είναι ένα μέτρο για το πως τα προϊόντα και οι υπηρεσίες που παρέχονται από μια εταιρεία ικανοποιούν ή ξεπερνούν τις προσδοκίες των πελατών. Η ικανοποίηση των πελατών ορίζεται ως ο αριθμός των πελατών ή το ποσοστό των συνολικών πελατών των οποίων η εμπειρία που αναφέρθηκε με μια εταιρεία, τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες της υπερβαίνει τους καθορισμένους στόχους ικανοποίησης (Farris et al., 2010).



Ο Kotler (2000) ορίζει την ικανοποίηση ως τα συναισθήματα ευχαρίστησης ή απογοήτευσης ενός ατόμου που προκύπτουν από την σύγκριση της αντιληπτής απόδοσης ενός προϊόντος σε σχέση με τις προσδοκίες του. Οι Hoyer και MacInnis (2001) δήλωσαν ότι η ικανοποίηση μπορεί να συσχετιστεί με συναισθήματα αποδοχής, ευτυχίας, ανακούφισης, ενθουσιασμού και απόλαυσης. Πολλοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ότι συμβάλλουν στην ικανοποίηση των πελατών. Η μελέτη του Singh (2006) έδειξε ότι οι φιλικόι, ευγενικοί, έμπειροι και εξυπηρετικοί υπάλληλοι, η ακρίβεια χρέωσης, η έγκαιρη χρέωση, η ανταγωνιστική τιμολόγηση, η ποιότητα της υπηρεσίας, η καλή ποιότητα προϊόντος, η σαφήνεια χρέωσης και η γρήγορη εξυπηρέτηση είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση.

Θεωρείται ως βασικός δείκτης απόδοσης εντός της επιχείρησης και συχνά αποτελεί μέρος της. Σε μια ανταγωνιστική αγορά όπου οι επιχειρήσεις ανταγωνίζονται για τους πελάτες, η ικανοποίηση των πελατών θεωρείται βασικός διαφοροποιητής και όλο και περισσότερο έχει γίνει βασικό στοιχείο της επιχειρηματικής στρατηγικής. Παρέχει έναν κορυφαίο δείκτη των προθέσεων αγοράς και πίστης των καταναλωτών. Τα δεδομένα ικανοποίησης των καταναλωτών είναι από τους πιο συχνά συλλεγόμενους δείκτες των αντιλήψεων της αγοράς και η κύρια χρήση τους έχει διπλό σκοπό (Farris et al., 2010).

- Μέσα σε οργανισμούς, η συλλογή, ανάλυση και διάδοση των δεδομένων στέλνει ένα μήνυμα σχετικά με τη σημασία της φροντίδας των πελατών και της διασφάλισης ότι έχουν θετική εμπειρία με τα αγαθά και τις υπηρεσίες της εταιρείας.
- Παρόλο που οι πωλήσεις ή το μερίδιο αγοράς μπορούν να δείξουν πόσο καλά αποδίδει μια επιχείρηση αυτή την στιγμή, η ικανοποίηση είναι ο

καλύτερος δείκτης του πόσο πιθανό είναι ότι οι πελάτες της εταιρείας θα πραγματοποιήσουν περαιτέρω αγορές στο μέλλον.

Η ικανοποίηση των πελατών μπορεί να βοηθήσει τις επιχειρήσεις να επιτύχουν ένα βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο αισθάνεται ένας πελάτης μετά την αγορά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας και εάν το προϊόν ή η υπηρεσία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ή όχι θα καθορίσει την ικανοποίησή του. Κανονικά, οι πελάτες αναπτύσσουν τις προσδοκίες τους μέσω προηγούμενων εμπειριών από αγορές, από στόμα σε στόμα, από συγγενείς και φίλους και από πληροφορίες που παρέχονται μέσω των δραστηριοτήτων μάρκετινγκ. Εάν οι προσδοκίες του πελάτη δεν ικανοποιηθούν, θα είναι δυσαρεστημένοι και πολύ πιθανό να ενημερώσουν γνωστούς, συγγενείς και φίλους για την κακή τους εμπειρία (Lang et al.,2011).

Σύμφωνα με το ISO9000 (2001) αποκαλύφθηκε ότι πληρούνται οι απαιτήσεις ικανοποίησης των πελατών λόγω του βαθμού ευαισθητοποίησης των πελατών και αποδοχής των υπηρεσιών από αυτούς, συμπεριλαμβανομένων των προϊόντων, υπηρεσιών, ποιότητας, τιμής και ωρών λειτουργίας. Η Cardozo (1965) θεώρησε ότι η αύξηση των ικανοποιήσεων του πελάτη μπορεί να αυξήσει τις αγοραστικές τους συμπεριφορές, επιπλέον θα επηρεάσει τον πελάτη στο να αγοράσει και άλλα προϊόντα.

Οι Howard & Sheth (1969) πίστευαν ότι η ικανοποίηση είναι εάν οι πελάτες μπορούν να λάβουν την κατάλληλη αποζημίωση μετά την αγορά του προϊόντος. Ενώ οι East et al. (2008) πίστευαν ότι η ικανοποίηση των πελατών ήταν μια συναισθηματική ανταπόκριση από τις προσδοκίες των προϊόντων,

την απόδοση και την ποιότητα. Οι Chi Wen Hai (2007 στους Shih et al., 2015) δήλωσε ότι η ικανοποίηση των πελατών προέρχεται από το αποτέλεσμα της αγοράς και της υπηρεσίας. Όσο καλύτερη η εξυπηρέτηση τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση δημιουργείται από την αγοραστική εμπειρία των πελατών.

### **2.5.9 Η σημασία της μελέτης ικανοποίησης του πελάτη**

Έχουν τεθεί ερωτήματα σχετικά με το πόσο γνωρίζουν οι οργανισμοί για το τι θέλουν και χρειάζονται οι πελάτες τους, πόσο ικανοποιημένοι είναι με τις υπηρεσίες και τα προϊόντα τους και πως να διασφαλίσουν ότι οι πελάτες θα παραμείνουν συνδεδεμένοι και θα συνεργαστούν με τον οργανισμό στο μέλλον. Για να απαντηθούν αυτά τα ζητήματα είναι απαραίτητη η μέτρηση για την ικανοποίηση των πελατών (Noorshella, 2012).

Σύμφωνα με τον Pedic (2004), η μέτρηση ικανοποίησης πελατών χρησιμοποιείται για την πρόσβαση στην απόδοση του οργανισμού από την άποψη του πελάτη και για την παροχή μιας πλατφόρμας στρατηγικής ευθυγράμμισης για τον οργανισμό ώστε να παρέχει καλύτερες υπηρεσίες σύμφωνα με το τι είναι σημαντικό για τον πελάτη. Αυτή η μέτρηση για τους πελάτες αποτελεί την πλατφόρμα όπου μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους ακόμη και να βαθμολογήσουν τις υπηρεσίες που λαμβάνουν. Για την εταιρεία είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθει πως οι πελάτες αξιολογούν τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους, βοηθώντας έτσι να βελτιωθεί και να επικεντρωθεί στα ζητήματα που επηρεάζουν περισσότερο την ικανοποίηση των πελατών τους (Pedic, 2004).

Ο Hayes (1997) διέκρινε δύο τύπους ποιότητας: η ποιότητα του σχεδιασμού και η ποιότητα συμμόρφωσης. Η ποιότητα του σχεδιασμού αντικατοπτρίζει το

βαθμό στον οποίο το προϊόν ή η υπηρεσία διαθέτουν πρόσθετα προστιθέμενα σε αξία χαρακτηριστικά. Εν τω μεταξύ, η ποιότητα της συμμόρφωσης αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο τα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προσαρμόζονται στην πρόθεση του σχεδιασμού. Βοηθούν τις επιχειρήσεις να εκτιμήσουν την απόδοσή τους και να καθορίσουν την ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών που προκύπτουν από αυτές τις διαδικασίες. (Hayes, 1997). Στη νέα παγκόσμια οικονομία, πολλές επιχειρήσεις πιστεύουν ότι χρειάζονται κάτι νέο για να βελτιώσουν τη μέτρηση της ποιότητας που πιστεύουν ότι είναι πιο υποκειμενική για να δείξει την ποιότητα για τις υπηρεσίες και τα προϊόντα τους. Μια κατηγορία μετρικών συστημάτων εστιάζει κυρίως στις αντιλήψεις και στάσεις παρά σε πιο αντικειμενικά κριτήρια και εξαιτίας αυτών πολλοί οργανισμοί παρέχουν υπηρεσίες ή προϊόντα ελκυστικά σε αυτό το είδος. Χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια ικανοποίησης πελατών για να εκτιμήσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις του πελάτη σχετικά με τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που λαμβάνονται αλλά και ερωτηματολόγια συμπεριφοράς των εργαζομένων για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εργαζομένων σχετικά με την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής (Cacioppo, 2011).

Η ικανοποίηση των πελατών παίζει καθοριστικό ρόλο στο να διασφαλίσει ένας οργανισμός την θέση του στην αγορά, ειδικά αυτοί που ανταγωνίζονται για τους ίδους πελάτες. Οι οργανισμοί δεν πρέπει να υποτιμούν την αξία της ικανοποίησης των πελατών, επειδή αποτελεί σημαντικό τομέα του ανταγωνισμού. Οι πελάτες είναι πιο απαιτητικοί και λιγότερο ανεκτικοί όταν η υπηρεσία ή το προϊόν που χρησιμοποιήθηκε δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Επίσης έχουν πολλές επιλογές σχετικά με το που και με ποιόν θα συναναστραφούν, ως συνέπεια η ισχύς έχει μεταφερθεί σε αυτούς. Μπορούν να στραφούν σε άλλη παρόμοια επιχείρηση αν δεν είναι

ικανοποιημένοι με ότι τους παρέχεται, κάτι που κάνει προφανές το πόσο σημαντικό είναι η ικανοποίηση των πελατών (Hoyer et al., 2008).

Οι ικανοποιημένοι πελάτες αποτελούν θεμέλιο κάθε επιτυχημένης επιχείρησης, καθώς η ικανοποίησή τους οδηγεί σε επαναλαμβανόμενες αγορές, πιστότητα και θετικές κριτικές. Ο Coldwell (2001) πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με την διαχείριση σχέσης πελατών σε πάνω από 20.000 πελάτες σε 40 χώρες και με την στατιστική ανάλυση της προκύπτει ότι, ένας εντελώς ικανοποιημένος πελάτης συνεισφέρει 2,6 φορές περισσότερα έσοδα σε μια εταιρεία από έναν κάπως ικανοποιημένο. Ένας απόλυτα ικανοποιημένος πελάτης προσφέρει 14 φορές περισσότερα έσοδα από έναν κάπως δυσαρεστημένο πελάτη ενώ ένας δυσαρεστημένος πελάτης μειώνει τα έσοδα κατά 1,8 φορές (Coldwell, 2001).

Ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντικό να ικανοποιηθούν οι πελάτες είναι επειδή όποιος δεν είναι ικανοποιημένος θα μετακινηθεί σε ανταγωνιστές και έτσι μπορεί να χαθεί ένα μεγάλο μερίδιο στην αγορά. Ο οργανισμός πρέπει να έχει κατά νου ότι η δύναμη της διαφήμισης από στόμα σε στόμα είναι η πιο ισχυρή μορφή διαφήμισης. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν ικανοποιημένοι πελάτες, έτσι ώστε να διαδίδουν θετικές κριτικές μεταξύ του κύκλου τους.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

## Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 3.1.Εισαγωγή

Η παιδαγωγική αξία της μουσικής έχει αναγνωρισθεί ήδη από την αρχαιότητα. Όπως είναι ευρέως γνωστό, το τραγούδι και η μουσική αποτέλεσαν θεμελιώδες κομμάτι της αγωγής των νέων από τα ομηρικά χρόνια μέχρι το τέλος της ελληνιστικής περιόδου (Σταύρου, 2004: 18). Μέσα στους αιώνες, η μουσική παρουσιάζει αδιάσπαστη πορεία ως τρόπος ανθρώπινης έκφρασης και ως μέρος του πολιτισμού και της ιστορίας των λαών, ενώ η μουσική αγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και στη διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων. Ειδικότερα, οι Μουστάρδα & Πενέκελης (2010) πραγματοποιούν μια συνοπτική ιστορική αναδρομή της σημασίας της μουσικής από την εποχή του Λίθου μέχρι σήμερα.

Παλαιότερα, η μουσική ικανότητα θεωρούταν προνόμιο μιας μικρής ομάδας ταλαντούχων ανθρώπων και, συνεπώς, πολυτέλεια για ένα κοινό σχολικό πρόγραμμα. Αντίθετα, σήμερα, αναγνωρίζεται ως μέρος των έμφυτων ανθρώπινων ικανοτήτων, τέτοιο όπως η δυνατότητα για κατανόηση λόγου ή ανάγνωση, που επιδρά ευεργετικά τόσο στη διαμόρφωση του ατόμου, όσο και στην συνολική σχολική του επιτυχία (Μαγαλιού, 2005). Στο άρθρο τους για το αγαθό της μουσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, οι Μουστάρδα & Πενέκελης (2010: 109-112), αιτιολογούν την αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής αναλύοντας τα βασικά της οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική, με τη μη λεκτική της φύση, συμβάλλει στην συναισθηματική

ανάπτυξη των μαθητών, ενώ ως εμπειρία που μπορεί να παραχθεί («παίζω μουσική»), αλλά και να προσληφθεί («ακούω μουσική») προσφέρει αισθητική απόλαυση. Ακόμη, το γεγονός ότι η μουσική αποτελεί ένα πλήρες συμβολικό γλωσσικό σύστημα που δομείται σε μοτίβα και σε λογικές συνδέσεις θέτει σε εφαρμογή σύνθετες πνευματικές λειτουργίες προμοδοτώντας την νοητική ανάπτυξη του μαθητή. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν ότι παρουσιάζονται πλεονεκτήματα ακόμη και στην εκμάθηση της μητρικής και μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Επίσης, με τη μορφή της μουσικοκινητικής αγωγής και του χορού προωθεί την σωματική ανάπτυξη, καλώντας το σώμα να ανταποκριθεί και να συντονιστεί σε ήχους. Στον προσωπικό τομέα, η μουσική ως ατομική σπουδή και εμπειρία στρέφεται προς τον ψυχισμό και τις εσωτερικές χορδές του ανθρώπου επιδρώντας στην προσωπική του ταυτότητα. Από την άλλη, ως συλλογική εμπειρία, αποτελεί ένα εξαιρετικά βοηθητικό εργαλείο κοινωνικοποίησης και μείωσης των αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η σύνδεση της μουσικής με τον πολιτισμό, στοιχείο που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την δράση της ως συνεκτικό αρμό τόσο μιας συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας, όσο και μιας πανανθρώπινης διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η μουσική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εξειδίκευση και την κατάρτιση επαγγελματιών μουσικών, αλλά και τη γενικότερη αισθητική καλλιέργεια των ανθρώπων, ως μέρος της ευρύτερης παιδείας τους (Πουλοπούλου, 2019: 335-336). Η μουσική παιδεία, δηλαδή, μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένο γνωστικό χαρακτήρα και να στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, τέτοιων όπως, για παράδειγμα, στους αθλητές και τους χορευτές. Παράλληλα, μπορεί να είναι και γενική, να προσφέρει, με άλλα λόγια, τις κατάλληλες δεξιότητες και γενικές γνώσεις για την

ερασιτεχνική ενασχόληση και την προσεκτική ακρόαση (Μπακογλίδου, 2011: 28). Επίσης, δύναται να συνδυαστεί και να λειτουργήσει βοηθητικά με άλλες τέχνες και γνωστικά αντικείμενα, ενώ ο βιωματικός χαρακτήρας της δημιουργεί ένα ελκυστικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης (Σταύρου, 2004: 20).

Σε αυτή τη φύση της μουσικής αγωγής καλείται να ανταποκριθεί το μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μουσική να εκλαμβάνεται, πλέον, ως θεσμός που ορίζεται από συγκεκριμένες υπουργικές αποφάσεις, νομοθεσίες και εκπαιδευτικές πολιτικές (Σιλιόγκας, 2016: 5). Όπως προκύπτει από την επισκόπηση που θα ακολουθήσει, στην Ελλάδα, η μουσική αγωγή ως τομέας ειδικών γνώσεων και ικανοτήτων καλλιεργείται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα (με εξαίρεση το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης), μέσω των ωδείων και των μουσικών σχολών, ενώ τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες μιας πιο συστηματικής μουσικής εκπαίδευσης και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Παράλληλα, η μουσική ως φορέας πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και ως μέρος της γενικότερης ανθρώπινης καλλιέργειας εμφανίζεται ανελλιπώς (αν και υποτιμημένα) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εξέλιξη στην προσέγγιση του μαθήματος αντικατοπτρίζει τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της Ελλάδας, δίνοντας έμφαση, τα πρώτα χρόνια, στην εθνική και θρησκευτική ταυτότητα. Ύστερα από μια σειρά μεταρρυθμίσεων, το εκσυγχρονισμένο σχολείο αντιμετωπίζει πλέον την μουσική πιο ολιστικά και μαθητοκεντρικά, αναγνωρίζοντας τον παιδαγωγικό της ρόλο στην ανθρώπινη καλλιέργεια, ενώ έναν ενδιάμεσο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία με προσανατολισμό στην μουσική, αλλά και στην θεσμοθετημένη γενική παιδεία.



### 3.2. Η Εξέλιξη της Μουσικής Παιδείας στην Ελλάδα

Η ένταξη της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση αναπτύχθηκε σταδιακά κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα και παγιώθηκε κατά τον 20<sup>ο</sup>. Ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο χρόνο που αφιέρωναν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη διδασκαλία της μουσικής. Η Ελλάδα ακολούθησε τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, καθότι τα εκπαιδευτικά προγράμματά της καταρτιζόνταν με βάση την επιρροή των χωρών της Δύσης (Μπουζάκης, 1986; Σταύρου, 2006). Έτσι, ήδη από το 1829 προστίθεται στον κατάλογο των διδασκτέων μαθημάτων η μουσική (Σίμος, 2004), ενώ από το 1830 γίνεται αναφορά στη διδασκαλία “ασμάτων” και “ψαλτικής” (Κόκκωνας, 1997). και το 1834, η “φωνητική μουσική” συγκαταλέγεται στο σχολικό πρόγραμμα. Το 1894, ορίζεται σαφής διδασκτέα ύλη, προσδιορίζονται οι ώρες διδασκαλίας και το μάθημα μετονομάζεται σε “Ωδική”. Φυσικά, δεν προσδιορίζονται οι σκοποί του μαθήματος, ούτε και δίνονται σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία του.

Οι βασικές επιρροές της διδασκτέας ύλης, αλλά και του συνολικού πνεύματος του μαθήματος, είναι οι εκκλησιαστικοί ψαλμοί και ύμνοι, καθώς και οι δημοτικές μελωδίες άλλων χωρών, στις οποίες προσδίδονταν ελληνικοί στίχοι, ώστε να δημιουργηθεί ένας πυρήνας σχολικών τραγουδιών. Η κυριότερη χώρα προέλευσης τέτοιων μελωδιών ήταν η Γερμανία, κυρίως λόγω της καταγωγής του βασιλέα Όθωνα. Τα τραγούδια αυτά παρέμειναν σε χρήση ακόμη και πενήντα χρόνια μετά την πτώση του.

Σύμφωνα με πηγές της εποχής (*Εγχειρίδιον Παιδαγωγικής*, Σπαθάκης 1875), η επιλογή του περιεχομένου του έγινε με άξονα τη δημιουργία ανθρώπων με ηθικό χαρακτήρα, θρησκευτικές αξίες και ενάρετη συμπεριφορά, ανθρώπων

που θεωρούνταν ως ιδανικοί πολίτες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Στην επιλογή αυτή πρωτοστατεί η προσπάθεια δημιουργίας εθνικής συνείδησης, που γίνεται εμφανής με τη συμπερίληψη στη διδακτέα ύλη εθνικών και πατριωτικών τραγουδιών.

Το 1913 με τα καινούρια Αναλυτικά Προγράμματα, γίνεται για πρώτη φορά λόγος περί σκοπού της Μουσικής. Αυτός διατυπώνεται ως η ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών μέσα από τραγούδια θρησκευτικού και πατριωτικού περιεχομένου. Μετά από έναν χρόνο, το μάθημα της μουσικής μετατρέπεται σε υποχρεωτικό για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και προαιρετικό για τις δύο τελευταίες (Ανδρούτσος, 2002, σ. 62). Στο περιεχόμενο του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν εντοπίζονται πολλά τραγούδια με θρησκευτικό περιεχόμενο, αλλά αντίθετα προστίθενται δημοτικά τραγούδια, με αναφορές στους αγώνες του ελληνικού έθνους και στόχο την ενίσχυση του εθνικού φρονήματος. Σε ότι αφορά τη θεωρία της μουσικής, βασικός προσανατολισμός για πολλές δεκαετίες είναι η ευρωπαϊκή κλασική περίοδος.

Τη δεκαετία του 1920, εισάγονται διδακτικά μοντέλα μουσικής από τις ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες είχαν ή αναπτυχθεί νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, το σύστημα του Dalcroze και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα από τη Μαργαρίτα Jordan το 1926, ενώ η μαθήτριά του Dalcroze στη ρυθμική σχολή Hellerau, Κούλα Πράτσικα, εισήγαγε το έτος 1930 την πιο εξελιγμένη ως προς την κίνηση εκδοχή του συστήματος. Το σύστημα Orff εισήχθη από την Πολυξένη Ματέυ το 1962, η οποία το μετέφρασε στην ελληνική γλώσσα και το προσαρμοσε στα ελληνικά δεδομένα. Βέβαια, το επίσημο κρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν εφάρμοσε κανένα από τα δύο

προγράμματα. Η έντονη πολιτική αστάθεια των επόμενων δεκαετιών δεν επέτρεπε δομικές αλλαγές στη δημόσια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι ώριμες προσπάθειες οργάνωσής της να γίνουν εμφανείς πολλά χρόνια αργότερα.

Τη δεκαετία του 1960 σε συνδυασμό με τη μουσική γίνονταν παράλληλα, κάποιες άλλες προσπάθειες για να ενταχθούν η φωνητική, η ακρόαση μουσικών έργων και οι παραδοσιακοί χοροί (Σίμος, 2004, σ. 93-102). Προσπάθειες που εκείνη την περίοδο ακυρώθηκαν, λόγω της δικτατορίας που επιβάλλεται στην χώρα το 1967. Το 1969 στο Πρόγραμμα της εκπαίδευσης (ΦΕΚ Α 218/1969, σ. 1561) αναφέρεται ως σκοπός του μαθήματος, η εξευγένιση της ψυχής και η προαγωγή κοινωνικού, θρησκευτικού και εθνικού φρονήματος, ενώ είναι φανερό η επίδραση των πολιτικών απόψεων της επταετίας.

Το 1977 παρουσιάζονται ως σκοποί του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής η ανάπτυξη της έμφυτης ροπής του παιδιού για μελωδία και ρυθμό, η καλλιέργεια του καλλιτεχνικού συναισθήματος και του μουσικού αισθητηρίου, η ψυχαγωγία, ο εξευγενισμός του ψυχικού κόσμου, η εξοικείωση με την παραδοσιακή, σύγχρονη ελληνική μουσική, αλλά και την κλασική μουσική. Προτείνεται ακόμη η διδασκαλία απλών μουσικών οργάνων καθώς και η δημιουργία χορωδίας και ορχήστρας (ΦΕΚ Α 347/1977, σ. 3208-3211). Αναφέρονται επίσης οι σκοποί της διδασκαλίας της μουσικής, όπως η απόκτηση στοιχειωδών ιστορικών και θεωρητικών γνώσεων. Χαρακτηριστική είναι όμως η απουσία αναφορών σε συγκεκριμένους στόχους του μαθήματος μουσικής στο σχολείο. Απουσιάζει εντελώς –όπως και σε όλα τα προηγούμενα προγράμματα– η αναφορά στην ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία όπως και η δημιουργική ενασχόλησή του με τη μουσική.

Στο Πρόγραμμα του 1982, δημιουργείται το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, στο οποίο περιλαμβάνεται από κοινού η μουσική, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή. Στόχοι του μαθήματος είναι η ακρόαση, η ρυθμική άσκηση και κίνηση, η εκτέλεση και οι δημιουργικές εργασίες. Οι στόχοι αυτοί επαναλαμβάνονται και στο Πρόγραμμα του 1990, όπου προτείνεται επιπλέον η ενίσχυση δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσω μουσικών παιχνιδιών και κυρίως του αυτοσχεδιασμού.

Σε όλα τα προγράμματα των τελευταίων είκοσι χρόνων του 20ου αιώνα φαίνεται ότι αναγνωρίζεται η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και η σημασία της ύπαρξης της μουσικής στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Δε γίνεται όμως καμία εμφανή σύνδεση με άλλους τομείς της μάθησης. Έτσι, η απουσία συγκεκριμένων στόχων ή παιδαγωγικών μεθόδων και η αμέλεια της ενεργής συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκόβουν το μάθημα της μουσικής από τα ουσιαστικά του προτερήματα.

### ***3.2.1. Υφιστάμενη κατάσταση της μουσικής εκπαίδευσης διεθνώς***

Οι πρώτες απόπειρες καθιέρωσης της μουσικής αγωγής ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος ανήκουν στα μέσα του 19ου αιώνα με τη μορφή ενός αμοιβαίου παιδαγωγικού διαλόγου ανάμεσα στις ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι δύο πλευρές αντάλλασσαν ιδέες και διάνθιζαν τις απόψεις της περιόδου. Απώτερος στόχος ήταν η βελτίωση της διαπαιδαγώγησης των νέων και η καλλιέργεια μίας ολοκληρωμένης και ανεπτυγμένης προσωπικότητάς.

Τέθηκαν, οπότε, πολλοί επιμέρους σκοποί που επιχειρούσαν να υλοποιήσουν αυτούς τους δύο άξονες. Βασικότεροι αυτών ήταν η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, δηλαδή του συστήματος μουσικής γραφής, και το «σωστό» τραγούδι. Σε μεταγενέστερες περιόδους, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στις καλλιτεχνικές παρουσιάσεις φωνητικής και ενόργανης μουσικής, ήτοι στη δημιουργία χορωδιών και ορχηστρών που θα παρουσίαζαν, ως εκπλήρωση της μάθησής τους, κάποιο μουσικό πρόγραμμα. Μέσα από αυτή την προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, θεωρήθηκε ότι επιτυγχάνεται η κατανόηση της μουσικής, ενώ τα παιδιά αποκτούν μία καλύτερη κοινωνική και ηθική συμπεριφορά (Nye & Nye, 1985, σ. 140).

Τα επόμενα χρόνια, οι σκοποί και οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης συμπληρώθηκαν με την εισαγωγή απόψεων πως η κριτική εκτίμηση της μουσικής και η κατανόηση των μουσικών εννοιών είναι εξίσου σημαντικά ζητήματα. Βέβαια, οι πρώτες προσπάθειες για την επίτευξη αυτών των στόχων προσανατολίστηκαν στην απλή εκμάθηση γεγονότων γύρω από την μουσική και απέφυγαν την απόκτηση ικανοτήτων για μουσική δεκτικότητα, αντίληψη και ανάλυση.

Η κατανόηση και η αντίληψη της μουσικής είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των τριών πεδίων μάθησης: της ψυχοκινητικής, της συναισθηματικής και της γνωστικής, τριών πεδίων που δεν μπορούν να διαχωριστούν καθότι συν-λειτουργούν και συν-υπάρχουν. Οι σύγχρονες αυτές θέσεις επηρέασαν τις μουσικοπαιδαγωγικές απόψεις και θεωρίες, οδηγώντας στη δημιουργία καινούριων μεθόδων. Στις μεθόδους αυτές, η μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνει δημιουργικές διαδικασίες όπως ο πειραματισμός και η εξερεύνηση, δίνοντας στο μαθητή ενεργό ρόλο. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι

γενικοί σκοποί της μουσικής αγωγής συμπεριλαμβάνουν και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και τις σωστές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Επίσης, προχωρά προς τη χρησιμοποίηση διαδικασιών μάθησης που ευνοούν την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών, δίνοντας επίσης έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών (Σέργη, 1994).

Τα περισσότερα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που αναπτύχθηκαν κατά τους τελευταίους δύο αιώνες είχαν ως εφιαλτήριο την άποψη ότι η μουσική μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους είναι η χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας και βιωματικών εμπειριών. Έτσι, χρησιμοποιούνται συχνά ο πειραματισμός, η εξερεύνηση, η παρατήρηση, η ελεύθερη έκφραση και ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός (Nye & Nye, 1985, στη Σέργη, 1994). Στα νέα αυτά συστήματα, ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται πλέον με συγκεκριμένους στόχους και η διδασκαλία ακολουθεί ένα καλά καταρτισμένο πλάνο, ωστόσο δε λείπουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας, καθώς και της ανακάλυψης κατά την διδασκαλία της μουσικής.

### **3.2.2. Μουσικές Σχολές και Ωδεία**

Η ωδειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα απαρτίζεται από ιδιωτικές ή δημοτικές επιχειρήσεις (με μοναδική εξαίρεση το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης), οι οποίες λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πολιτισμού και δεν ανήκουν σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα (Αναστασόπουλος, 2006). Συνεπώς, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο σπουδών τους από την προσφερόμενη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανασκόπηση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκινά με την περίπτωση των Ωδείων, καθώς στον χώρο αυτό εντοπίζονται οι παλαιότερες πρωτοβουλίες συγκρότησης μιας οργανωμένης και εξειδικευμένης μουσικής εκπαίδευσης. Αρχίζοντας από τη δράση της Εκκλησίας και την Ίδρυση των Φιλαρμονικών Εταιρειών στα Ιόνια νησιά, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ιστορία και το πλαίσιο λειτουργίας των ωδείων στη νεότερη Ελλάδα, με ειδική μνεία στο Ωδείο Αθηνών και το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης.

### **3.2.3. Εκκλησιαστικές Μουσικές Σχολές**

Μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η παιδεία της Ελληνικής Μουσικής καλλιεργείται μέσα στους κόλπους της Εκκλησίας, με την πρώτη Πατριαρχική Μουσική Σχολή να ιδρύεται το 1727. Έκτοτε, το Οικουμενικό Πατριαρχείο ίδρυσε δέκα συνολικά Μουσικές Σχολές με στόχο τη διδασκαλία της εκκλησιαστικής μουσικής (Σπυροπούλου, 2009: 28). Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, οπότε το μουσικό ενδιαφέρον στρέφεται στα δυτικά πρότυπα (Σπυροπούλου, 2009: 29), το ρόλο αυτό αναλαμβάνει το Ωδείο Αθηνών με την ίδρυση, το 1903, της Σχολής Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής με σκοπό τη διάδοση και ανάπτυξη της μουσικής παράδοσης του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως στον Ελλαδικό χώρο (Επίσημη Ιστοσελίδα Ωδείου Αθηνών). Γίνεται αντιληπτός ο καθοριστικός ρόλος της Εκκλησίας, εκτός των άλλων, και για τη μουσική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας και των πρώτων χρόνων της σύστασης του ελληνικού κράτους. Οι μουσικές σπουδές καθορίζονται από το Πατριαρχείο και στρέφονται αυστηρά γύρω από την βυζαντινή μουσική παράδοση.

#### **3.2.4. Η Μουσική Εκπαίδευση στα Επτάνησα (19<sup>ος</sup> αιώνας)**

Στον χώρο των Επτανήσων σημειώνονται, επίσης, κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα σημαντικές πρωτοβουλίες για την εδραίωση της μουσικής εκπαίδευσης με την ίδρυση Φιλαρμονικών Εταιρειών, γεγονός που αποδίδεται σε σημαντικό βαθμό στην σταθερή πολιτική και πολιτιστική σχέση των Ιονίων νήσων με τη Δύση. Έτσι, το αρχαιότερο μουσικό σωματείο της Ελλάδας μετά την Επανάσταση του 1821, που λειτουργεί μέχρι και σήμερα, είναι η Φιλαρμονική Εταιρεία Κερκύρας, η οποία ιδρύθηκε το 1840 (Σπυροπούλου, 2009: 31). Βέβαια, στην Ιόνιο Ακαδημία διδασκόταν ήδη από το 1824 η μουσική με εκκλησιαστικό όμως προσανατολισμό (Χαρικιολάκης, 2014: 571). Το 1850 ιδρύεται Φιλαρμονική Εταιρεία και στη Λευκάδα, η οποία συμμετείχε και στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896. Το 1890 ιδρύεται στην Κέρκυρα και άλλη Εταιρεία με τον τίτλο «Νικόλαος Μάντζαρος», ανάμεσα στις καινοτομίες της οποίας είναι η συμμετοχή γυναικών στην μπάντα της το 1954, καθώς και η δημιουργία του πρώτου τμήματος Μαζορετών το 1982 (Σπυροπούλου, 2009: 31-32). Οι Φιλαρμονικές Μπάντες αποτελούνταν από τουλάχιστον ένα σύνολο πνευστών και εμφανίζονταν δημόσια σε θρησκευτικές τελετές ή εθνικές επετείους, ενώ η φοίτηση σε αυτές ήταν δωρεάν (Σπυροπούλου, 2009: 31). Υπάρχει, δηλαδή, ένας πρακτικός προσανατολισμός στη μουσική εκπαίδευση, που συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό χαρακτήρα της μουσικής και αντανακλά την πολιτιστική ζωή και τις ιδιαιτερότητες των Επτανήσων.

#### **3.2.5. Η Ίδρυση του Ωδείου Αθηνών**

Με εξαίρεση τα Επτάνησα, το πρώτο μουσικοθεατρικό εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα είναι ο «Μουσικός και Δραματικός Σύλλογος 'Ωδείο Αθηνών'» με έτος ίδρυσης το 1871. (Σπυροπούλου, 2009: 29). Η μουσική παιδεία λαμβάνει πλέον ευρωπαϊκή κατεύθυνση, ενώ δημιουργείται και η Κρατική Ορχήστρα



Αθηνών. Στο πρώτο καταστατικό του Συλλόγου καθορίζονταν ως σκοποί του η σύσταση Ωδείου, η συγκρότηση θεάτρου και η κατάρτιση δραματολογίου, η αποστολή υποτρόφων στο εξωτερικό, η απονομή βραβείων και η εκτέλεση συναυλιών και παραστάσεων (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Ωδείου Αθηνών). Ο ρόλος του αποδείχθηκε εξαιρετικά σημαντικός τόσο στη δημιουργία και στην συνεργασία με εξέχουσες μουσικές προσωπικότητες, όσο και στην καλλιτεχνική του δραστηριότητα τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 40' (Χαρικιολάκης, 2014: 578). Σήμερα, το Ωδείο Αθηνών προσφέρει υψηλού επιπέδου μουσική και θεατρική παιδεία, παρά τις οικονομικές δυσμένειες που αντιμετωπίζει (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Ωδείου Αθηνών).

Στην Αθήνα, το 1919, ο Μανώλης Καλομοίρης ιδρύει το «Ελληνικό Ωδείο», με κεντρικό ίδρυμα και επαρχιακά παραρτήματα, ενώ μετά την αποχώρησή του, το 1926, ιδρύει το «Εθνικό Ωδείο» με ιδιαίτερο προσανατολισμό στο μελόδραμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Καλομοίρης κατέλαβε την πρώτη έδρα Μουσικής στην Ακαδημία Αθηνών το 1945 (Σπυροπούλου, 2009, 29-30). Επομένως, φαίνεται ότι στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα καλλιτεχνικές προσωπικότητες, με σπουδές στην Ευρώπη, δραστηριοποιούνται στην πρωτεύουσα γύρω από την συστηματοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης, τη γαλούχηση μελλοντικών μουσικών, καθώς και την αναβάθμιση της πολιτιστικής ατζέντας της πόλης.

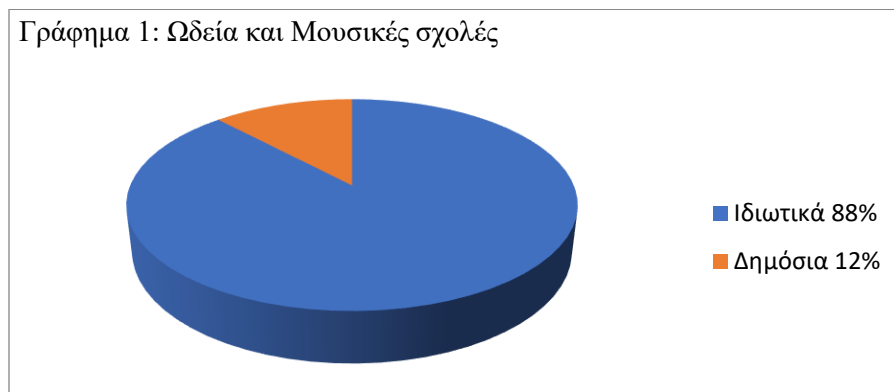
### ***3.2.6. Από την ίδρυση του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης στο σήμερα***

Επόμενο σημείο σταθμό στη λειτουργία των ωδείων αποτελεί η ίδρυση του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης το 1914, με απόφαση του Ελευθέριου Βενιζέλου. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Ωδείου «σκοπός της

ίδρυσής του ήταν η διδασκαλία της ευρωπαϊκής μουσικής με παράλληλη υποστήριξη και προαγωγή της σοβαρής ελληνικής μουσικής». Το ΦΕΚ της ίδρυσης του Ωδείου και ο αντίστοιχος νόμος δημοσιεύθηκαν το 1957, και καθορίζουν μέχρι και σήμερα το πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης στα ωδεία της Ελλάδας. Αναλυτικότερα, το Άρθρο 1 προβλέπει την διαίρεση του ωδείου στις εξής σχολές και τμήματα: Σχολή Σύνθεσης, Σχολή Θεωρητικών και Ιστορικών Μαθημάτων, Σχολή Ενόργανης Μουσικής, Σχολή Ορχήστρας και Χορωδίας, Σχολή Μονωδίας και Δραματικής Τέχνης, Σχολή Εκκλησιαστικής Μουσικής (ΦΕΚ 229/τ.Α' / 11-11-1957, άρθ.1: 1735-1736). Επίσης, παρατίθενται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για όλα τα διδασκόμενα συμφωνικά όργανα (Το μπουζούκι, η ακουστική και η ηλεκτρική κιθάρα δεν συμπεριλαμβάνονται, μιας και αναγνωρίστηκαν επισήμως το 1986, όπως αναφέρει ο Αναστόπουλος, 2006): έγχορδα, πνευστά και κρουστά, ενώ θεσμοθετείται και η διαίρεση σε τέσσερις τάξεις: προκαταρκτική, κατώτερα, μέση και ανώτερα με ορισμένη ύλη και ελάχιστα έτη φοίτησης. Ακόμη, επεξηγείται η προβλεπόμενη εξεταστική διαδικασία για τις κατατακτήριες και απολυτήριες εξετάσεις, τα υποχρεωτικά μαθήματα θεωρίας, καθώς και τα τυπικά προσόντα των διδασκόντων και των διευθυντών. Ενδεικτικά τα αναγνωρισμένα μουσικά όργανα περιλαμβάνουν: το πιάνο, το αρμόνιο, το εκκλησιαστικό όργανο, την άρπα, το βιολί, τη βιόλα, το βιολοντσέλο, το κοντραμπάσο, το φλάουτο, το όμποε, το κλαρινέτο, το φαγκότο, το σαξόφωνο, το κόρνο, την τρομπέτα, το τρομπόνι, την τούμπα και κρουστά. Για τα παραδοσιακά όργανα δεν γίνεται λόγος, περίπτωση στην οποία δεν δύναται να χορηγηθεί πτυχίο, παρά μόνο βεβαίωση σπουδών. Όσον αφορά τα θεωρητικά μαθήματα αναφέρονται επιλεκτικά: η Ιστορία της Μουσικής, η Μορφολογία, το Σολφέζ, η Αρμονία, η Αντίστιξη, η Φούγκα και η Σύνθεση. Τέλος, η λειτουργία των Ωδείων ορίζεται και από το Βασιλικό Διάταγμα

16/1966 στο οποίο τα μουσικά ιδρύματα διακρίνονται σε: ωδεία, μουσικές σχολές, συμφωνικές ορχήστρες, συγκροτήματα μουσικής δωματίου και συγκροτήματα χορωδίας, ενώ διευκρινίζει και τους όρους ίδρυσης, τη δομή και εξεταστικές λεπτομέρειες (ΦΕΚ 7/τ. Α'/16-1-1966, άρθ.1: 35).

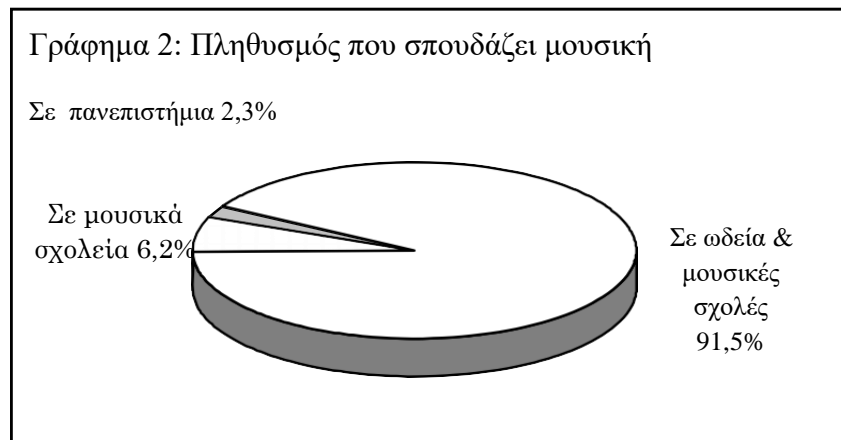
Στην περιφέρεια, η ίδρυση Δημοτικών Ωδείων έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξάπλωση της μουσικής εκπαίδευσης, ήδη από το 1938 (Σπυροπούλου, 2009: 32). Μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στην μηχανή αναζήτησης της ιστοσελίδας odeia.gr, ο συνολικός αριθμός των ωδείων (ιδιωτικών και δημοτικών) στην Ελλάδα, ανέρχεται στα 788. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί και η κατ' οίκον μουσική εκπαίδευση που αφορά μεγάλο αριθμό σπουδαστών. Όσον αφορά την κατανομή των σπουδαστών στα ιδιωτικά και δημόσια Ωδεία και Μουσικές σχολές, με στοιχεία από έρευνα του 1997, ο Μπαλτζής (2002, 5) δημοσιοποιεί το ακόλουθο γράφημα:



Πηγή: Μπαλτζής (2002)

Κλείνοντας, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ο κεντρικός ρόλος των ιδιωτικών μουσικών εκπαιδευτηρίων στην ανάπτυξη της μουσικής ζωής της χώρας, εφόσον αποτελούν τον μόνο θεσμό εξειδικευμένης μουσικής

εκπαίδευσης (Μπαλτζής, 2002: 3). Το παραπάνω αποδεικνύεται και από το γράφημα που παραθέτει ο Μπαλτζής (2002, 4) που ανταποκρίνονται σε στοιχεία του 1997 μελετώντας την κατανομή σπουδαστών στους υπάρχοντες φορείς μουσικής εκπαίδευσης:



Πηγή: Μπαλτζής (2002)

Τα παιδαγωγικά οφέλη της μουσικής, συνδυάζονται εδώ με καθαρά μουσικές γνώσεις ερασιτεχνικού και επαγγελματικού επιπέδου. Ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα σπουδών, με συγκεκριμένους στόχους και οργάνωση, χρηματοδοτούνται στην πλειοψηφία τους από τα δίδακτρα των σπουδαστών και διαφοροποιούνται από τις ευρύτερες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες προσανατολίζεται το σχολείο. Στο Ωδείο, δηλαδή, η μουσική εκλαμβάνει τον χαρακτήρα συστηματικής σπουδής, όμοιο με άλλων επιστημονικών και καλλιτεχνικών κλάδων, θέτοντας, παράλληλα, τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία επαγγελματιών μουσικών και την κινητοποίηση της μουσικής σκηνής σε τοπικό επίπεδο. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε σπουδαστής ενός ωδείου γίνεται επαγγελματίας μουσικός, όπως και οι σχολές χορού δεν παράγουν αποκλειστικά χορευτές. Ωστόσο, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική ενασχόληση κάποιου με

αυτόν τον καλλιτεχνικό κλάδο. Φυσικά, τα οφέλη της μουσικής παιδείας στην προσωπική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου παραμένουν, ελκύνοντας σημαντικό αριθμό σπουδαστών. Ο Μπάλτζης (2002: 3) αναφέρει ότι το 1997 ο αριθμός των μαθητών στα ωδεία και τις μουσικές σχολές ήταν 38.957 σύμφωνα με έρευνα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.

### **3.3. Η Μουσική Αγωγή στο Σχολείο**

Περνώντας στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, η μουσική ως σχολικό μάθημα στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα κάνει την εμφάνισή της ήδη από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους (Σιλιόγκας, 2016: 5). Ωστόσο, παρά τη μακρόχρονη παρουσία της, η θέση της παραμένει σταθερά μειονεκτική και υποδεέστερη σε σύγκριση με τα υπόλοιπα γνωστικά μαθήματα. Η υποτίμηση αυτή συνδέεται ίσως με τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, η οποία διδασκόταν προφορικά και απευθυνόταν σε αγράμματους ή άτομα του οικογενειακού κύκλου (Σιλιόγκας, 2016: 6). Επίσης, η προϋπόθεση του «ταλέντου» και της «κλίσης» που υπάρχει στην κοινή γνώμη, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ανάδειξη της μουσικής ως ένα μάθημα κοινό για όλους. Επιπλέον, λόγω του γεγονότος ότι η ίδια αποτελεί φορέα πολιτισμικής παράδοσης και εθνικής ταυτότητας, η διδασκαλία της συνδέθηκε πολλές φορές με τις εκάστοτε κυβερνητικές πολιτικές και κοινωνικές επιδιώξεις, λειτουργώντας ως μέσο προώθησης των κυρίαρχων ιδεώδων (Σταύρου, 2006: 32-33). Βέβαια, τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προσέγγισαν με πιο συστηματικό τρόπο τη διδασκαλία και το περιεχόμενο τους μαθήματος, εντάσσοντάς το στο ευρύτερο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και του προοδευτικού προσανατολισμού του σχολείου.

Ακολουθεί μια επισκόπηση της πορείας της διδασκαλίας της μουσικής στο δημόσιο σχολείο από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα. Για την παρουσίασή της επιλέχθηκε η διαίρεση σε χρονικές περιόδους.

### **3.3.1. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι την μεταρρύθμιση του 1913**

Πρώτο σταθμό στην πορεία της διδασκαλίας της μουσικής αποτελεί η σύσταση του «Σχολείου Μουσικής» στην Αίγινα το 1825 (Σίμος, 2004: 70, 103), ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα εισέρχεται για πρώτη φορά το 1830 με στόχο την δημιουργία χορωδιών για θρησκευτικές και εορταστικές εκδηλώσεις (Γεωργοπούλου, 2020: 43). Βέβαια, βιβλία μουσικής απουσίαζαν (κενό που όπως θα φανεί παρακάτω καλύφθηκε πολύ αργότερα, το 1979), ενώ, παράλληλα, οι δάσκαλοι δεν είχαν γνώση του αντικειμένου. Σημειώνεται πως το κράτος δεν εξέδωσε βιβλίο για το μάθημα έως το 1979 (Σιλιόγκας, 2016: 10).

Στον Νόμο του 1834 (ΦΕΚ 11/τ. Α' / 03.03.1834, άρθ.9: 75) για τα Δημοτικά Σχολεία ορίζεται ως μάθημα η Φωνητική Μουσική, το οποίο, όμως, εξαιτίας των περιορισμένων μουσικών γνώσεων των δασκάλων δεν διδασκόταν υποχρεωτικά (Γεωργοπούλου, 2020: 44). Στην εποχή του Όθωνα, ανακοινώνεται με Διάταγμα η ίδρυση του Σχολείου Ψαλτικής στην Αθήνα, με δωρεάν φοίτηση, καθώς και η δέσμευση της επί των Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης Γραμματείας «να ενεργήσει ως προς τη σύσταση Εθνικής Μουσικής Εταιρείας για τη διάδοση μουσικών γνώσεων αλλά και την βελτίωση της ευσέβειας προς την Εκκλησιαστική Ψαλτική, ώστε να αναγεννηθεί πάλι ο ζήλος για την μουσική των παλαιών Ελλήνων» (ΦΕΚ 7/τ. Α' / 20.02.1837, άρθ. 1 και 4: 25). Αργότερα, το 1878, με τον «Νόμο περί

συστάσεως του διδασκαλείου εν Αθήναις» (ΦΕΚ 7/ 24.01.1878, άρθ. 1: 41) θεσπίζεται η διδασκαλία της φωνητικής μουσικής και της ωδικής στο δημοτικό για δύο φορές την εβδομάδα, ενώ στο Γυμνάσιο το μάθημα της φωνητικής μουσικής διδάσκεται στις δυο πρώτες τάξεις για δυο διδακτικές ώρες και στις υπόλοιπες για μια διδακτική ώρα. Ο ίδιος Νόμος προβλέπει την ίδρυση Διδασκαλείου για την επιμόρφωση των δασκάλων, το οποίο, αν και δεν λειτούργησε κανονικά λόγω έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού, μεθοδολογίας και εποπτικών μέσων (Μουρίκη, 2012: 44), περιλάμβανε μεταξύ άλλων την διδασκαλία της φωνητικής (ΦΕΚ 7/24.01.1878, άρθ. 3: 42).

Τα πρώτα επίσημα ολοκληρωμένα προγράμματα των Δημοτικών Σχολείων εκδόθηκαν με Διάταγμα το 1894, στα οποία προβλέπεται η τρίωρη διδασκαλία του μαθήματος της Ωδικής, με περιεχόμενο καθαρά εκκλησιαστικό και πατριωτικό (ΦΕΚ 28/τ. Β'/12.03.1894: 61 και 72). Ωστόσο, όπως και στα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών, έτσι και σε αυτό, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε σκοπούς ή οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (Σβαρνιά, 2013: 24). Τέλος, το 1896, τη σύσταση των Νηπιαγωγείων συνοδεύει η εισαγωγή του μαθήματος του ρυθμικού παιχνιδιού για 2 ½ ώρες την εβδομάδα (ΦΕΚ 68/τ.Α' / 23.05.1896, άρθ. 4: 234-236).

### **3.3.2. Από το 1913 μέχρι το 1969.**

Σημείο αναφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής αποτελεί το Βασιλικό Διάταγμα για το Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων που δημοσιοποιήθηκε το 1913. Στην ήδη θεσμοθετημένη δίωρη διδασκαλία της Ωδικής συμπεριλαμβάνεται πλέον η Θεωρία της

Μουσικής με την εκμάθηση των φθόγγων, του πενταγράμμου, της μουσικής αξίας και των ρυθμικών μέτρων. Επίσης, στα προϋπάρχοντα εκκλησιαστικά και πατριωτικά διδακτέα άσματα προστέθηκαν παιδικά τραγούδια, λόγω των απλών στίχων, της μελωδίας και του ρυθμού, καθώς και επτά δημώδη τραγούδια με πατριωτική θεματική (ΦΕΚ 174/τ. Α' / 10.09.1913: 604-606). Φυσικά, τα δημώδη αυτά τραγούδια προέρχονταν από την απελευθερωμένη περιοχή της Στερεάς Ελλάδας και της Πελοποννήσου, ενισχύοντας την προσπάθεια δημιουργίας ενιαίας εθνικής συνείδησης (Αυθεντοπούλου & Παντοπούλου, 2016: 4). Ωστόσο, για μια ακόμη φορά, η απουσία αντίστοιχων σχολικών βιβλίων παραμένει ένα σημαντικό κενό, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ιδιωτικών συλλογών και πανεπιστημιακών εγχειριδίων (Σιλιόγκας, 2016: 87).

Μετά από έναν χρόνο, το 1914, το μάθημα της Ωδικής εντάσσεται και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε μια από τις τέσσερις τάξεις του Γυμνασίου, χωρίς, όμως, να γίνεται αναφορά στον στόχο ή στο περιεχόμενο του μαθήματος (ΦΕΚ 369/τ. Α' / 10.12.1914: 2004).

Τα επόμενα ταραχώδη χρόνια και μέχρι το 1967 η μουσική παραμένει ένα μάθημα θεωρίας και σολφέζ που απέκλειε την οποιαδήποτε δημιουργική ανάμειξη των μαθητών (Γεωργοπούλου, 2020: 45). Παρά την ανανεωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ακολούθησε τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την ένταξη της Μουσικής στο πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, οποιαδήποτε προσπάθεια αναβάθμισης του μαθήματος απουσίαζε, διατηρώντας, έτσι, τον προπολεμικό χαρακτήρα της διδασκαλίας της (Σίμος, 2004: 94-96).



### **3.3.3. Η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974).**

Στη διάρκεια της δικτατορίας το μάθημα της Μουσικής υπεισέρχεται στις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές που προσανατολίζονταν στη θεμελίωση της κλασικής παιδείας και της ελληνοχριστιανικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σιλιόγκας, 2016: 12).

Για το Δημοτικό Σχολείο το Βασιλικό Διάταγμα 702 όριζε τη διδασκαλία της μουσικής για μιάμιση ώρα στην Α' - Β' τάξη και για δύο ώρες στην Γ' - Στ' τάξη. Το μάθημα είχε ως σκοπό «την εξευγένισιν της ψυχής, την γέννησιν χαράς και ψυχικής ευφορίας, την καλλιέργειαν του μουσικού αισθητηρίου των μαθητών όλως ιδιαιτέρως, την δια δημωδών ασμάτων, πατριωτικών εμβατηρίων, θρησκευτικών ύμνων και άλλων καταλλήλων παιδικών ασμάτων, δημιουργίαν υγιών μουσικών βιωμάτων, προφυλασσόντων από διάβρωσιν του μουσικού αισθήματος των Ελληνοπαίδων», επίσης η Μουσική προάγει «το κοινωνικόν, θρησκευτικόν και Εθνικόν φρόνημα, παιδαγωγεί τους μαθητάς εις πολίτας, συναισθανομένους ότι είναι συνδεδεμένοι εις εν όλον και ανήκουν εις την αυτήν Πατρίδα» (ΦΕΚ 218/τ. Α' / 31.10.1969: 1536). Επίσης, το Διάταγμα ενισχύει για πρώτη φορά τη χρήση τεχνολογικών μέσων αναπαραγωγής τραγουδιών πατριωτικού χαρακτήρα, τα οποία θα ακούγονται σε διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής, τη δημιουργία σχολικής δισκοθήκης, ενώ καθιστά επιτακτική την σύσταση χορωδίας για την συμμετοχή σε σχολικές εορτές και στη Θεία Λειτουργία (ΦΕΚ 218/τ. Α' / 31.10.1969: 1561). Τη διδακτέα ύλη απαρτίζουν εκκλησιαστικά, πατριωτικά, δημώδη και φυσιολατρικά άσματα, η διδασκαλία των οποίων εμπίπτει στη δικαιοδοσία του δασκάλου.

Για τη Μέση Εκπαίδευση το Βασιλικό Διάταγμα 723 προέβλεπε τη μονώρη διδασκαλία της μουσικής από την Α' Γυμνασίου μέχρι την Α' Λυκείου και προαιρετικά στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ο σκοπός του μαθήματος, επεκτείνεται πλέον στην ευρύτερη μουσική καλλιέργεια και ευαισθησία και στην ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας, πάντα με εθνικό προσανατολισμό. Η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει έναν αξιοσημείωτο όγκο ύλης Θεωρίας και Ιστορίας της Μουσικής και πρακτικών Ασκήσεων, όπως και εκκλησιαστικών, πατριωτικών και δημώδων ασμάτων (ΦΕΚ 225/τ. Α'/10.11.1969: 1670).

#### **3.3.4. Η περίοδος της Μεταπολίτευσης**

Η επαναφορά του δημοκρατίας συνοδεύτηκε, όπως ήταν φυσικό, από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, ενώ το 1977 το μάθημα της μουσικής αναπροσαρμόζεται σταδιακά στα νέα κοινωνικά δεδομένα (βλ. Σιλιόγκας, 2016: 13-14).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 1034/1977, το μάθημα της μουσικής μετονομάζεται πλέον σε «Μουσική Αγωγή» και διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Ακόμη, επαναπροσδιορίζεται ο σκοπός του, στοχεύοντας πλέον προς «την αφύπνιση και την ανάπτυξη της έμφυτης ροπής του παιδιού για τη μελωδία και το ρυθμό, την ψυχαγωγία, την ενίσχυση του καλαισθητικού συναισθήματος, τον εξευγενισμό του ψυχικού κόσμου, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη μουσική παράδοση της χώρας του και την καλλιέργεια της ευαισθησίας του για τη σοβαρή μουσική, που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού μας» (ΦΕΚ 347/τ. Α'/12.11.1977, άρθ. 3: 3208). Αξίζει να σημειωθεί η αλλαγή στην διδακτέα ύλη, με εμφανή μείωση των πατριωτικών και λιγότερο των

θησκευτικών ασμάτων και με την παράλληλη προώθηση του παιδικού τραγουδιού (Αυθεντοπούλου & Παντοπούλου, 2016: 4). Στις μικρές τάξεις προτείνεται η χρήση και η εξοικείωση με φυσικούς ήχους, η Θεωρία της Μουσικής διδάσκεται πλέον από την Δ' τάξη, ενώ την εμφάνισή της κάνει η απόπειρα διδασκαλίας απλών μουσικών οργάνων. Στις οδηγίες του Διατάγματος ενισχύεται η σύνδεση της μουσικής με το παιχνίδι και τον ρυθμό, η ένταξη του τραγουδιού σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής και η χρήση υλικών μέσων υποστήριξης για την αναπαραγωγή ήχου (ΦΕΚ 347/τ. Α'/12.11.1977, άρθ.3: 3208-3211).

Για το Γυμνάσιο, το Προεδρικό Διάταγμα 831 ορίζει την μονόωρη διδασκαλία της μουσικής. Σκοπός του μαθήματος είναι «να καλλιεργήσει το μουσικό αισθητήριο των μαθητών και γενικότερα να συντελέσει στην πνευματική και ψυχική τους ανάπτυξη με τη σωστή φωνητική εξάσκηση, την ακρόαση και εξοικείωση με την καλή μουσική, ιδιαίτερα με τη γνήσια παραδοσιακή και σύγχρονη ελληνική και την απόκτηση στοιχειωδών θεωρητικών και ιστορικών γνώσεων βασισμένων στην πράξη και σε ακουστικές εμπειρίες» (ΦΕΚ 270/τ.Α'/20.09.1977, άρθ. 2: 2524). Σχετικά με τη διδακτέα ύλη διαπιστώνεται περισσότερη έμφαση στην αισθητική ανάπτυξη του μαθητή και την εξοικείωση με βασικές γνώσεις θεωρίας και ιστορίας της μουσικής (Μπακογλίδου, 2011: 50), καθώς και προώθηση της δυτικής κλασικής μουσικής, πέραν της βυζαντινής. Την επόμενη χρονιά εκδίδονται τα Προεδρικά Διατάγματα 373 και 374 για την Γ' τάξη Γυμνασίου και την Α' Λυκείου (ΦΕΚ 79/ τ.Α'/15.05.1978, και ΦΕΚ 79/ τ.Α'/15.05.1978, αντίστοιχα). Όπως αναφέρει η Γεωργοπούλου (2020: 46) την περίοδο αυτή ο όρος «αισθητική αγωγή συνδέεται πρώτη φορά με το μάθημα της μουσικής.

Στην τριετία 1979-1981 δεν παρουσιάζεται κάποια σημαντική θεσμική αλλαγή πέρα από μία μικρή μείωση των διδακτικών ωρών (Σιλιόγκας, 2016: 92), ενώ το 1982 με το Προεδρικό Διάταγμα 583 για την Δημοτική Εκπαίδευση, η μουσική συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής μαζί με τα Εικαστικά και την Θεατρική αγωγή. Μεταξύ των στόχων του μαθήματος γίνεται μνεία στην ακρόαση, τη ρυθμική άσκηση και κίνηση, την εκτέλεση και τις δημιουργικές ασκήσεις (ΦΕΚ 107/ τ. Α'/31.08.1982, άρθ.2: 952-954).

Σταθμό στην ιστορία της διδασκαλίας της μουσικής στην δημόσια εκπαίδευση αποτελεί το έτος 1979, οπότε ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων εκδίδει βιβλίο δασκάλου με τίτλο «Μέθοδος διδασκαλίας τραγουδιών για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου», το οποίο παρέμεινε σε ισχύ μέχρι το 1994 (Σιλιόγκας, 2016: 76).

Ακολούθως, το 1985 το σχετικό Προεδρικό Διάταγμα για το Γενικό Λύκειο θεσπίζει την διδασκαλία ενός από τα μαθήματα της Μουσικής ή των Καλλιτεχνικών για μία ώρα την εβδομάδα (ΦΕΚ 170/ 07.10.1985, άρθ. 1:2627). Ο όγκος της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης είναι τεράστιος με πλήθος θεωρητικών μουσικών και ιστορικών στοιχείων που διαπερνούν την αρχαία, παραδοσιακή, βυζαντινή ελληνική μουσική και φτάνει μέχρι τα σύγχρονα μουσικά είδη σε παγκόσμια κλίμακα, ενώ η εμπλοκή των μαθητών περιορίζεται μόνο σε ακουστικά παραδείγματα (ΦΕΚ 170/ 07.10.1985, άρθ.3: 2637-2639). Αντίθετα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο επιχειρείται να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα μέσω της εφαρμογής πρακτικών, ρυθμικών, φωνητικών ασκήσεων και μουσικής ανάγνωσης (ΦΕΚ 158/ 19.09.1985, άρθ. 2: 2474) (Κτενιαδάκη, 2008:28- 29). Επίσης, τη χρονιά αυτή γράφονται βιβλία για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, καθώς και για την Α'

Λυκείου με στόχο «να βοηθήσουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά στην επιτυχία ενός προγράμματος μουσικής παιδείας, καλλιέργειας και αγωγής των νέων, εφόσον πιστεύεται ότι αποτελεί έναν βασικό άξονα της όλης επιστημονικής και πνευματικής κατάρτισης του ανθρώπου» (Γεωργοπούλου, 2020: 46).

Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός πως μέχρι το 1987 το μάθημα της μουσικής διδασκόταν από τον δάσκαλο γενικών μαθημάτων, δημιουργώντας προβλήματα στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία. Έκτοτε ξεκίνησαν οι διορισμοί ειδικών δασκάλων μουσικής απόφοιτων Ωδείων ή ΑΕΙ (Γεωργοπούλου, 2020: 46).

Τέλος, το 1988 θεσπίζεται η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων, η λειτουργία και το θεσμικό πλαίσιο των οποίων θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

### **3.3.5. Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι σήμερα**

Κατά την τελευταία προς εξέταση περίοδο, η διδασκαλία της Μουσικής συστηματοποιείται στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, με κορύφωση την δημοσιοποίηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).

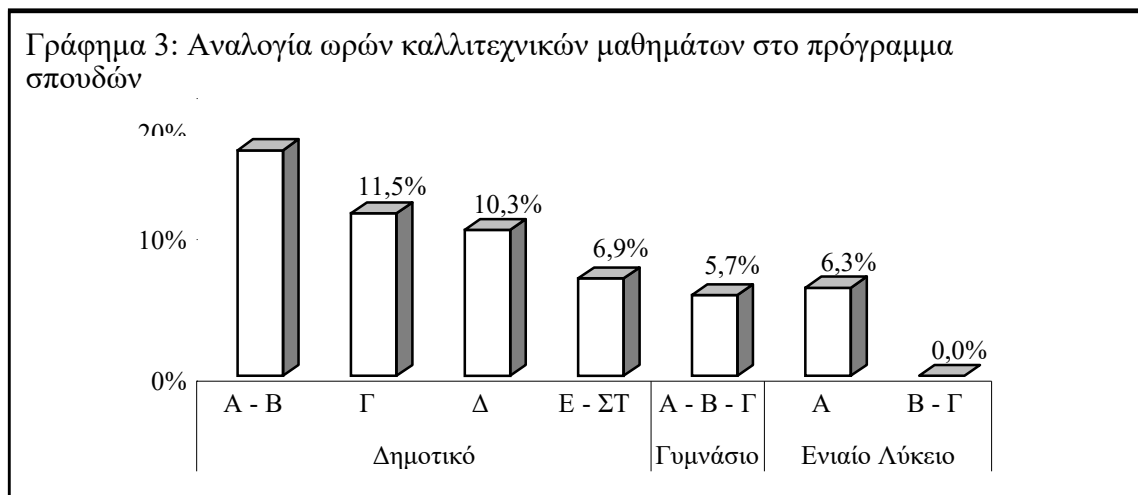
Ξεκινώντας από το Προεδρικό Διάταγμα 447/1993 του ΥΠΕΠΘ, το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής οργανώνεται σε ένα δίωρο την εβδομάδα (μία ώρα Μουσική και μία ώρα Καλλιτεχνικά) για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 185/ 07.10.1993, άρθ. 1: 4658). Το 1999 θεσπίζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών με αδιαίρετη αντιμετώπιση όλων των

διδασκασμένων αντικειμένων από παιδαγωγικής πλευράς για όλες τις τάξεις του σχολείου. Ωστόσο, το μάθημα της μουσικής παρέμεινε ανεφάρμοστο εξαιτίας της απουσίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κτενιαδάκη, 2008:32).

Φτάνοντας στο σήμερα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, που έλαβε την τελική του μορφή με το ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003, δίνει μια σημαντική ευκαιρία για την αναβάθμιση του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010: 113). Σύμφωνα με αυτό, «σκοπός της Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, η 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). Το ΔΕΠΠΣ προσεγγίζει το μάθημα συγκροτημένα και ολιστικά. Ορίζονται οι διδακτικοί στόχοι για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ το περιεχόμενο προσαρμόζεται σε θεματικές ενότητες και σε ενδεικτικές δραστηριότητες για όλες τις ηλικίες. Οι βασικοί άξονες του περιεχομένου του ΔΕΠΠΣ είναι οι δεξιότητες εκτέλεσης (έλεγχος ήχων μέσω δεξιοτήτων στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων), δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών) και δεξιότητες αξιολόγησης (ανταπόκριση και αναθεώρηση) (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003: 4081). Κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Δημοτικό- Γυμνάσιο) φέρει εξειδικευμένους στόχους που αφορούν σαφώς ορισμένες, άμεσα πραγματοποιήσιμες 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 (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010: 116). Όπως αναφέρεται, το μάθημα της μουσικής αποκτά πλέον εργαστηριακό χαρακτήρα και στηρίζεται στην άμεση εμπλοκή των μαθητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρακτικών δημιουργικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων, ενώ η ύλη προσαρμόζεται στον ευρύτερο σκοπό της αφύπνισης των μαθητών σχετικά με τη μουσική (ΦΕΚ 304/13-03-2003: 4082-4083). Τέλος, στο ΔΕΠΠΣ τίγονται ζητήματα μεθοδολογικής προσέγγισης, αξιολόγησης, εκπαιδευτικού υλικού (θεσμικού και μη) (ΦΕΚ 304/13-03-2003: 4081-4084).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά σε τρεις έρευνες που διαφωτίζουν διαφορετικές οπτικές του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στο σχολείο. Ξεκινώντας από εκείνη του Μπαλτζή (2002, 2), ο οποίος συλλέγει στοιχεία από τις ιστοσελίδες του Υπουργείου Παιδείας, τα καλλιτεχνικά μαθήματα φαίνεται να αποκτούν στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα την ακόλουθη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα:



Πηγή: Μπαλτζής (2002)

Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψιν το περιεχόμενο των μουσικών σπουδών στο σχολείο, έτσι όπως ορίζει το νέο ΔΕΠΠΣ, η Κτενιαδάκη (2008, 71) οδηγείται στα εξής στατιστικά αποτελέσματα που αφορούν τη βαρύτητα που δίνει κάθε εκπαιδευτικός στη διδασκαλία των διαφορετικών μουσικών αντικειμένων σε κάθε τάξη:

**Πίνακας 3.1:** Βαρύτητα Εκπαιδευτικών στη Διδασκαλία Μουσικών Θεμάτων (%)

<b>Μουσικά θέματα</b>	<b>Α' Γυμν.</b>	<b>Β' Γυμν.</b>	<b>Γ' Γυμν.</b>	<b>Α' Λυκ.</b>
1.Θεωρία της Ευρωπαϊκής Μουσικής (νότες, αξίες κλπ)	93,2	49,4	34	10,3
2.Γενικές μουσικές γνώσεις (μουσικοί όροι, είδη μουσικής κλπ)	75,3	75,3	79	71,8
3.Στοιχεία Παραδοσιακής Μουσικής	38,3	51,9	58	30,8
4.Στοιχεία Βυζαντινής Μουσικής	19,1	40,1	25,3	7,7
5.Σολφέζ (Μουσική ανάγνωση)	69,8	39,5	27,2	7,7
6.Dictée (Υπαγόρευση μουσικού κειμένου)	35,8	18,5	13,6	5,1
7.Στοιχεία Οργανογνωσίας	70,4	56,2	46,9	30,8
8.Ιστορία της Μουσικής	22,8	80,2	92,6	69,2
9.Μουσική των λαών	13,0	77,2	35,8	30,8
10.Τραγούδι από τα παιδιά	83,3	69,1	61,1	41
11.Εκμάθηση φλογέρας	27,2	16,7	9,3	2,5
12.Εκμάθηση μεταλλόφωνου	25,3	16	10,5	2,6
13.Ακρόαση μουσικής	82,7	93,8	93,8	89,7
14.Εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων από τα παιδιά	80,9	50,6	40,1	12,8
15.Εκτέλεση μουσικής με όργανα από τα παιδιά σε ομάδες	55,6	42,6	38,9	25,6
16.Σύνθεση-δημιουργία μουσικής από τα παιδιά	34,6	29	30,2	10,3
17.Κατασκευή μουσικών οργάνων από τα παιδιά	31,5	13,6	7,4	5,1
18.Μουσικά/Μουσικοκινητικά παιχνίδια	59,3	24,1	16	5,1



19.Θεατρικό παιχνίδι/Δραματοποίηση	21,6	13,6	13,6	23,1
------------------------------------	------	------	------	------

Πηγή: Κτενιαδάκη (2008: 71)

Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένα αποτελέσματα της έρευνας του Σταύρου (2006: 37, 38) που αφορούν ακριβώς την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρούσα κατάσταση διδασκαλίας της Μουσικής Αγωγής και στις νέες αλλαγές που εξετάζει το συγκεκριμένο κεφάλαιο. Όπως φαίνεται το νέο ΔΕΠΠΣ αξιολογείται θετικά και η συστηματοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην πλειοψηφία τους:

**Πίνακας 3.2:** Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των απόψεων των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε ορισμένους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης που αφορούν το μάθημα της Μουσικής

Αλλαγές	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N	Τιμή Κλίμακας	Συχνοτική Κατανομή	Συχνοτική Κατανομή (%)
Σκοποί – επιδιώξεις του μαθήματος	3.73	0.91	420	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	47 277	11.2 65.9
Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής	4.04	0.8	423	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	20 339	4.7 80.2
Εποπτικά μέσα – βοηθητικό υλικό	4.37	0.64	429	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	3 397	0.7 92.6
Βιβλίο εκπαιδευτικού	4.14	0.79	418	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	14 344	3.3 82.3
Συγγραφή βιβλίου μαθητή	4.16	0.91	420	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	27 346	6.4 82.3
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικού	4.46	0.65	425	Καθόλου, Λίγο Πολύ Απόλυτα	3 396	0.7 93.2

Καθόλου = 1, Λίγο = 2, Πολύ = 4, Απόλυτα = 5

Πηγή: Σταύρου (2004)

Η προηγούμενη υπουργική απόφαση του ΥΠΕΠΘ αποτελεί το υπόμνημα με θέμα: «Αναδιάρθρωση, εξορθολογισμός και διαχείριση της διδακτέας ύλης για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο» για το 2016-2017, σύμφωνα με το οποίο η Αισθητική Αγωγή διδασκόταν δύο ώρες εβδομαδιαίως (μία Μουσική, μία Εικαστικά) σε κάθε τάξη του Δημοτικού, είτε από τον δάσκαλο της τάξης είτε από τον δάσκαλο της μουσικής (Αρ.Πρωτοκόλλου: 152687/Δ1). Η ύλη αναδιοργανώθηκε, ενώ το διδακτικό αντικείμενο, προσαρμοσμένο στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, ανταπεξέρχεται στις σύγχρονες επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, ο πρόσφατος Νόμος 4692/2020 και η υπουργική απόφαση 74181/Δ2 με θέμα «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γενικού Λυκείου» (ΦΕΚ Β' 2338/15-06-2020), προβλέπει την κατάργηση των μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου, ενώ η υπουργική απόφαση 72323/Δ2 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου» και «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου» (ΦΕΚ τ. Β' 2265/12-06-2020) μειώνει το ωράριο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος Μουσικής.

Γίνεται φανερό ότι η Μουσική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο ακολουθεί μια εξελικτική πορεία που, εν πολλοίς, συμβαδίζει με την εξέλιξη της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Ως μάθημα πολιτισμού είναι εναρμονισμένο, αρχικά, σε εθνικούς και θρησκευτικούς σκοπούς, ενώ στη συνέχεια οι προοδευτικές τάσεις του αναχαιτίζονται από τον υφέρποντα πολιτικό συντηρητισμό. Επίσης, ως καλλιτεχνικό μάθημα, η μουσική διαγράφει σταθερή πορεία, κρατώντας τον υποβαθμισμένο της ρόλο σε σχέση με τα γνωστικού περιεχομένου μαθήματα. Τέλος, όσον αφορά το διδακτικό

ζήτημα, μόνο τα τελευταία 30 χρόνια καταβλήθηκαν συστηματικές προσπάθειες ολοκληρωμένης παρουσίασης των στόχων, της μεθοδολογίας και του περιεχομένου του μαθήματος, στρέφοντας το ενδιαφέρον στον ευρύτερο παιδαγωγικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα της μουσικής. Ωστόσο, πρόσφατες εξελίξεις φαίνεται να αντιβαίνουν σε αυτή την εξελικτική πορεία.

### 3.4. Τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία

#### 3.4.1. Μαθητές

Δικαίωμα εγγραφής στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας έχουν όλοι οι απόφοιτοι Δημοτικού. Για την εισαγωγή στην Α' τάξη του Γυμνασίου συγκροτείται εννιαμελής Επιτροπή Επιλογής από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς μουσικής και άλλων ειδικοτήτων του οικείου και άλλων Μουσικών Σχολείων. Ο υποψήφιος μαθητής εξετάζεται στον ρυθμό, την ακουστική ικανότητα, τη φωνητική ικανότητα, τη διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά σε ένα μουσικό όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), σε θέματα που ορίζονται από την Καλλιτεχνική επιτροπή μουσικών σχολείων του ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 1371/2018, θέμα 14: 14965-14966). Φυσικά, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία της έρευνας της Ζορμπά (2006, 78), οι μαθητές που επιλέγουν τα Μουσικά Σχολεία έχουν στην πλειοψηφία τους προηγούμενη μουσική εκπαίδευση:

**Πίνακας 3.3:** Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση του Μαθητή και Επιλογέας του Μουσικού Σχολείου

Προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του Μαθητή		Του παιδιού	Των γονέων	Και των δύο	Σύνολο
Όχι	Συχνότητα	24	13	4	41
	Ποσοστό	58.5%	31.7%	9.8%	100%
Ναι	Συχνότητα	55	12	17	84

	Ποσοστό	65.5%	14.3%	20.2%	100%
Σύνολο	Συχνότητα	79	25	21	125
	Ποσοστό	63.2%	20%	16.8%	100%

Πηγή: Ζορμπάς (2006: 78)

Επίσης, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών ισχύει ό, τι και στα γενικά Γυμνάσια και Λύκεια, με την εξαίρεση ότι τα μαθήματα μουσικής παιδείας διακρίνονται σε προφορικός και δι' ακροάσεως εξεταζόμενα (ΦΕΚ 1371/2018, θέμα 14: 14967).

Οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων αποφοιτούν με ισοδύναμο απολυτήριο με εκείνο των γενικών και έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπροσθέτως, υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης πτυχίων μουσικής ειδικότητας μόνον κατόπιν ειδικών εξετάσεων, τα οποία θεωρούνται ισότιμα με τα χορηγούμενα από τα ωδεία και τις αντίστοιχες μουσικές σχολές (ΦΕΚ 109, τ. Α' / 28.06.1993, άρθρ. 8: 3627). Όμως, τις αμφιβολίες του ως προς το επαγγελματικό και ακαδημαϊκό μέλλον που εγγυάται ένα Μουσικό Σχολείο εκφράζουν οι Υφαντή & Ζορμπά (2010: 134).

### **3.4.2. Θεσμικό πλαίσιο**

Μέσα στην ευρύτερη τάση εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, κατά τα τελευταία χρόνια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η ανάγκη για παροχή μουσικής αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση οδήγησε στην ίδρυση του πρώτου Μουσικού Σχολείου Παλλήνης στην Αττική με σκοπό την «προετοιμασία και την κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, με παράλληλη παροχή της γενικής παιδείας, έτσι ώστε να διατηρούν τη δυνατότητα επιλογής άλλου τομέα επιστημονικής και επαγγελματικής εξειδίκευσης» (Ν. 1824- ΦΕΚ 296/ 30.12.1988: 4277-4278). Ο

θεσμός σημείωσε επιτυχία, δεδομένης της γρήγορης και άμεσης αποδοχής του από την κοινωνία (Ευσταθιάδη, 2017: 39), και μέχρι σήμερα λειτουργούν 46 Μουσικά Σχολεία σε όλη την Ελλάδα (βλ.ΥΠΕΠΘ: Πίνακας Μουσικών Σχολείων). Επίσης, όπως σημειώνει η Σπυροπούλου (2009: 33), η ίδρυση των σχολείων αυτών προέκυψε ως αντιστάθμισμα στην προσφερόμενη ιδιωτική εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές η ιδιαιτερότητα στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων έγκειται στα προαπαιτούμενα προσόντα των καθηγητών γενικής και μουσικής παιδείας, στις εισαγωγικές εξετάσεις, στο διευρυμένο ωράριο διδασκαλίας, στην εξατομικευμένη εκπαίδευση και στα ολιγομελή τμήματα, στη δωρεάν σίτιση και μεταφορά των μαθητών, στον εξοπλισμό και τον δανεισμό μουσικών οργάνων (Πουλοπούλου, 2019: 335-336). Ωστόσο, δεν χορηγείται στους μαθητές κάποιο κοινό πιστοποιητικό μουσικών γνώσεων, ούτε δίδεται κάποια μοριοδότηση για την είσοδο σε μουσικά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, αντιμετωπίζονται προβλήματα στελέχωσης και χρηματοδότησης (Πουλοπούλου, 2019 335-336). Ειδικότερα και πιο αναλυτικά αναφέρονται οι Πουλοπούλου (2019) και Υφαντή & Ζορμπά (2010), για την αξιολόγηση της λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, καθώς και για την κοινωνική τους προσφορά.

#### **3.4.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Στο ίδιο ΦΕΚ περί ιδρύσεως των Μουσικών Σχολείων, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (άρθ.2) περιλαμβάνει «μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα μουσικής και αισθητικής παιδείας, άσκηση σε εργαστήρια ειδικότητας και απογευματινή μελέτη. Επίσης, η διδασκαλία μουσικών μαθημάτων και η άσκηση σε εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη».

Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος βασίζεται στην Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658B/1.7.1998) και σήμερα ορίζεται από τα ΦΕΚ 1371/τ. Β'/24.4.2018 και ΦΕΚ 1718/τ. Β'/16.05.2019. Όσον αφορά τα μαθήματα γενικής παιδείας, προβλέπεται η διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων των γενικών σχολείων της ίδιας βαθμίδας, ενώ προστίθενται το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης και του Θεάτρου. Με τον τρόπο αυτό εγγυάται η ισοτιμία των Μουσικών Σχολείων με τα δημόσια γενικά σχολεία (Υφαντή & Ζορμπά, 2010: 2).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1371/τ. Β'/24.4.2018 σχετικά με τα μαθήματα μουσικής παιδείας, η υπουργική απόφαση ορίζει ότι για τις γυμνασιακές τάξεις αυτά διαιρούνται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα μαθήματα: Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής και Εισαγωγή στην Αρμονία, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Πιάνο (υποχρεωτικό), Ταμπουράς ή άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο αναφοράς και Ατομικό Όργανο Επιλογής. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής και της Κριτικής Μουσικής Ακρόασης. Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει το μάθημα της Χορωδίας και των Μουσικών Συνόλων. Αντιστοίχως, για τις λυκειακές τάξεις η ίδια υπουργική απόφαση διαιρεί τα μαθήματα Μουσικής Παιδείας σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάσσεται η Αρμονία, η Ανάπτυξη Ακουστικών Ικανοτήτων- Γραφή καθ' υπαγόρευση (Dictée) και Μουσική Ανάγνωση, η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και το Ατομικό Όργανο Επιλογής. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από το μάθημα του Πιάνου (υποχρεωτικό), την Ιστορία Μουσικής, τη Μορφολογία και τα εξής μαθήματα επιλογής: Στοιχεία Αντίστιξης, Εφαρμογές Πληροφορικής στη Μουσική, Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας Ι, Αρμονία (Ειδικό), Ανάπτυξη Μουσικών Ικανοτήτων, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Οργανολογία Μουσικών

Οργάνων, Επεξεργασία Μουσικού Κειμένου με Η/Υ, Ατομικό όργανο επιλογής ή και αναφοράς (πιάνο, ταμπουράς ή άλλο), Ανάλυση Παρτιτούρας Ορχήστρας, Επεξεργασία Χορικού (Choral), Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας II. Τέλος στην τρίτη ομάδα κατατάσσεται το μάθημα των Μουσικών Συνόλων (Μουσικής Έκφρασης και Δημιουργία και Οργανοχρησίας ή άλλου είδους). Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται κατά τμήμα, είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής, καθώς και το υποχρεωτικό μουσικό όργανο. Τα μαθήματα της Αρμονίας και της Γραφής καθ' υπαγόρευση είναι δυνατόν να προσφέρονται κατά επίπεδα και σε ομάδες των μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολείου (ΦΕΚ 658B/1.7.1998, θέμα Γ: 7146-7147). Επίσης, η εν λόγω απόφαση (θέμα Γ: 7148-7149) ορίζει ότι κάθε μουσικό σχολείο πρέπει να οργανώνει δύο εξωσχολικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, ενώ προβλέπεται ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι δυνατόν να ζητηθεί μια επιπλέον εξωσχολική εκδήλωση, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να παραγάγουν μουσικό έργο και να εκτεθούν σε κοινό βιώνοντας μια εξέχουσα διδακτική εμπειρία (Σπυροπούλου, 2009: 39).

#### **3.4.4. Στελέχωση**

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του Νόμου 1824/1988 για την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων το διδακτικό προσωπικό διακρίνεται σε καθηγητές γενικών μαθημάτων που έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση) και καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της μουσικής.

### **3.4.5. Υλικοτεχνική υποδομή**

Το ιδρυτικό ΦΕΚ του 1988 προβλέπει ότι ο τεχνικός εξοπλισμός των Σχολείων σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά μουσικά όργανα και τεχνικά μέσα , καθώς και η συγκρότηση εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς της μουσικής υπάγεται στην ευθύνη του Κέντρου Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας και χρηματοδοτείται καταλλήλως από το ΥΠΕΠΘ. Τα ζητήματα του ειδικού εξοπλισμού και της κτιριακής υποδομής ρυθμίζει η Εγκύκλιος 5052/28-8-1996 του ΥΠΕΠΘ ως εξής: τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, πέντε αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μαθημάτων (Studios), έκτασης 12-15 τ.μ., με κατάλληλη διαμόρφωση και μόνωση, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και χώρο για τη μεσημβρινή σίτιση των μαθητών.

### **3.4.6. Αξιολόγηση**

Στην παρούσα ενότητα θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένες έρευνες που αφορούν την αποτίμηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων. Ως ένα σχετικά οριοθετημένο δείγμα, που φέρει τις δικές του ιδιαιτερότητες, τα σχολεία αυτά προσφέρονται για συστηματική μελέτη, όπως φαίνεται και από το πλήθος της βιβλιογραφίας σε σχέση με άλλους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης. Αξιολογώντας τις επιδιώξεις και τον χαρακτήρα των Μουσικών Σχολείων ολιστικά η Ευσταθιάδη (2017, 83) παραθέτει τα ακόλουθα στοιχεία που σε γενικές γραμμές δείχνουν την συμφωνία των εκπαιδευτικών με την εκπλήρωση των στόχων των σχολείων:



**Πίνακας 3.4:** Ερωτηματολόγιο για τις επιδιώξεις και το χαρακτήρα των Μουσικών Σχολείων

1: Συμφωνώ Απολύτως, 2: Συμφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ, Ούτε διαφωνώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ Απολύτως							
		1	2	3	4	5	M.O.
1	Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό.	25.7%	47.5%	18.8%	6.9%	1%	2.3
2	Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό.	20.8%	41.6%	27.7%	7.9%	2%	2.29
3	Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού.	18.8%	49.5%	18.8%	10.9%	2%	2.28
4	Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας.	18.8%	52.5%	15.8%	11.9%	1%	2.24
5	Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	15.8%	44.6%	26.7%	8.9%	4%	2.41
6	Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (δηλαδή μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών).	18.8%	42.6%	23.8%	13.9%	1%	2.36
7	Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.	11.9%	36.6%	41.6%	7.9%	2%	2.51
8	Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου.	9.9%	48.5%	29.7%	10.9%	1%	2.46
9	Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο.	13.9%	52.5%	21.8%	10.9%	1%	2.33
10	Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου	15.8%	44.6%	23.8%	11.9%	4%	2.51
11	Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	10.9%	42.6%	34.7%	7.9%	4%	2.51
12	Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία	15.8%	45.5%	24.8%	8.9%	5%	2.42

Πηγή: Ευσταθιάδη (2017)

Τη θετική συμβολή των Μουσικών Σχολείων στην καλλιτεχνική ζωή της κοινωνίας επιβεβαιώνει η έρευνα της Πουλοπούλου (2019, 339):

**Γράφημα 4: Ο βαθμός συμβολής των Μουσικών Σχολείων στην πνευματική και καλλιτεχνική ζωή της κοινωνίας**



Τέλος, όσον αφορά την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, η οποία όπως φαίνεται δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ένα θεμελιώδες πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, η στάση των εκπαιδευτικών παραμένει επιφυλακτική, όπως διαφωτίζει η έρευνα των Υφαντή & Ζορμπά (2010, 57):

**Πίνακας 3.5:** Ο χαρακτήρας της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της

	Ελλιπής ή μη Επαρκής	Προβλήματα Υποδομής	Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργάνωση	Συνολικά
Ελλιπής	11 44%	11 44%	3 12.3%	25 100%
Ικανοποιητική/ Πολύ Καλή	3 25%	5 41.67%	4 33.33%	12 100%
Συνολικά	14	16	7	37

Πηγή: Υφαντή & Ζορμπά (2010)

Καταλήγοντας, όπως επισημαίνει και η Ζορμπά (2006: 62), η ανασκόπηση του θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου της λειτουργίας και των στόχων των Μουσικών Σχολείων δείχνει ότι δεν επιδιώκεται μια αμιγώς επαγγελματική μουσική κατάρτιση. Με άλλα λόγια, σκοπός των Μουσικών Σχολείων δεν

είναι η δημιουργία εξειδικευμένων μελλοντικών μουσικών. Αντίθετα, μέσω των αυστηρών κριτηρίων επιλογής τόσο του διδακτικού, όσο και του μαθητικού δυναμικού με βασικό άξονα την σχέση με τη μουσική, επιδιώκεται η δημιουργία ενός αναβαθμισμένου σχολείου, με υψηλό επίπεδο διδασκαλίας κάθε είδους μαθήματος μέσα σε ένα σύγχρονο και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Φαίνεται, επομένως, ότι η μουσική εκπαίδευση στα Μουσικά Σχολεία δεν αφορά τόσο τη μουσική διδασκαλία καθ'εαυτήν, όσο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την παροχή κινήτρων σε ένα ομαδικό και δημιουργικό πλαίσιο.

### **3.5. Η Μουσική Αγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Τα Μουσικά Τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αξίζουν μία ιδιαίτερη αναφορά. Με πενταετές, κυρίως, πρόγραμμα σπουδών έχουν ως στόχο αφενός την μουσική κατάρτιση και την προσφορά ανώτατων μουσικών σπουδών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) στους φοιτητές και, αφετέρου, τη δημιουργία μουσικών εκπαιδευτικών για τη στελέχωση των δημόσιων σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Μουσική Παιδαγωγική εντάσσεται και στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ρόλο της μουσικής εν γένει (Σβαρνία, 2013: 42).

Η εισαγωγή στα Μουσικά Τμήματα της τριτοβάθμιας ορίζεται σήμερα από το ΦΕΚ 504/τ. Β'/20.2.2019 το οποίο προβλέπει την εξέταση των ειδικών μαθημάτων της Μουσικής Εκτέλεσης και Ερμηνείας, με το οποίο αξιολογείται η οργανοχρησία των υποψηφίων, καθώς και της Μουσικής Αντίληψη και Γνώσης, που περιλαμβάνει θεωρητικές και ακουστικές (dictée) γνώσεις. Από τα υπόλοιπα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα απαραίτητη θεωρείται μόνο η εξέταση στη Νεοελληνική Γλώσσα (άρθ.2: 6691-6692). Συνεπώς, γίνεται

αντιληπτό ότι δεν είναι δυνατό να ισχυριστεί κανείς ότι μπορούν να αντικαταστήσουν τις ανώτατες σπουδές στο Ωδείο, μιας και, εφόσον το σχολείο δεν διδάσκει τα σχετικά μαθήματα, η φοίτηση σε αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

Το πρώτο τμήμα Μουσικών Σπουδών λειτούργησε το 1985 στη νεοϊδρυθείσα Σχολή Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το ιδρυτικό ΦΕΚ (57/τ. Β'/3.5.1984, άρθ.2: 707) ορίζει ως αποστολή της σχολής την καλλιέργεια και προαγωγή των τεχνών, την καλλιτεχνική κατάρτιση των φοιτητών, την ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής και της ανάδειξης του ρόλου της τέχνης στη ζωή, καθώς και στην αναβάθμιση του τοπικού πολιτιστικού επιπέδου. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα, το τμήμα διαιρείται σε δύο κλάδους: της μουσικολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής και έχει ως στόχο την παροχή πολύπλευρης μουσικής γνώσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στον εκπαιδευτικό, τον δημιουργικό, αλλά και τον ερευνητικό τομέα. Προωθείται, με αυτόν τον τρόπο, ο συνδυασμός της απόκτησης πρακτικής καλλιτεχνικής και διδακτικής εμπειρίας, αντανακλώντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μουσικής (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα του Τμήματος).

Το 1991, ξεκινά τη λειτουργία του το αντίστοιχο τμήμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που υπάγεται στην Φιλοσοφική Σχολή. Οι τρεις τομείς από τους οποίους αποτελείται: Τομέας Ιστορικής και Συστηματικής Μουσικολογίας, Τομέας Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Τομέας Τεχνολογίας Ήχου, Μουσικοπαιδαγωγικής και Βυζαντινής Μουσικολογίας, εκδηλώνουν τον ευρεία επιστημονικό ορίζοντα και τον διαθεματικό προσανατολισμό του τμήματος. Πολύ περισσότερο, στην σχετική ιστοσελίδα υπογραμμίζεται η συνολική αντιμετώπιση της ελληνικής

μουσικής μέσα στον χρόνο, καθώς και η έμφαση που δίνεται στην παιδαγωγική (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα του Τμήματος).

Την επόμενη χρονιά λειτουργεί τμήμα Μουσικών Σπουδών και στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο καλύπτοντας ένα εξίσου ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων της μουσικής θεωρίας και πράξης. Οι σπουδές επικεντρώνονται στα Ανώτερα Θεωρητικά, την Πρακτική της Μουσικής Ερμηνείας (μουσικό όργανο και διεύθυνση), την Παιδαγωγική της Μουσικής, τη Μουσική Τεχνολογία και τη Μουσικολογία και δομούνται σε τρεις κατευθύνσεις: Μουσική Σύνθεση, Μουσική Εκτέλεση και Μουσική Επιστήμη. Φαίνεται, επομένως, να δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στις μουσικές γνώσεις με τη μορφή μιας Ανώτατης Μουσικής Ακαδημίας (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Τμήματος). Παράλληλα, στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, υπάρχει από το 2004 και το 2018 το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας και το Τμήμα Εθνομουσικολογίας αντίστοιχα. Το πρώτο, συνδυάζει πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις στον τομέα της οπτικοακουστικής τέχνης και της μουσικής τεχνολογίας (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Τμήματος), ενώ το δεύτερο στρέφεται περισσότερο στην πολιτισμική διάσταση της μουσικής, συνδυάζοντας την επιστήμη της ανθρωπολογίας και της μουσικής (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Τμήματος).

Καθαρά πρακτικό χαρακτήρα, μέσω εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών, έχει το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σύμφωνα με το ΦΕΚ της ίδρυσής του (235/τ. Α' /20.9.1996, άρθ. 1: 4438) το τμήμα στοχεύει στην πολύπλευρη καλλιέργεια της μουσικής τέχνης σε ευρωπαϊκό και εγχώριο επίπεδο, στην επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών σε ιστορικά, θεωρητικά και παιδαγωγικά ζητήματα, στην παροχή εφοδίων για καλλιτεχνική και εκπαιδευτική σταδιοδρομία και κοινωνική ενσωμάτωση,

καθώς και στην συγκρότηση ορχηστρών, μουσικών συνόλων και χορωδιών που θα συμμετέχουν σε μουσικά δρώμενα της Ελλάδας και του εξωτερικού. Οι προσφερόμενες κατευθύνσεις συνίστανται: στην Ευρωπαϊκή (Κλασική) Μουσική, τη Βυζαντινή Μουσική, την Ελληνική Παραδοσιακή (Δημοτική) Μουσική και τη Σύγχρονη Μουσική. Τέλος, οι εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές πλαισιώνονται και θεωρητικά με τους τομείς της Σύνθεσης και της Ποιητικής, καθώς και με τη διεπιστημονική συνεργασία πολιτισμικών, οικονομικών και τεχνολογικών κλάδων (βλ. Επίσημη Ιστοσελίδα Τμήματος).

Το 1999 ιδρύθηκε το τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής στο ΤΕΙ Ηπείρου, το οποίο το 2018 εντάχθηκε στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Με βάση την επίσημη ιστοσελίδα οι στόχοι του Τμήματος «επικεντρώνονται στη μουσικολογική εκπαίδευση των φοιτητών με βάση μια οργανοκεντρική προσέγγιση, που περιλαμβάνει τη μουσική πράξη». Επίσης, η μουσική εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής ([www.uoi.gr/ekpaideysi/sxoles-kai-tmimata/tmima-mousikon-spoudon/](http://www.uoi.gr/ekpaideysi/sxoles-kai-tmimata/tmima-mousikon-spoudon/)).

Τελευταίο αναφέρεται το Τμήμα Μηχανικών Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής του ΤΕΙ Κρήτης, που ξεκινά τη λειτουργία του το 2006. Η μουσική εκπαίδευση, εκλαμβάνει εδώ περισσότερο τεχνολογικό χαρακτήρα, προσαρμοσμένο σε σύγχρονα εποπτικά και ακουστικά μέσα ([teicrete.gr/mta/](http://teicrete.gr/mta/)). Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι στην τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα η μουσική αντιμετωπίζεται στο σύνολό της ως ένα παιδαγωγικό, καλλιτεχνικό, επιστημονικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό φαινόμενο. Κάθε τμήμα φέρει τον δικό του ιδιαίτερο προσανατολισμό, εντοπίζεται, όμως, μια

κοινή βάση στον συνδυασμό πρακτικής και θεωρητικής γνώσης, καθώς και στην σύνδεση της μουσικής με την κοινωνική ζωή, την εκπαιδευτική πράξη και τον σύγχρονο κόσμο.

### **3.6. Συμπεράσματα κεφαλαίου**

Με την ολοκλήρωση της ανασκόπησης της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα προκύπτει ότι η θέση της μουσικής αγωγής αποτελεί ένα διαχρονικό, συχνά όμως παραμελημένο ζήτημα που αντανακλά τόσο τον ίδιο τον χαρακτήρα της μουσικής, όσο και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ουσιαστικό ρόλο στην ενασχόληση και την προώθηση της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα, παρά τον παραδεδεγμένο παιδαγωγικό χαρακτήρα της, φαίνεται να έπαιξε το πολιτισμικό της φορτίο. Έτσι, η Εκκλησία και το νεοϊδρυθέν κράτος επικεντρώθηκαν, αρχικά, σε ζητήματα βυζαντινής και πατριωτικής μουσικής, με στόχο την δημιουργία και την συντήρηση της ενιαίας εθνικής ταυτότητας.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οπότε η Ελλάδα αρχίζει να στρέφεται προς τη Δύση, η μουσική εκπαίδευση στο σχολείο κρατά τον συντηρητικό της χαρακτήρα και υπερφορτώνεται με έναν μεγάλο όγκο θεωρίας και ιστορίας της μουσικής. Παράλληλα, σημαντικές προσωπικότητες, με σαφείς ευρωπαϊκές επιρροές, ξεκινούν μια σειρά πρωτοβουλιών για την προώθηση και την θέσπιση της ωδειακής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης, δηλαδή, αυστηρά μουσικής, μιας και το σχολικό μάθημα αποδεικνύεται ανεπαρκές και με διαφορετικές επιδιώξεις.

Με την πάροδο των χρόνων και, κυρίως, με την μεταπολίτευση ξεκινούν οι πρώτες προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και κατ' επέκταση του μαθήματος της μουσικής. Ωστόσο, η βάση παραμένει συντηρητική, αποκλείοντας την εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Οι σημαντικότερες τομές στην μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα σημειώνονται από την δεκαετία του '80 και ύστερα. Η μουσική αναγνωρίζεται στην ολότητά της ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η διδασκαλία της αρχίζει να συστηματοποιείται με την έκδοση του ΔΕΠΠΣ. Η έμφαση πλέον στρέφεται στους ίδιους του μαθητές, μέσω ελκυστικών και ελαστικών διδακτικών προτάσεων. Ακόμη, ιδρύονται τα Μουσικά Σχολεία τα οποία, έχοντας ως βάση την μουσική αγωγή, δομούν ένα δημιουργικό και εξέχον σχολικό περιβάλλον, που αξιοποιεί τα οφέλη της μουσικής ως ειδικό αντικείμενο, αλλά και ως γενικό φορέα παιδείας. Συγχρόνως, τα ωδεία και οι μουσικές σχολές δρουν παράλληλα και συμπληρωματικά, πληθαίνουν, κρατώντας, ωστόσο, μέχρι σήμερα ένα αναχρονιστικό νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας. Τέλος, η μουσική εγκολπώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές, γεγονός που αναβαθμίζει το επίπεδο τόσο των μουσικών σπουδών στη χώρα, όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής.

Κλείνοντας, γίνεται φανερό ότι η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα προσανατολισμένη, αρχικά, στον πολιτισμικό χαρακτήρα της μουσικής, δίνει σταδιακά χώρο αφενός στην εξειδικευμένη μουσική παιδεία και αφετέρου, στην αξιοποίηση και την αναγνώριση της μουσικής ως μιας σύνθετης ανθρώπινης και κοινωνικής δραστηριότητα με πολλαπλά ατομικά και



εκπαιδευτικά οφέλη. Βέβαια, εξετάζοντας κανείς το συγκεκριμένο θέμα δεν παύει να εντοπίζει τις παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να διαπιστώνει τη συστηματική υποβάθμιση των καλλιτεχνικών σπουδών εν γένει.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 4.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των ερευνών που μελετούν την επίδραση της γονικής συμμετοχής. Αν και τα αποτελέσματα ποικίλλουν, η πλειονότητα των ερευνών καταλήγει στη σημασία και στη θετική επίδραση της γονικής συμμετοχής και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γενικότερη ανάπτυξη. Η έγκαιρη εμπλοκή των γονέων αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζει τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ιδιαίτερα όταν αυτή ξεκινά από την προσχολική ηλικία (Englund et al., 2004). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, η στήριξη των παιδιών από τους γονείς, όπως άλλωστε και από δασκάλους και συνομηλίκους, επηρεάζει θετικά τη δημιουργία κινήτρων και την επιμονή των μαθητών, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους και της ικανότητάς τους για εργασία (Sichivitsa, 2007· Sichivitsa, 2002· Jodl, Malanchuk & Eccles, 2001· Frome & Eccles, 1998· Davidson et al., 1995· Zdzinski, 1992· Howe & Sloboda, 1991). Η θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής σε όλο το φάσμα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών φαίνεται να ισχύει ανεξαρτήτως εθνικότητας (Jeynes, 2005· Jeynes, 2003· Creech & Hallam, 2003). Ωστόσο, λιγοστά είναι τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν πρακτικές για συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους γενικότερα, για αυτό και θεωρείται σημαντικό να εντοπιστούν τρόποι και πρακτικές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα

είναι σε θέση αποτελεσματικά να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση των παιδιών τους (Stamou et al., 2017· Jeynes, 2003· Xu & Corno, 2003).

#### **4.2. Βασικές έρευνες**

Ο O'Neill (1997), μελέτησε παιδιά ηλικίας 6 με 10 ετών που μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο, βρήκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στα μαθήματα και στην πρόοδο των παιδιών. Οι ικανοί μαθητές, έτειναν να έχουν γονείς που έψαχναν να βρουν πληροφορίες από τους δασκάλους, σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και τον τρόπο που θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν. Επιπλέον, οι Davidson et al. (1996) διαπίστωσαν ότι, μόλις τα παιδιά αρχίσουν να μαθαίνουν ένα όργανο, η συμμετοχή των γονέων καθίσταται κρίσιμη ως προς το αν το παιδί θα επιμείνει ή θα εγκαταλείψει. Ανέφεραν πως όσα παιδιά επιλέχθηκαν για την εισαγωγή τους σε σχολείο μουσικής, είχαν γονείς που παρουσίαζαν ενεργό συμμετοχικό ρόλο στα μαθήματα μουσικής αλλά και στην καθημερινή εξάσκηση. Τα πιο επιτυχημένα παιδιά είχαν γονείς που συμμετείχαν στα μαθήματα, μιλούσαν με τους δασκάλους στο τέλος του κάθε μαθήματος, κρατούσαν σημειώσεις και επέβλεπαν την εξάσκηση, για έως και 15 χρόνια. Αναφέρουν επίσης ότι τα παιδιά με την υψηλότερη επίδοση, έλαβαν την μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς τους μέχρι την ηλικία των 11. Στη συνέχεια, η υποστήριξη από τους γονείς μειώθηκε, αφού τα παιδιά είχαν αναπτύξει τα δικά τους κίνητρα που τα ωθούσαν στην καθημερινή εξάσκηση.

Η σχέση μεταξύ της επίμονης μελέτης της μουσικής και της γονικής συμμετοχής διερευνήθηκε επίσης από την Govel (2004). Η ερευνήτρια

μελέτησε έφηβους από 11 μέχρι 15 ετών, που είχαν σκεφτεί να παρατήσουν τα μαθήματα πιάνου. Στην έρευνα της διαπίστωσε ότι, οι περισσότεροι μαθητές που εγκατέλειψαν τα ιδιωτικά μαθήματα, ανέφεραν ότι οι γονείς τους δεν συμμετείχαν τόσο στα μαθήματα πιάνου, όσο οι γονείς μαθητών που συνέχιζαν να παρακολουθούν τα μαθήματα.

Οι Corenblum και Marshall (1998) εξέτασαν τις προθέσεις των μαθητών στο να συνεχίσουν να μελετούν μουσική και κατάφεραν να διαχωρίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιμονή των μαθητών. Η αντιληπτή υποστήριξη των γονέων για το πρόγραμμα εξάσκησης μουσικής, προέκυψε ως ένας από τους παράγοντες. Μετά την ανάλυση, οι ερευνητές ανακάλυψαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που προέβλεπε την αντιληπτή γονική υποστήριξη κάτι που επίσης προέβλεπε την πρόθεση της εγγραφής του παιδιού σε ένα συγκρότημα, μέσα στον επόμενο χρόνο. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να ενθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν ανοιχτά με τα παιδιά τους, αφού η επιμονή των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί από την προσωπική γονική υποστήριξη.

Η Margiotta (2011) πραγματοποίησε μια ακόμα μελέτη σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μουσική εκπαίδευση. Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώθηκε στους τομείς: (α) η άποψη των γονέων σχετικά με την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στα μαθήματα. (β) η άποψη των μαθητών σχετικά με την παρακολούθηση και τη συμμετοχή των γονέων τους στα μαθήματα. (γ) η άποψη των μαθητών σχετικά με την εξάσκηση και τα μαθήματα. (δ) το μουσικό υπόβαθρο των γονέων. (ε) η άποψη των γονέων σχετικά με τις εργασίες για το σπίτι, τους διαγωνισμούς και τις εξετάσεις. Περιλαμβάνει επίσης παρατηρήσεις από 34 γονείς και 34 μαθητές πιάνου,

καθώς και τις απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, μετά το τέλος της περιόδου παρατήρησης. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν σε σχέση με (α) την ηλικία του μαθητή. (β) τον βαθμό του μαθητή. (γ) το χρονικό διάστημα διδασκαλίας. (δ) την τοποθεσία. (ε) την ανατροφοδότηση των γονέων. (στ) το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική απόκριση του γονέα. (ζ) την καταγραφή των μαθημάτων από τους γονείς. (η) την προσπάθεια του μαθητή. (θ) την ικανότητα του μαθητή. (ι) τα επιτεύγματα του μαθητή. Στο τέλος της διαδικασίας διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο παρακίνησης και αποφασιστικότητας των ίδιων των μαθητών/τριών αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τα υψηλότερα επιτεύγματα τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των γονέων με ευχαρίστηση υποστήριζε την μουσική εξέλιξη των παιδιών, ενώ τα περισσότερα παιδιά ήταν θετικά σχετικά με τη συμμετοχή των γονιών τους στα μαθήματα. Καλύτερα αποτελέσματα φαίνεται ότι προκύπτουν από τον συνδυασμό της συμμετοχής των γονιών στην εξάσκηση και την παρακολούθηση του μαθήματος. Εν αντιθέσει, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ, περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα μουσικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τις στάσεις, τις συνήθειες εξάσκησης και τη στάση τους για την συμμετοχή των γονέων στην μουσική τους εκπαίδευση. Η έρευνα αποκάλυψε ότι το συνολικό επίπεδο συμμετοχής και υποστήριξης των γονιών στην μουσική παιδεία των μαθητών ήταν χαμηλό. Σε αυτήν την περίπτωση, η οικονομική βοήθεια των γονιών αποτελούσε το μεγαλύτερο μέρος της συμμετοχής τους. Ως αποτέλεσμα, ο ερευνητής τόνισε το πόσο σημαντικό είναι το να βρεθούν τρόποι που θα ενθαρρύνουν ταυτόχρονα τους γονείς αλλά και τους μαθητές στο να συμμετέχουν στα μαθήματα μουσικής, τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινότητα (Ho, 2009).

Ο Koops (2012) περιέγραψε τη χρησιμότητα ενός διαδικτυακού κοινωνικού ιστότοπου αποτελούμενο από γονείς μικρών παιδιών, με σκοπό να βελτιωθεί η μουσική ανάπτυξη των παιδιών που εγγράφονται σε μαθήματα μουσικής. Οι κύριοι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν έξι γονείς που παρακολούθησαν ένα μάθημα μουσικής προσχολικής ηλικίας διάρκειας 45 λεπτών μια φορά την εβδομάδα για 10 εβδομάδες.

Ζητήθηκε από τις οικογένειες να κάνουν εργασίες κάθε εβδομάδα, χρησιμοποιώντας ένα ιδιωτικό κοινωνικό ιστότοπο. Αναπτύχθηκαν ερευνητικά ερωτήματα για τους έξι γονείς που συμμετείχαν, με σκοπό να διερευνηθούν τα αντιληπτά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κοινωνικού αυτού δικτύου. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης που προέκυψε από τα δεδομένα που συνελέχθησαν, έδειξαν ότι το κοινωνικό δίκτυο δημιούργησε βαθύτερες σχέσεις μεταξύ των περισσότερων συμμετεχόντων και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των γονιών και των δασκάλων. Ο ιστότοπος αποδείχτηκε ένα χρήσιμο φόρουμ για προβληματισμένους γονείς που η έλλειψη χρόνου μπαίνει εμπόδιο στη συμμετοχή τους.

Οι Sloboda και Howe (1991) ανέφεραν το πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων μουσικής και των γονέων. Πήραν συνέντευξη από επιτυχημένους μαθητές πιάνου και διαφόρων οργάνων, αλλά και από τους γονείς αυτών. 42 μαθητές, ηλικίας 8-18 καθώς και 20 γονείς συμμετείχαν στην έρευνα. Τα συμπεράσματα κατέληξαν στο ότι το 74% των γονέων είτε συμμετείχαν στα μαθήματα μουσικής των παιδιών τους είτε μιλούσαν συχνά με τους δασκάλους για να λάβουν σχετικά σχόλια με την πρόοδο και τα μαθήματα. Από τα ευρήματα είναι προφανές πως οι επιτυχημένοι μαθητές έχουν γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο τους και επικοινωνούν συχνά,

τόσο με το παιδί όσο και με τον δάσκαλο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η βιβλιογραφία που σχετίζεται με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση μουσικής, τονίζει τον ζωτικό ρόλο που έχουν οι γονείς στην διαδικασία.

Ο Zdzinski (2001) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι μουσικής μπορούν να διδάξουν με επιτυχία μαθητές με ποικίλες αναπηρίες, κάνοντας μικρές τροποποιήσεις στις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας και χρησιμοποιώντας τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην ειδική εκπαίδευση. Μια από τις στρατηγικές που προτείνει για τους δασκάλους είναι να αναζητήσουν τη συμμετοχή των γονέων. Ομοίως, ο Fitzgerald (2006) έγραψε ένα άρθρο σχετικά με τη σύνδεση του δασκάλου μουσικής και του γονέα του μαθητή με αναπηρία, με σκοπό να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί τους. Στο άρθρο αναφέρεται επίσης πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τις προσπάθειές τους αποτελεσματικότερες, εάν επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών, τους γνωρίσουν, και δείξουν πως ενδιαφέρονται για τον μαθητή τους.

Ερευνητές μελέτησαν τις διαφορετικές πτυχές του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος των μικρών παιδιών. Πολλές από τις μελέτες διερεύνησαν τον τύπο και την συχνότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων στο σπίτι (Custodero, Britto & Brooks-Gunn, 2003; Custodero, 2003; Custodero, 2006; De Vries, 2007; Ileri, 2002). Πολλές μελέτες προσπάθησαν να προσδιορίσουν το πώς επηρεάζουν τα γονικά χαρακτηριστικά (προσωπική μουσική εμπειρία ή δημογραφικά χαρακτηριστικά) τη συμμετοχή τους και το οικιακό περιβάλλον. (Custodero, 2003; Custodero et al., 2003; De Vries, 2007; Galliford, 2004; Ileri, 2002; Kelley & Sutton-Smith, 1987), ενώ ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών

σχετίζεται με τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό οικιακό περιβάλλον των μικρών παιδιών, όπως η μουσική εκπαίδευση.

Προκειμένου να μελετήσουν το μουσικό οικιακό περιβάλλον, οι ερευνητές αξιολόγησαν τη συχνότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο σπίτι. Αυτές οι πληροφορίες στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο άλλες μεταβλητές (γονική προσωπική μουσική εμπειρία ή δημογραφικά χαρακτηριστικά) επηρεάζουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Η Custodero πραγματοποίησε αρκετές μελέτες σχετικά με τη συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης στα σπίτια των μικρών παιδιών. Το 2003 δημιούργησε μια έρευνα σχετικά με την χρήση της μουσικής από γονείς με νεογέννητα (PUMIS). Χρησιμοποιήθηκε για μια μελέτη μεγάλης κλίμακας που διερεύνησε την συσχέτιση μεταξύ προηγούμενων ή τωρινών μουσικών εμπειριών των γονέων και της συχνότητας όπου αυτοί ακούν μουσική ή τραγουδούν στο σπίτι (Custodero 2003). Τυχαία επιλεγμένοι αγγλόφωνοι γονείς βρεφών ηλικίας 4-6 μηνών συμμετείχαν στην μελέτη (N=2.250). Οι συμμετέχοντες αντιπροσωπεύουν διάφορα φύλα, επίπεδα κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, ηλικία, και εισοδήματα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (73%).

Η Custodero (2003) διαπίστωσε ότι το 64% των συμμετεχόντων έβαζε μουσική στα βρέφη τους και το 69% τραγουδούσε στα μωρά σε καθημερινή βάση. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στη μελέτη που έγινε από τους Custodero, Britto και Brooks-Gunn (2003). Οι συμμετέχοντες ήταν 2.017 γονείς με παιδιά κάτω των 3 ετών που κατοικούσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 60% των γονιών τραγουδούσαν ή έβαζαν μουσική για τα παιδιά τους καθημερινά και το 32% το έκανε κάθε βδομάδα,



πράγμα που δείχνει ότι το 92% των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσαν την μουσική στο σπίτι σε εβδομαδιαία βάση. Οι δυο αυτές έρευνες δείχνουν ότι η πλειονότητα των γονέων με παιδιά κάτω των 3 ετών παρέχουν καθημερινά μουσική στο σπίτι (Custodero et al., 2003).

Ο De Vries (2007) προσπάθησε να ερευνήσει τις μουσικές πρακτικές σε σπίτια παιδιών κάτω των 5 ετών (N=63) στην Αυστραλία. Για αυτήν την έρευνα χρησιμοποίησε μια τροποποιημένη έκδοση του PUMIS. Δεν αποκάλυψε τις ερωτήσεις που περιλάμβανε η έρευνα ή το πως διεκπεραιώθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της. Οι γονείς απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και ένα δείγμα από τους συμμετέχοντες επιλέχθηκε και σχημάτισε μια ομάδα παρακολούθησης. Η έρευνα έδειξε ότι το 18% των ερωτηθέντων έβαζαν μουσική στα παιδιά τους καθημερινά και τα ενθάρρυνε στο να δημιουργήσουν την δική τους μουσική. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Custodero (2003) και Custodero et al. (2003). Οι πιθανοί λόγοι για αυτήν την αντίθεση είναι αρκετοί. Πρώτον, ο αριθμός των συμμετεχόντων και η τοποθεσία είναι πολύ διαφορετικοί. Επίσης, ενώ οι έρευνες της Custodero επικεντρώθηκαν σε γονείς με παιδιά κάτω των 3 ετών, ο De Vries περιέλαβε γονείς με παιδιά έως 5 ετών. Ίσως ένας από τους πιο εντυπωσιακούς λόγους για αυτές τις αντιθέσεις είναι η έλλειψη πληροφοριών για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος. Λόγω των συγκρούσεων στις βιβλιογραφίες που υπάρχουν στον τομέα, αλλά και του περιορισμένου αριθμού ερευνών που μελετούν αυτόν τον τομέα του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος, απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με τη συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι. Περισσότερη έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα ήταν επωφελής προκειμένου να

αποκαλυφθεί εάν και πώς αλλάζει η αλληλεπίδραση από την γέννηση μέχρι και την ηλικία των 5 ετών.

Αφού καθορίσουν τη συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι, πολλοί ερευνητές εξετάζουν τους παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Αυτός ο τύπος έρευνας ωφελεί τόσο τους ερευνητές όσο και τους γονείς, στο να καθορίσουν ποιο οικιακό περιβάλλον, είναι πιθανότερο να αποφέρει περισσότερες αλληλεπιδράσεις. Και οι δύο μελέτες της Custodero που συζητήθηκαν παραπάνω αλλά και πολλές άλλες, εξέτασαν αυτές τις συσχετίσεις. Το σώμα της έρευνας που σχετίζεται με τα μικρά παιδιά εστιάζει σε διάφορους παράγοντες, όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά, προσωπική μουσική εμπειρία των γονιών αλλά και συμπεριφορές.

Οι Custodero, Britto και Brooks-Gunn (2003) εξέτασαν το πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (SES), της ηλικίας του παιδιού, της σειράς γέννησης και του φύλου των γονέων, επηρεάζουν την συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης είναι υψηλότερη στα πρωτότοκα παιδιά, σε σύγκριση με τα επόμενα. Η ηλικία του παιδιού και το φύλο φαίνεται επίσης να επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις για αυτό το δείγμα. Οι μητέρες είχαν τις διπλάσιες πιθανότητες να τραγουδούν στα μικρότερα παιδιά τους από ότι στα μεγαλύτερα και ήταν επίσης πιο πιθανό να τραγουδούν ή να ακούν μουσική με τα παιδιά από ότι οι πατεράδες. Η έρευνα αποκάλυψε επίσης ότι, γενικά η συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης μειώθηκε καθώς το παιδί μεγάλωνε. Επιπλέον, οι γονείς με μόρφωση μεγαλύτερη του λυκείου είναι πιθανότερο να τραγουδούν και να παίζουν με

τα παιδιά τους σε σύγκριση με αυτούς που έχουν χαμηλότερη μόρφωση από αυτήν του λυκείου. Τέλος, οι εργαζόμενες μητέρες, τραγουδούν λιγότερο στα παιδιά τους σε σύγκριση με αυτές που δεν εργάζονται (Custodero et al., 2003). Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία του παιδιού, το φύλο των γονιών, το φύλο του παιδιού, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η σειρά γέννησης μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης στα παιδιά κάτω των 3 ετών. Παρόλο που τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα, αυτή η μελέτη δε διερευνά αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και των γονιών τους. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι αυτή είναι η μόνη έρευνα σε αυτήν την ανασκόπηση που μελετά το πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το μουσικό οικιακό περιβάλλον των παιδιών κάτω των 5 ετών.

Πολλοί ερευνητές έχουν διερευνήσει συσχετισμούς μεταξύ της προσωπικής μουσικής εμπειρίας των γονέων και της συχνότητας της μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι. Η Custodero (2003) διερεύνησε αυτούς τους συσχετισμούς στη μελέτη της σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ βρεφών και γονέων. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι μουσικά έμπειροι γονείς έχουν περισσότερες μουσικές αλληλεπιδράσεις με τα βρέφη τους. Η Custodero ανακάλυψε ότι τα μεγαλύτερα επίπεδα μουσικής εμπειρίας των γονιών (η προηγούμενη ή τρέχουσα συμμετοχή σε χορωδίες ή μουσικά γκρουπ, αν έπαιζαν κάποιο μουσικό όργανο ή έκαναν μαθήματα) συσχετίστηκαν θετικά με υψηλότερα επίπεδα μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι (Custodero, 2003).

Είναι ενδιαφέρον ότι η προηγούμενη μουσική εμπειρία επηρέασε επίσης σημαντικά τον τύπο μουσικής που έπαιζαν ή τραγουδούσαν οι γονείς στα βρέφη. Συγκεκριμένα, οι γονείς που θυμούνται ότι τους τραγουδούσε η μητέρα τους, δηλώνουν ότι οι ίδιοι τραγουδούσαν στα παιδιά τους περισσότερο νανουρίσματα, τραγούδια που σκεφτόντουσαν εκείνη την ώρα, ή δημοφιλή τραγούδια της εποχής, σε σχέση με τους γονείς που δε θυμούνται τις μητέρες τους να τους τραγουδούν. Οι τρέχουσες μουσικές εμπειρίες των γονιών, επίσης επηρεάζουν τον τύπο της μουσικής που παρουσιάζουν στα βρέφη τους. Για παράδειγμα, οι γονείς που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, είναι πιθανότερο να παίζουν τζαζ, κλασική μουσική ή ποπ μουσική στα βρέφη τους και λιγότερο πιθανό ραπ. Συνολικά, αυτή η μελέτη παρέχει ισχυρές ενδείξεις πως τόσο η προηγούμενη όσο και η τρέχουσα σχέση που έχουν οι γονείς με την μουσική έχει την δυνατότητα να επηρεάσει την συχνότητα και τον τύπο των μουσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γονέων και των βρεφών και επομένως, το οικιακό μουσικό περιβάλλον.

Λόγω της οικείας φύσης της παραγωγής μουσικής στο σπίτι, άλλοι ερευνητές επέλεξαν να διεξάγουν διαχρονικές μελέτες παρατήρησης χρησιμοποιώντας πολύ λίγους συμμετέχοντες καθώς ερευνούσαν την συσχέτιση μεταξύ της μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι και των μουσικών εμπειριών που είχαν οι γονείς. Αν και οι μελέτες περίπτωσης μπορεί να μην γενικευτούν εύκολα σε μεγάλους πληθυσμούς, μπορούν να αποκαλύψουν τάσεις για περαιτέρω μελέτη. Οι Kelley & Sutton-Smith (1987) διερεύνησαν την σχέση μεταξύ της μουσικής εμπειρίας των γονιών με αυτήν του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος. Οι ερευνητές διεξήγαγαν μια μελέτη που εξέτασε το πώς εκφράστηκε η μουσική σε τρεις οικογένειες με βρέφη, τα χαρακτηριστικά της πρώιμης μουσικής απόκρισης και της απόδοσης του βρέφους και το πλαίσιο

στο οποίο συνέβη η μουσική αλληλεπίδραση. Αυτή η μελέτη ακολούθησε τρεις οικογένειες με πρωτότοκο θηλυκού γένους, από τη γέννηση μέχρι και την ηλικία των 24 μηνών. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν κυρίως παρατήρηση, η οποία επικεντρώθηκε σε οποιεσδήποτε αυθόρμητες μουσικές ενέργειες του παιδιού και στο πλαίσιο στο οποίο συνέβη. Στην περίπτωση 1, ήταν ένα επαγγελματικό μουσικά προσανατολισμένο πλαίσιο στο οποίο και οι δύο γονείς ήταν επαγγελματίες μουσικοί. Στην περίπτωση 2, ήταν ένα μουσικά προσανατολισμένο πλαίσιο στο οποίο οι γονείς δεν ήταν επαγγελματίες μουσικοί, αλλά η μουσική έπαιζε βασικό ρόλο στην οικογένεια. Στην υπόθεση 3, ήταν ένα μη μουσικά προσανατολισμένο πλαίσιο στο οποίο οι γονείς δεν έδιναν μεγάλη αξία στη μουσική μέσα στο σπίτι. (Kelley & Sutton-Smith 1987).

Οι διαχρονικές παρατηρήσεις των τριών οικογενειών έδειξαν ότι τα παιδιά στις περιπτώσεις 1 και 2 ανέπτυξαν πολύ περισσότερες μουσικές δεξιότητες σε νεότερες ηλικίες από το παιδί στην περίπτωση 3. Είναι ενδιαφέρον ότι τα παιδιά στις περιπτώσεις 1 και 2 πλησίασαν τη μουσική με βάση την μελωδία, που σημαίνει ότι τείνουν να μάθουν την μελωδία ενός τραγουδιού πριν από τις λέξεις. Το παιδί στην περίπτωση 3 πλησίασε την μουσική με βάση την γλώσσα και στη συνέχεια ενσωμάτωσε τον ρυθμό. Αυτό το παιδί μάθαινε πρώτα τις λέξεις και μετά θα μπορούσε να πει τις λέξεις τον ρυθμό και τελικά να τραγουδήσει την μελωδία. Τα παιδιά 1 και 2 ακολούθησαν παρόμοιες διαδρομές στη φωνητική ανάπτυξη, αφού και τα δύο έδειξαν ξεκάθαρα την κλίση τους πριν από την ηλικία των 2 ετών, κάτι που δε συνέβαινε με το παιδί 3. Σε γενικές γραμμές, η γονική επιρροή ήταν πολύ πιο εμφανής στην μουσική ανάπτυξη των παιδιών στις περιπτώσεις 1 και 2 από ότι στην περίπτωση 3. Επομένως, αυτή η μελέτη δείχνει ότι η προσωπική μουσική εμπειρία των

γονέων όχι μόνο επηρεάζει τον τύπο και την συχνότητα της μουσικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι, αλλά μπορεί επίσης να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει μουσική.

Αντιθέτως, η Pari (2002) πήρε συνέντευξη από μητέρες και έγκυες γυναίκες (N=68) στον Καναδά, σχετικά με τη συχνότητα του τραγουδιού και ακρόασης μουσικής για το μωρό τους ή την πρόθεση να το κάνουν μετά τον τοκετό. Συνέλεξε επίσης πληροφορίες για το τρέχον και για το παρελθοντικό μουσικό υπόβαθρο της μητέρας. Αυτή η μελέτη δε βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ του μουσικού υποβάθρου των γονέων και της συχνότητας με την οποία τραγουδούσαν ή έπαιζαν μουσική για τα παιδιά τους ή τις προθέσεις τους να το κάνουν εάν δεν είχαν ακόμη γεννήσει (Pari, 2002).

Όπως και η Pari, ο Galliford (2004) διαπίστωσε ότι η εμπειρία της γονικής μουσικής δε σχετίζεται με τη συχνότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων στο σπίτι. Η μελέτη προσπάθησε να προσδιορίσει εάν η ακρόαση μουσικής στο σπίτι και στο σχολείο βελτίωσε τις γλωσσικές και μη γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ζητήθηκε από γονείς να προσδιορίσουν το πόσο συχνά το παιδί άκουγε μουσική στο σπίτι. Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ η μουσική εμπειρία των γονιών δεν επηρέασε σημαντικά το μουσικό περιβάλλον του σπιτιού, η ακρόαση μουσικής στο σπίτι αποδείχθηκε ότι βελτιώνει σημαντικά τόσο τις γλωσσικές, όσο και τις μη γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

Τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά της Custodero (2003) και των Kelley & Sutton-Smith (1987) που διαπίστωσαν ότι η μουσική εμπειρία των γονιών έχει αντίκτυπο στη συχνότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων. Οι

διαφορές στην μέθοδο και στους συμμετέχοντες, καθώς και το γεγονός ότι αυτές οι μελέτες διεξήχθησαν σε διαφορετικές χώρες, θα μπορούσαν να έχουν συμβάλει σε αυτές τις αποκλίσεις. Για παράδειγμα η *Parì* είναι η μόνη ερευνήτρια που συμπεριέλαβε έγκυες γυναίκες στο δείγμα. Είναι πιθανό οι προθέσεις των εγκύων γυναικών να παίζουν μουσική για το παιδί τους, να μην είναι αξιόπιστες. Ωστόσο, τα ασυνεπή ευρήματα απαιτούν πρόσθετη έρευνα σε αυτόν τον τομέα.

Αρκετές άλλες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει το διαχρονικό μοντέλο της μελέτης περιπτώσεων για να αποκτήσουν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με άλλες επιρροές στην μουσική ανατροφή των παιδιών. Η *Custodero* (2006) έκανε μια ακόμη έρευνα με ένα υποσύνολο των συμμετεχόντων από την μελέτη *PUMIS* (*Custodero*, 2003). Δέκα οικογένειες, που συμμετείχαν στο *PUMIS*, συμμετείχαν και στην συνέντευξη και στην μελέτη περίπτωσης. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξακριβώσει τον τύπο και τη λειτουργία της μουσικής που χρησιμοποιείται στα σπίτια των μικρών παιδιών. Επτά από τα παιδιά ήταν κορίτσια και όλα τα παιδιά έγιναν 3 ετών πριν ή κατά την διάρκεια της μελέτης. Οι συνεντεύξεις και τα ημερολόγια των γονιών συνελέχθησαν σε συνδυασμό με τις σημειώσεις των ερευνητών από δυο επισκέψεις σε κάθε σπίτι. Η ανάλυση των σημειώσεων αποκάλυψε τρεις μεγάλες τάσεις που σχετίζονται με την μουσική στο σπίτι των μικρών παιδιών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική χρησιμοποιήθηκε συχνότερα σε ένα από τα τρία πλαίσια: καθημερινή ρουτίνα, παράδοση ή παιχνίδι. (*Custodero*, 2006).

Η μουσική χρησιμοποιήθηκε στην καθημερινή ζωή με πολλούς τρόπους. Αρκετοί από τους γονείς αποκάλυψαν ότι συχνά έβαζαν μουσική για να συνοδεύουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες (ύπνο, μπάνιο, γεύματα

κ.λπ.) για να κάνουν τις δραστηριότητες πιο διασκεδαστικές. Σπανιότερα, ορισμένες οικογένειες αφιέρωσαν ένα μέρος της καθημερινής τους ρουτίνας για να επικεντρωθούν αποκλειστικά στην παραγωγή μουσικής με το παιδί τους. Άλλες οικογένειες εξήγησαν ότι συχνά συνθέτουν τραγούδια για ό,τι έκαναν. Η μουσική χρησιμοποιήθηκε επίσης ως μέσο τιμής παραδόσεων. Για παράδειγμα, πολλοί γονείς επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική με παρόμοιο τρόπο με αυτόν που τη χρησιμοποιούσαν οι γονείς τους. Η τελευταία πληροφορία παρέχει περαιτέρω υποστήριξη για την ιδέα ότι η προηγούμενη εμπειρία των γονιών με τη μουσική μπορεί να επηρεάσει τις μουσικές αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Αυτές οι οικογένειες χρησιμοποίησαν την μουσική για να τιμήσουν την μουσική κληρονομιά τους. Επιπλέον, οι νέες παραδόσεις στην οικογένεια επικεντρώθηκαν επίσης στις μουσικές εμπειρίες. Τέλος, η μουσική συχνά βρέθηκε να συνδυάζεται με το παιχνίδι. Οι γονείς και τα παιδιά συχνά φαίνεται να αλληλεπιδρούν μαζί και να χρησιμοποιούν τραγούδια κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών. Όλοι οι γονείς οριοθέτησαν το παιχνίδι ως την πιο συνηθισμένη στιγμή για να χρησιμοποιούν τη μουσική στο σπίτι τους.

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει μουσικές αλληλεπιδράσεις στο σπίτι, ενώ λιγότεροι έχουν εξετάσει το πώς επηρεάζεται το περιβάλλον του σπιτιού από εξωτερικές επιρροές. Η Barrett (2009) εντόπισε τρόπους με τους οποίους ένα μικρό παιδί και η οικογένειά του ενσωματώνουν τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή. Αυτή η διαχρονική μελέτη ακολούθησε συνολικά 13 οικογένειες, αλλά αυτό το συγκεκριμένο άρθρο επικεντρώνεται σε μια μόνο οικογένεια ενός αγοριού ηλικίας 2 έως 5 ετών. Το παιδί παρακολούθησε ένα μάθημα Kindermusik™ την εβδομάδα κατά τη διάρκεια της μελέτης. Αυτή είναι η μόνη διαθέσιμη έρευνα που συσχετίζει άμεσα το οικιακό μουσικό περιβάλλον και



την γονική μέριμνα με τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα σπουδών εμπλουτισμού μουσικής κατά την παιδική ηλικία. Η Barret δηλώνει ότι για αυτήν την οικογένεια, η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα παρείχε στους γονείς εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο χρήσης της μουσικής στο σπίτι. Προτείνει περαιτέρω μελέτη σχετικά με τις επιπτώσεις της μουσικής διδασκαλίας κατά την παιδική ηλικία στην μουσική ανατροφή των παιδιών (Barrett, 2009). Προτείνει επίσης ότι αυτός ο τύπος μουσικής διδασκαλίας δίνει στους γονείς ρεπερτόριο και στρατηγικές, ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν επιτυχώς την μουσική στην καθημερινότητα τους. Ο γονέας που συμμετείχε στη μελέτη δήλωσε επίσης ότι η μουσική έπαιξε σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού του. Η μουσική βρέθηκε επίσης χρήσιμη στη ρύθμιση της συναισθηματικής κατάστασης και στην παροχή ευκαιριών για οικογενειακούς δεσμούς και ενότητα. Τέλος, αυτή η μελέτη διαπίστωσε ότι η μουσική συχνά ενσωματώθηκε σε παραδόσεις που βασίζονται στην γονική μουσική εμπειρία και στις καθημερινές ρουτίνες, παρόμοια με την Custodero (2006).

Η έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση της πρώιμης παιδικής ηλικίας και του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος, αποδίδει αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα. Πρώτον, φαίνεται ότι η μουσική είναι συχνά ένα σημαντικό μέρος της καθημερινής ζωής των οικογενειών. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για οικογένειες με βρέφη, με την πλειονότητα των γονέων να τραγουδούν στα παιδιά τους σε καθημερινή βάση (Custodero, 2003; Custodero et al., 2003). Η μουσική χρησιμοποιείται στο σπίτι με πολλούς τρόπους, όπως κατά την διάρκεια των καθημερινών ρουτινών, ως δραστηριότητα που απολαμβάνουν οι γονείς και τα παιδιά μαζί, ή ως μέσο για τη συνέχιση των παραδόσεων που είναι σημαντικές για τον πολιτισμό της οικογένειας (Custodero, 2006; Barrett, 2009).

Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι οι μουσικές αλληλεπιδράσεις στο σπίτι επηρεάζονται από τις προηγούμενες και τρέχουσες μουσικές εμπειρίες των γονέων (Custodero, 2003; De Vries, 2007; Kelley & Sutton-Smith, 1987). Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γονείς με περισσότερη μουσική εμπειρία παρέχουν ένα πλουσιότερο μουσικό περιβάλλον στο σπίτι.

Παρόλο που αυτές οι μελέτες παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το μουσικό οικιακό περιβάλλον των παιδιών κάτω των 5 ετών, υπάρχουν επίσης πολλά κενά και ασυνέπειες στην έρευνα.

Αυτή η ενότητα διερευνά την επιρροή των γονιών και του οικιακού περιβάλλοντος στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Η μελέτη του μουσικού περιβάλλοντος στο σπίτι και η συμμετοχή γονέων με παιδιά στο νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο, έχει οδηγήσει σε αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα. Ερευνητές που έχουν εξετάσει την επιρροή των γονιών και το μουσικό οικιακό περιβάλλον σε αυτές τις ηλικίες, έχουν κατασκευάσει αρκετά έγκυρα και αξιόπιστα μετρικά συστήματα (Brand, 1985; Zdzinski, 1992; Zdzinski et al., 2008). Η κατασκευή αυτών των συστημάτων οδήγησε στη δημιουργία πολλών πλαισίων συμμετοχής των γονέων στην μουσική παιδεία, τα οποία χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν καλύτερα την υποκείμενη δομή της εμπλοκής των γονέων. Στο βαθμό που μπορεί να καθοριστεί, κανένα τέτοιο μουσικό πλαίσιο δεν έχει δημιουργηθεί για δείγμα πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα πολλών μελετών αποκαλύπτουν πιθανές σχέσεις μεταξύ μουσικής επίτευξης, μουσικής ικανότητας, γονικής επιρροής και οικιακού μουσικού περιβάλλοντος (Brand, 1986; Zdzinski et al., 2008; Zdzinski, 1992; Zdzinski, 1996). Οι συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών

δεν έχουν διερευνηθεί με δείγμα προσχολικής ηλικίας. Αν και η σύγκριση μεταξύ της μουσικής επίτευξης, της μουσικής ικανότητας και της εμπλοκής των γονέων δεν είναι ο στόχος της παρούσας μελέτης, τα αποτελέσματα αυτών των μελετών καταδεικνύουν την σημασία της συμμετοχής των γονέων στη μουσική εκπαίδευση και τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής, Όπως και με την έρευνα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, μόνο ένας περιορισμένος αριθμός μελετών διερεύνησε τη σχέση μεταξύ μουσικής επιρροής, οικιακού περιβάλλοντος και δημογραφικών χαρακτηριστικών (Zdzinski, 1992; Zdzinski, 1996; Zdzinski et al., 2008).

Στη μελέτη του McClellan (2011) ο σκοπός ήταν να προσδιοριστούν οι σχέσεις μεταξύ των γονικών επιρροών, δημογραφικών παραγόντων, του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και της ιδέας του ίδιου του εφήβου για μελλοντικές σπουδές σχετικά με την μουσική εκπαίδευση. Το δείγμα (N=148) ήταν φοιτητές προπτυχιακής εκπαίδευσης εγγεγραμμένοι στη Βόρεια Καρολίνα και Αϊντάχο. Κάθε φοιτητής ολοκλήρωσε την έρευνα και τα δεδομένα εξετάστηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφική ανάλυση, ανάλυση συσχέτισης, ανάλυση παλινδρόμησης και ανάλυση διακύμανσης. Η επιρροή των γονέων στην απόφαση για σπουδές στη μουσική επηρέασε την ανάπτυξη και την αύξηση της ιδέας του ίδιου του φοιτητή σχετικά με τις σπουδές σαν μουσικός εκπαιδευτής, που περιβάλλεται από διαφορές στην επιρροή των γονέων. Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα των γονιών, σχετικά με την εκπαίδευση και τη μουσική ικανότητα που είναι απαραίτητα για να είναι επιτυχημένος δάσκαλος μουσικής, έχουν αντίκτυπο στην ιδέα του παιδιού για το μέλλον.

Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των οικογενειακών δομών συμμετοχής και οι τρόποι με τους οποίους η μουσική χρησιμοποιείται στην οικογένεια συχνά αντιπροσωπεύουν τις πολιτιστικές αξίες της κοινότητας. Οι λανθασμένες αντιστοιχίες μεταξύ οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο και συνεπώς στη μάθηση. Όμως οι δάσκαλοι μουσικής μπορούν να δημιουργήσουν γέφυρες μεταξύ του σχολικού και οικιακού περιβάλλοντος, αν αποκτήσουν από πρώτο χέρι κατανόηση των οικογενειακών δομών συμμετοχής.

Νεότερη έρευνα δείχνει ότι η επιρροή της οικογένειας δεν τελειώνει στην δεύτερη δεκαετία της ζωής. Οι δάσκαλοι μουσικής μπορούν να είναι ηγέτες, να προσελκύσουν τους γονείς, να κατανοήσουν τις προσδοκίες του και να συνεργαστούν για τη μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες.

Η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια θεωρείται συνήθως μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν αυτοκατανόηση και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν επιτυχώς με άλλους σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο. Κάποτε, οι μελετητές όρισαν την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία που περιορίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Έτσι, μεγαλύτερη κατανόηση για την κοινωνικοποίηση, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο η μουσική χρησιμοποιείται σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης, υπάρχει για την πρώιμη παιδική ηλικία. Τώρα, μελετητές βλέπουν την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει μελέτες σχετικά με την πολιτιστική παραλλαγή στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, καθώς και για το πως οι γονείς συνεχίζουν να

αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης, ακόμα και όταν τα παιδιά ωριμάζουν και επηρεάζονται από το σχολείο και τις παρέες. Σχετικά με την μουσική εκπαίδευση, είναι τα ευρήματα που οι γονείς και οι κηδεμόνες επιλέγουν να υποστηρίζουν τη συμμετοχή μεγαλύτερων παιδιών σε συγκεκριμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, για να διασφαλίσουν την ευημερία τους και να αναπτύξουν μια επιθυμητή παρέα.

Στη μουσική εκπαίδευση, ερευνητές έχουν μελετήσει την κοινωνικοποίηση κυρίως στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα οι Custodero και Johnson-Green (2003) ανέφεραν τα αποτελέσματα της έρευνας με τίτλο η χρήση μουσικής από γονείς βρεφών (PUMIS), μια έρευνα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποιήθηκε με γονείς βρεφών. Οι ερευνητές βρήκαν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των γονιών και των βρεφών τους. Οι γονείς που τους τραγουδούσαν οι γονείς τους, ήταν πιθανότερο να τραγουδήσουν στα βρέφη τους αντίστοιχα, χρησιμοποιώντας νανουρίσματα, δικά τους τραγούδια ή δημοφιλή τραγούδια της εποχής (σελ.108). Οι γονείς που είχαν παίξει ένα μουσικό όργανο ήταν πιο πιθανό να παίξουν ηχογραφήσεις κλασικής μουσικής για τα βρέφη τους και να τραγουδούν επίσης. Οι Custodero, Britto και Brooks-Gunn (2003) προσέθεσαν άλλη μια μελέτη σε αυτήν τη γραμμή έρευνας εστιάζοντας σε μια δευτερεύουσα ανάλυση δεδομένων μουσικής δραστηριότητας που συνελέχθησαν στο πλαίσιο της έρευνας της κοινοπολιτείας με δείγμα γονείς με μικρά παιδιά (Young, Davis, & Schoen, 1996). Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων ανέφεραν πως τραγουδούσαν και έπαιζαν μουσική μαζί με τα παιδιά τους-πατέρες και μητέρες συμμετείχαν στις δραστηριότητες με παρόμοια ποσοστά. Ωστόσο, η συχνότητα τραγουδιού και αναπαραγωγής μουσικής τείνει να

μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αντικαθίστανται από δραστηριότητες γραφής.

Μέσω της παρακολούθησης μιας εθνογραφικής μελέτης, η Custodero (2006) παρουσίασε λεπτομερώς τις πρακτικές τραγουδιού 10 οικογενειών της Νέας Υόρκης. Ένα διαφορετικό δείγμα οικογενειών που είχαν ανταποκριθεί στο PUMIS (Custodero & Johnson-Green, 2003) επιλέχθηκε για να συμμετάσχει και τα δεδομένα περιλάμβαναν συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ημερολόγια των γονιών και προβληματισμούς ερευνητών. Σχεδόν όλοι οι γονείς συνήθιζαν να τραγουδούν για να ενθαρρύνουν τις καθημερινές ρουτίνες όπως το μπάνιο και τον ύπνο, μερικοί γονείς χρησιμοποιούσαν γνωστά τραγούδια, ενώ άλλοι αυτοσχεδίαζαν τραγούδια για να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες. Πιο σπάνια, το τραγούδι έγινε ρουτίνα, βοηθώντας στη δημιουργία οικογενειακής οικειότητας και συνοχής. Οι γονείς είχαν αγαπημένες αναμνήσεις που σχετίζονται με το τραγούδι στην παιδική τους ηλικία και πολλές αναμνήσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένες παραδόσεις που ήθελαν να συνεχίσουν με τα δικά τους παιδιά. Η Custodero (2006) παρατήρησε ότι η μουσική ήταν μια συνεργασία μεταξύ των γονιών και του παιδιού (σελ. 52), υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά ασκούσαν την ελευθερία να ξεκινήσουν το τραγούδι και να επιλέξουν το ρεπερτόριο. Ολοκλήρωσε συνιστώντας στους εκπαιδευτικούς της μουσικής στα σχολεία, όχι μόνο να μελετήσουν αλλά και να μιμηθούν αυτές τις συμπράξεις μεταξύ γονέα και παιδιού. Οι Pari και Young (2016) συγκέντρωσαν τις οικιακές μουσικές εμπειρίες των παιδιών, σε όλο τον κόσμο (2016), έναν τόμο που αντιπροσωπεύει περιπτωσιολογικές μελέτες παιδιών 7 ετών, μεσαίας τάξης, με κάθε περίπτωση να βρίσκεται στο πλαίσιο των πολιτιστικών παραδόσεων του σπιτιού και της κοινότητας του παιδιού. Στην εισαγωγή τους, οι συντάκτες σημείωσαν ότι η απουσία έρευνας σχετικά με την

πολιτισμικά δεσμευμένη άποψη της μουσικής συμμετοχής στην παιδική ηλικία (σελ.6) τους ώθησε σε αυτήν την έρευνα περίπτωσης. Στο συνοπτικό κεφάλαιο οι Pari και Young (2016) σημείωσαν ότι οι ερευνητές μελέτης περίπτωσης ήταν εξοικειωμένοι με τις οικογένειες που εκπροσωπούνται στις μελέτες, είχαν από την αρχή τη βεβαιότητα ότι η μουσική είχε παρουσία σε κάθε σπίτι. Όλα τα παιδιά είχαν πρόσβαση σε μουσικά όργανα διαφόρων ειδών, συμπεριλαμβανομένων πλήκτρων και κρουστών, και οι ενήλικες σε κάθε σπίτι βοήθησαν τα παιδιά να γνωρίσουν την μουσική.

Αν και ξεκίνησαν κυρίως να συλλέγουν πληροφορίες για τα παιδιά, οι Pari et al. (2016) σχολίασαν πληροφορίες που οι ερευνητές της μελέτης περίπτωσης απέκτησαν στη μουσική γονική μέριμνα, ιδιαίτερα στους τρόπους με τους οποίους δομήθηκε η ζωή των παιδιών στο σπίτι: Μεσαίες τάξεις, ασφαλείς γειτονιές που χαρακτηρίζουν την οικογενειακή ζωή. Το παιδί στην Βραζιλία που εμφανίζεται στις περιπτωσιολογικές μελέτες ζούσε σε ένα σπίτι που περιγράφεται ως απομακρυσμένο από αστικά προβλήματα και ως εκ τούτου ιδανικός χώρος για την παιδική ηλικία (σελ. 159). Η θρησκευτική εκπαίδευση βοήθησε στη δομή της οικογενειακής ζωής για ορισμένα από τα παιδιά, όπως το παιδί στην Κένυα, η οικογένεια του οποίου ήταν Πεντηκοστιανοί, οι στενές εθνοτικές ή λαϊκές παραδόσεις, βοήθησαν στην δομή της οικογενειακής ζωής και για άλλους, συμπεριλαμβανομένου του παιδιού από το Ισραήλ (σελ. 159). Οι ερευνητές επέλεξαν να παρατηρήσουν μόνο παιδιά μεσαίας τάξης και μόνο στο οικιακό τους περιβάλλον, γεγονός που οδήγησε σε λίγες παρατηρήσεις της κοινωνικής μουσικής δραστηριότητας (σελ. 160). Οι Pari et al. (2016) υπονόησαν ότι τα σύγχρονα παιδιά μεσαίας τάξης ζούσαν πιο απομονωμένα από ότι τα παιδιά σε προηγούμενες γενιές. Ωστόσο η έλλειψη κοινωνικής δραστηριότητας γύρω από την δημιουργία μουσικής μπορεί να

ήταν περιορισμός της μελέτης και όχι χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την κοινωνική τάξη. Στο τέλος, οι συγγραφείς είπαν πως η έρευνα σχετικά με την μουσική εκπαίδευση έχει αναλάβει καθολικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών σε συστήματα με δυτικό προσανατολισμό, μια υπόθεση που τίθεται υπό αμφισβήτηση από τις μελέτες περιπτώσεών τους και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

#### **4.3. Άλλες έρευνες σχετικά με την μουσική εκπαίδευση**

Μερικές μελέτες έχουν λάβει υπόψη την επιρροή του γονέα ή κηδεμόνα. Για παράδειγμα ο Brand (1985) ανέπτυξε το Home Musical Environmental Scale (HOMES), μια γονική αναφορά του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι τέσσερις παράγοντες του οικιακού περιβάλλοντος θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επεξήγηση την μουσικής ανάπτυξης ενός μαθητή: α) η στάση του γονέα απέναντι στην μουσική, β) η συμμετοχή σε συναυλίες, γ) η ιδιοκτησία ηχογραφήσεων και δ) εάν ο γονέας ξέρει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο. Ο Brand (1986) χρησιμοποίησε το HOMES για να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος και των μουσικών χαρακτηριστικών των παιδιών της δεύτερης τάξης. Σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα, ο Brand διαπίστωσε ότι οι βαθμολογίες στο HOMES δεν προέβλεπαν τονικότητα ή ρυθμό όπως μετρήθηκε από τα πρωτογενή μέσα της μουσικής ακρόασης (Gordon, 1979). Ωστόσο, βρήκε μια σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων του HOMES και του μουσικού επιτεύγματος των μαθητών, το οποίο μετρήθηκε με την αναφορά ενός δασκάλου μουσικής.



Ο Brand βρήκε την ισχυρότερη σχέση μεταξύ της στάσης του γονέα προς τη μουσική και του μουσικού επιτεύγματος του παιδιού. Προειδοποίησε ότι αυτές οι σχέσεις δεν πρέπει να ερμηνευθούν ως αιτιώδεις και πρότεινε ότι τα ευρήματα μπορεί να είναι χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που τους ζητήθηκε να καθοδηγήσουν τους γονείς. Η έρευνα γενικής εκπαίδευσης έχει δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, η οποία προκάλεσε το ενδιαφέρον του Zdzinski (1992, 1996). Σχεδίασε το Parent Involvement Measure (PIM), ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους μαθητές, σχετικά με τη μητέρα και με τον πατέρα τους, για να βοηθήσει στον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ της εμπλοκής των γονέων και του μουσικού επιτεύγματος των μαθητών. Η έρευνα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το εάν οι γονείς τους πήγαιναν σε μουσικές εκδηλώσεις, παρακολουθούσαν συναυλίες και συμμετείχαν σε κάποιον οργανισμό μουσικής για γονείς. Επιπλέον, οι μαθητές ρωτήθηκαν για το μουσικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των γονιών τους, αν οι γονείς τους παρείχαν ηχογραφήσεις και άλλο υλικό. Η μελέτη του Zdzinski το 1992 με μαθητές που μαθαίνουν κάποιο όργανο στο γυμνάσιο δεν αποκάλυψε σημαντικές σχέσεις μεταξύ γονικής συμμετοχής και μουσικής επίτευξης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της μελέτης του 1996 με ένα μεγαλύτερο δείγμα βαθμού 4 έως 12 μαθητές έδειξαν ότι, η συμμετοχή των γονέων σχετίζεται συναισθηματικά και επηρεάζει την απόδοση. Οι Brand (1985, 1986) και Zdzinski (1992, 1996) ενδιαφέρθηκαν κυρίως για την μουσική επίδοση των παιδιών και για το πως μπορεί να προβλεφθεί από παράγοντες που υπάρχουν στο σπίτι, όπως συμπεριφορές γονέων, συμμετοχή γονέων και υποστήριξη από τους γονείς. Αυτοί οι ερευνητές δεν ασχολήθηκαν άμεσα με τις ρουτίνες, τα τελετουργικά και τον τρόπο που οι γονείς οργανώνουν την οικογενειακή ζωή. Ούτε αναγνώρισαν την κεντρική σημασία της ανάπτυξης της

κατανόησης του παιδιού ή την αμοιβαία σχέση μεταξύ της πρακτικής εξάσκησης του παιδιού και των πολιτιστικών παραδόσεων της οικογένειας.

Με σκοπό να διευθετηθεί το πρόβλημα των χαμηλών μουσικών δεξιοτήτων και της έλλειψης κινήτρων για συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα στο δημοτικό και γυμνάσιο, η μελέτη του Nebb (1988) εξέτασε μια καθημερινή πρακτική εξάσκηση, η οποία έπαιρνε μέρος μετά το σχολείο, όπου οι μαθητές εξασκούσαν τις μουσικές τους δεξιότητες, τη σύνθεση μουσικής και την απόδοση τους. Είκοσι μαθητές της έκτης τάξης συμμετείχαν σε 72 συνεδρίες, 40 λεπτών, μετά το σχολείο, δύο φορές την εβδομάδα για 36 εβδομάδες, υπό την επίβλεψη δασκάλου μουσικής. Χρησιμοποιώντας το γιουκαλίλι ως μέσο εκτέλεσης και σύνθεσης, οι μαθητές διδάσκονταν την μηχανική του οργάνου, καθώς και τέσσερις τομείς μουσικής ανάπτυξης: θεωρία, ρυθμική και μελωδική υπαγόρευση, παρατήρηση και σύνθεση. Οι πρώτες 18 εβδομάδες επικεντρώθηκαν στη στοιχειώδη θεωρία και τις δεξιότητες. Βραδινά εργαστήρια, στα οποία οι μαθητές παρουσίασαν τις δεξιότητες τους για ανάπτυξη, προσφέρθηκαν στους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών. Την 28η εβδομάδα, οι μαθητές άρχισαν να συνθέτουν απλές μελωδίες, με αποκορύφωμα ένα βιβλίο με τραγούδια γραμμένα από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των μαθητών πριν και μετά την έρευνα έδειξαν βελτίωση στην κατανόηση της μουσικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης της ικανότητάς τους. Οι μαθητές βελτίωσαν επίσης τις συνολικές βαθμολογίες τους στις εξετάσεις μουσικής, κατά τουλάχιστον 5% στους τέσσερις τομείς της μουσικής ανάπτυξης. Τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν σε γονείς συμμετεχόντων, πριν και μετά την πρακτική εφαρμογή, έδειξαν αυξημένη ευαισθητοποίηση και κατανόηση του μουσικού προγράμματος (Συμπεριλαμβάνονται έξι πίνακες, και το τέστ των μαθητών πριν και μετά την έρευνα, το

ερωτηματολόγιο πριν και μετά την έρευνα, το βιβλίο τραγουδιών, το ημερολόγιο εφαρμογής και 18 αναφορές).

Το άρθρο του Bugeja (2009) διερευνά τη συμμετοχή των γονέων στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών βιολιού και το μεταβαλλόμενο ρόλο των γονέων στη διαδικασία μάθησης. Συγκρίθηκαν δύο πλαίσια, από τα οποία το ένα δίνει έμφαση στην μεθοδολογία Suzuki και το άλλο σε μια παραδοσιακή προσέγγιση. Οι μαθητές που μαθαίνουν παραδοσιακά συνήθως διδάσκονται ανάγνωση σημειώσεων από την αρχή της διδασκαλίας και συμμετέχουν σε ανεξάρτητες μουσικές εξετάσεις. Πραγματοποιήθηκαν δύο περιπτωσιολογικές μελέτες που αφορούσαν έναν μαθητή και ένα γονέα από κάθε προσέγγιση, με στοιχεία μέχρι και πριν από δεκαπέντε έτη. Παρά το γεγονός ότι δεν έχει καθοριστεί η συμμετοχή των γονέων σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, οι γονείς που έδωσαν συνέντευξη, ανέλαβαν έναν πολύ παρόμοιο ρόλο ανεξάρτητα από την προσέγγιση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε όλες τις προσεγγίσεις, οι μαθητές και οι γονείς τους μπορούν να επωφεληθούν από την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη μουσική εκμάθηση.

Προηγούμενη έρευνα σχετικά με την συμμετοχή των γονέων στην μουσική με όργανα, έχει δείξει ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ του μουσικού επιτεύγματος και της στάσης των γονιών απέναντι στη μουσική και την μουσική συσχέτιση με το παιδί (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Howe & Sloboda, 1991a, b; Sloboda & Howe, 1991; Sosniak, 1985a, b; Zdzinski 1992, 1996). Σύμφωνα με τους Davidson, Howe και Sloboda, (1995) φαίνεται ότι οι γονείς επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο του παιδιού τους στην απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ένα ελάχιστο επίπεδο γονικής υποστήριξης είναι ωφέλιμο σε όλες τις περιπτώσεις, εάν ένα παιδί πρόκειται να μάθει ένα μουσικό όργανο. Οι γονείς είναι γενικά υπεύθυνοι για: την πληρωμή για τα μαθήματα μουσικής, την αγορά και την συντήρηση του οργάνου, για την οργάνωση των μαθημάτων του παιδιού, επιτρέποντας το παιδί να εξασκηθεί στο σπίτι χωρίς να δέχεται υποτιμητικά σχόλια σχετικά με την ποιότητα του τρόπου που παίζει και να είναι προετοιμασμένοι να συνοδεύσουν το παιδί σε δραστηριότητες εκτός των σχολικών ωρών. Εκτός από τη βασική υποστήριξη οι γονείς των πιο επιτυχημένων νέων μουσικών έχουν αποδειχθεί ότι επενδύουν τεράστια προσωπική ενέργεια στη μουσική εκμάθηση των παιδιών τους (Davidson & Pitts, 2001, σελ. 161). Αυτό το άρθρο ασχολείται με το πρόσθετο επίπεδο γονικής συμμετοχής.

Στη μελέτη του ο Koops (2011) εξέτασε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών με την μουσική, εστιάζοντας στη γονική συμμετοχή και στο πώς η αντίληψη των γονέων για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους επηρεάζει την ενασχόληση των παιδιών με την μουσική. Ο ερευνητής πραγματοποίησε πέντε συνεντεύξεις με γονείς που είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας σε μια σχολή μουσικής, κωδικοποίησε και ανέλυσε τις συνεντεύξεις σχετικά με το θέμα. Οι γονείς περιέγραψαν την τρέχουσα εμπλοκή τους όπως χαρακτηρίζεται από την μοντελοποίηση, διερευνώντας διαφορετικούς ρόλους μεταξύ γονέα και παιδιού και αλληλεπιδρώντας με μια ομάδα γονέων και παιδιών. Κάποιοι από τους γονείς που έδωσαν συνέντευξη έδειξαν ικανοποίηση με τους ρόλους τους στην τάξη και δεν επιθυμούσαν αυξημένη συμμετοχή. Άλλοι εξέφρασαν την επιθυμία για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την μουσική ανάπτυξη των παιδιών και τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε. Οι αντιλήψεις,

τόσο οι τρέχουσες όσο και οι επιθυμητές, που φάνηκαν να συμβάλλουν στη συμμετοχή των γονέων, ήταν η απόλαυση που προέρχεται από την μουσική αλληλεπίδραση, την αναγνώριση των πολλαπλών ρόλων της μουσικής στην ζωή των παιδιών και την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσης.

Η πρόσφατη έρευνα σχετικά με τους γονείς παιδιών που ασχολούνται με την μουσική, εξετάζει αντιλήψεις, συμμετοχή και συμπεριφορές των γονέων. Στη μελέτη για το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι για παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών, οι Berger και Cooper (2003) διαπίστωσαν ότι οι συμπεριφορές των ενηλίκων συνέβαλαν στο να εξελιχθεί ή να σταματήσει το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι των παιδιών σταμάτησε μερικές φορές λόγω της παρουσίας ενός ενήλικα όταν αυτός προσπάθησε να κριτικάρει ή να διορθώσει τα παιδιά. Αντίθετα, συμπεριφορές που βελτίωσαν το παιχνίδι των παιδιών περιλάμβαναν σχόλια ενηλίκων που δείχνουν την εκτίμησή τους για το παιχνίδι των παιδιών με σχόλια που υποδηλώνουν αποδοχή μη παραδοσιακής αλληλεπίδρασης με το μουσικό περιβάλλον. Οι ερευνητές πρότειναν περαιτέρω έρευνα για συμπεριφορές ενηλίκων που σταματούν ή προωθούν το μουσικό παιχνίδι. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των γονέων επηρεάζουν τη μουσική εμπειρία ενός παιδιού στο σπίτι, σύμφωνα με τη μελέτη της Custodero (2006) για τη συχνότητα και τη χρήση του τραγουδιού από δέκα οικογένειες με παιδιά 3 ετών. Η ερευνήτρια υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης του μουσικού περιβάλλοντος των σπιτιών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η χρήση μουσικής από τους γονείς, τόσο προσωπικά όσο και με τα παιδιά τους, επηρεάζει τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι σε βάθος συνεντεύξεις του Cardany (2004) με δέκα οικογένειες, σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων για την

προσχολική μουσική εκπαίδευση, έδειξαν ότι οι αντιλήψεις για τη μουσική εκπαίδευση επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στη μουσική. Σύμφωνα με τους Custodero, Britto και Brooks-Gunn (2003), η ηλικία του παιδιού, το φύλο του γονέα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επίπεδο συναισθηματικής δυσφορίας παίζουν ρόλο στις μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού. Η μελέτη τους, χρησιμοποιώντας δεδομένα που αντλήθηκαν από την έρευνα της κοινοπολιτείας για περισσότερες από 2000 οικογένειες, έδειξε διαφορές στη γονική δέσμευση για τους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα τους, ότι η συναισθηματική δυσφορία οδήγησε σε μειωμένη μουσική δέσμευση με τα παιδιά.

Τρεις μελέτες υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν τη συμμετοχή και την ανάπτυξη των παιδιών σχετικά με τη μουσική. Η μελέτη της Pari (2005) σχετικά με τις μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, την οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων των γονέων για την μουσική. Δήλωσε ότι υπάρχει ανάγκη να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση των γονέων σε μουσικές εμπειρίες για την παιδική ηλικία. Η έρευνα της Wu (2005) για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων από την Ταϊβάν υπογραμμίζει επίσης το αντίκτυπο των συμπεριφορών και των αντιλήψεων των γονέων στις πρώτες παιδικές μουσικές εμπειρίες και την μάθηση. Βρήκε σημαντικούς συσχετισμούς μεταξύ της στάσης των γονέων προς τη μουσική και την μουσική εκπαίδευση, και τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μαθήματα μουσικής. Ο Mallet (2000) βρήκε μια θετική σχέση μεταξύ της στάσης των γονέων και του μουσικού περιβάλλοντος που δημιουργήθηκε στο σπίτι, μια

άλλη επιρροή στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι το κλειδί στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών και ζητούν αυξημένη συμμετοχή (Berger & Cooper, 2003; Cardany, 2004; Custodero, 2006; Gordon, 2003; Ilari, 2005; Mallett, 2000; Wu, 2005), αλλά ο καθορισμός των τρόπων με τους οποίους οι παιδαγωγοί μουσικής μπορούν να εμπλέκουν πληρέστερα και αποτελεσματικά τους γονείς των νέων μαθητών παραμένει δύσκολο έργο. Με σκοπό τη διευκόλυνση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών που εγγράφονται σε μαθήματα μουσικής, η έρευνα εξέτασε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την μουσική στην παιδική ηλικία, εστιάζοντας, τόσο στην τρέχουσα όσο και στην επιθυμητή, γονική συμμετοχή.

Η μελέτη των Choi, Tse, So, & Yeung (2005) έχει στόχο να διερευνήσει γιατί πολλοί γονείς στο Χονγκ Κονγκ ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να κάνουν επιπλέον μαθήματα μουσικής πέρα από τις κανονικές σχολικές ώρες, καθώς και να εξετάσει τις αντιλήψεις τους για τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης. Εστάλησαν ερωτηματολόγια σε 97 γονείς παιδιών που παρακολουθούσαν μαθήματα το Σαββατοκύριακο σε 10 μουσικά κέντρα, με το ερωτηματολόγιο να αποτελείται από 16 στοιχεία και να έχει σχεδιαστεί για να καταγράψει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, υιοθετώντας σε κάθε στοιχείο την κλίμακα 6 πόντων. Η μουσική εκπαίδευση θεωρήθηκε από τους γονείς ότι είναι επωφελής για την ψυχική, κινητική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους, αλλά η βαθμολογία τους για το ενδιαφέρον τους σχετικά με τη μουσική και την ανάπτυξη των γνώσεων και των συναισθημάτων ήταν υψηλότερη μεταξύ των μεταβλητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα επίσημα και ανεπίσημα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να παρέχουν το κατάλληλο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για δια βίου συμμετοχή σε

μουσικές δραστηριότητες. Η μουσική σχετίζεται με βασικά γνωστικά και συναισθηματικά συστήματα στον εγκέφαλο και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα σε ορισμένες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και ανάγνωσης. Έτσι, η εκπαίδευση στη μουσική όχι μόνο βελτιώνει τη μουσική εκμάθηση, αλλά μπορεί επίσης να βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και την απόκτηση γενικών γνώσεων.

Ο σκοπός της μελέτης του Özmentes (2012) είναι να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος, των στάσεων απέναντι στα μαθήματα μουσικής και των προσωπικών μεταβλητών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Η ομάδα μελέτης περιλαμβάνει 246 μαθητές του φοιτούν στο δημοτικό σχολείο Göçerler και Mareşal Fevzi Çakmak στην Αττάλεια. Στη μελέτη τα δεδομένα συνελέχθησαν από ερωτηματολόγιο προσωπικών πληροφοριών, την κλίμακα του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος και τις στάσεις απέναντι στο μάθημα της μουσικής. Η κλίμακα του ερωτηματολογίου μουσικού οικιακού περιβάλλοντος έχει τρεις διαστάσεις που ονομάζονται παραγωγή μουσικής στο σπίτι, ακρόαση μουσικής στο σπίτι, και οι στάσεις των γονιών προς τις μουσικές συναυλίες. Τα ευρήματα, που αναλύθηκαν μέσω δοκιμών Anova, t, LSD και συσχέτισης, έδειξαν ότι υπάρχουν θετικοί και ουσιαστικοί συσχετισμοί μεταξύ του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος, ιδίως στον τομέα της παραγωγής μουσικής και της στάσης απέναντι στα μαθήματα μουσικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθήματα μουσικής και του φύλου τους. Τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερα σημεία στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη στάση τους στα μαθήματα μουσικής από τα αγόρια. Υπάρχουν επίσης



σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθήματα μουσικής και των επιπέδων της τάξης τους. Οι αναλύσεις LSD αποκαλύψαν ότι οι μαθητές της δευτέρας γυμνασίου είχαν σημαντικά χαμηλότερα σημεία στο ίδιο το ερωτηματολόγιο, από τους μαθητές της τετάρτης, πέμπτης, έκτης και πρώτης γυμνασίου. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος των μαθητών και του φύλου τους. Τα κορίτσια έλαβαν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς στο ερωτηματολόγιο Home Musical Environment από τα αγόρια. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος των μαθητών και των ηλικιών τους. Οι μαθητές ηλικίας 10-12 ετών είχαν σημαντικά υψηλότερα σημεία από την ομάδα ηλικίας 13-15 ετών. Υπάρχουν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ του μουσικού οικιακού περιβάλλοντος των μαθητών και του ακαδημαϊκού υποβάθρου των μητέρων τους. Οι αναλύσεις LSD αποκαλύψαν ότι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες δεν είχαν ακαδημαϊκή εκπαίδευση, είχαν σημαντικά χαμηλότερα σημεία στο ερωτηματολόγιο, από τους μαθητές που οι μητέρες είχαν φοιτήσει σε κάποιο σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποκάλυψαν ότι υπήρχαν θετικοί συσχετισμοί μεταξύ στάσεων απέναντι στα μαθήματα μουσικής, του μουσικού περιβάλλοντος στο σπίτι και των διαστάσεων αυτού. Η υψηλότερη συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ των στάσεων και της οικιακής κατανάλωσης μουσικής. Η δεύτερη υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ στάσεων και παραγωγής μουσικής στο σπίτι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθήματα μουσικής και του φύλου τους. Τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερα σημεία στο ερωτηματολόγιο σχετικά με την στάση απέναντι στα μαθήματα μουσικής από τα αγόρια.

Όταν οι γονείς σκέφτονται τη σημασία της πρώιμης μουσικής διδασκαλίας, διατηρούν στο μυαλό τους την ιδέα του μουσικού παιδιού. Οι γονείς πιστεύουν ότι μόνο τα μουσικά παιδιά θα απολαύσουν και θα λάβουν οφέλη από τη μουσική εκπαίδευση και έχουν διαφορετικές απόψεις για το πως είναι το μουσικό παιδί. Η εικόνα που οι γονείς έχουν στο μυαλό τους για το μουσικό παιδί μερικές φορές χρησιμεύει ως πρότυπο ενάντια στο οποίο ταιριάζουν με τα δικά τους παιδιά όταν σκέφτονται αν θα παρέχουν ή όχι στα μικρά παιδιά τους μουσική εκπαίδευση. Φυσικά το μουσικό υπόβαθρο των γονέων, οι εμπειρίες με τη μουσική, οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές διαφορές θα μπορούσαν επίσης να επηρεάσουν αυτό που οι γονείς αποδίδουν γενικά σε ένα μουσικό παιδί. Αυτά είναι χαρακτηριστικά που μερικές φορές δεν βλέπουν στα παιδιά τους ή ακόμα και στον εαυτό τους. Κάθε απόκλιση που αντιλαμβάνονται οι γονείς μεταξύ του μουσικού παιδιού και των δικών τους παιδιών δικαιολογεί την έλλειψη ανησυχίας τους για την πρώιμη μουσική εκπαίδευση τους. Όμως κανείς δεν φαίνεται να συμφωνεί για το τι πραγματικά σημαίνει να είσαι παιδί της μουσικής. Ωστόσο καθώς οι περισσότεροι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να ζήσουν ευτυχισμένη και επιτυχημένη ζωή, δέχονται ότι οι πρώιμες μουσικές εμπειρίες όχι μόνο φέρνουν χαρά στο παιδί, αλλά και ενισχύουν τα επιτεύγματα ενός παιδιού σε ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως μαθηματικά, ανάγνωση και γλώσσα (Wu, 2004).

Μελέτες δείχνουν ότι η εκμάθηση μουσικής αυξάνει την αυτοπεποίθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την συνεργασία (Campbell, 2009). Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν με διάφορους τρόπους γι' αυτό και πρέπει να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο μουσικό περιβάλλον και να έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση των παιδιών.

Τα παιδιά που έχουν το σωστό περιβάλλον, την φροντίδα και την εκπαίδευση, θα μεγαλώσουν για να είναι μουσικά. Αυτό που είναι πιο σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε είναι ότι ο γονέας μπορεί να είναι το πιο σημαντικό άτομο στην ανάπτυξη του παιδιού του σαν μουσικός. Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην απόλαυση και την επιτυχία των παιδιών κατά τη διάρκεια της πρώιμης μουσικής διδασκαλίας είναι η θετική στάση των γονέων και των δασκάλων έναντι αυτών των μαθημάτων. Οι μελέτες διερευνούν τη στάση των γονιών απέναντι στην πρώιμη μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνουν εκείνες των ερευνών των Thames (1979), Mallett (2000), και Wu (2004). Ο Mallett εξέτασε τη σχέση μεταξύ των γονέων και κηδεμόνων παιδιών προσχολικής ηλικίας, έναντι της πρώιμης μουσικής διδασκαλίας και των ικανοτήτων των παιδιών το 2000. Εκατόν εξήντα ένα παιδιά προσχολικής ηλικίας μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών και οι γονείς/κηδεμόνες τους συμμετείχαν. Διαπίστωσε ότι οι στάσεις των γονέων και των κηδεμόνων έναντι της μουσικής διδασκαλίας ήταν σχετικά θετικές. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα ότι η μουσική πρέπει να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών της πρώιμης εκπαίδευσης και τα παιδιά θα πρέπει να εξερευνήσουν τη μουσική το συντομότερο δυνατό.

Η Wu (2004) διερεύνησε τη στάση των Ασιατών της Αμερικής, που διαμένουν στο Λος Άντζελες, απέναντι στη μουσική εκπαίδευση σε νεαρή ηλικία. Στη μελέτη συμμετείχαν 43 γονείς που είχαν παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών. Η μελέτη διαπίστωσε ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στη μουσική εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι ένα υψηλό ποσοστό συμφώνησε έντονα πως η μουσική πρέπει να

συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της πρώιμης εκπαίδευσης, πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν την μουσική, πως θα βοηθούσε τα παιδιά αργότερα σε άλλα θέματα όπως στην ανάπτυξη της παιδικής ηρεμίας και της αυτοπεποίθησης, πως θα βοηθούσε τα παιδιά με θεμελιώδεις δεξιότητες, θα προσφέρει μια αυθόρμητη υγιή διέξοδο και θα βοηθήσει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αν και οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στην πρώιμη μουσική εκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς δεν θεωρούσαν τα μαθήματα μουσικής αρκετά σημαντικά έτσι ώστε να τα επιλέξουν για τα παιδιά τους στο σχολείο. Επιπλέον, οι ανησυχίες για τα έξοδα και χρόνο ήταν οι κύριοι λόγοι για τους οποίους δεν παρακολούθησαν τα παιδιά τους προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης.

Ο Thames (1979) μελέτησε τις επιδράσεις του γονικού υποβάθρου στη στάση των γονέων απέναντι στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση. Η μελέτη του διαπίστωσε ότι οι γονείς με προηγούμενη συμμετοχή σε σχολικές ομάδες είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση, από τους γονείς χωρίς προηγούμενη συμμετοχή. Παρομοίως, οι γονείς που είχαν πτυχίο από πανεπιστήμιο είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν θετική στάση απέναντι στην πρωτοβάθμια διδασκαλία της μουσικής, από τους γονείς που δεν είχαν φοιτήσει. Παρόλο που ο Thames διαπίστωσε ότι η στάση των γονέων έναντι της μουσικής διδασκαλίας επηρεάστηκε από το προσωπικό τους μουσικό υπόβαθρο, η μελέτη του Sandvoss (1969) δεν βρήκε τα μουσικά ενδιαφέροντα των γονιών, τις μουσικές δραστηριότητες ή τις προτιμήσεις, να επηρεάζει τη συνολική στάση τους απέναντι στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο Sandvoss διαπίστωσε επίσης ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση δεν ήταν σημαντικός παράγοντας που επηρέαζε τη στάση των γονέων απέναντι στη

μουσική εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία. Σε αντίθεση με τη μελέτη του Sandvoss, μια μελέτη του Watson το 1986 ανακάλυψε μια ισχυρή σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων και της στάσης τους απέναντι στην μουσική. Πρόσθετη έρευνα θα βοηθούσε στην αποσαφήνιση των αντικρουόμενων ευρημάτων σε αυτές τις μελέτες: να εξεταστεί αν τα προσωπικά υπόβαθρα των γονέων, οι μουσικές εμπειρίες και οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις επηρεάζουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στη μουσική εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόωπη διδασκαλία της μουσικής μπορούν να βρεθούν στις μελέτες των Daniels (1991) και Wu (1999). Ο Daniels (1991) διερεύνησε την κατάσταση της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης σε τέσσερις πολιτείες στις νοτιοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 67% των προσχολικών διευθυντών δήλωσαν πως η μουσική ήταν πολύ σημαντική σε ένα προσχολικό πρόγραμμα, ενώ το 98% ανέφερε ότι το τραγούδι αποτελεί την μουσική δραστηριότητα που χρησιμοποιείται συχνότερα στη μουσική τους εκπαίδευση. Η μελέτη της Wu (1999) αποκάλυψε μια άλλη θετική σχέση με τη μουσική κατά την παιδική ηλικία. Διερεύνησε τις αντιλήψεις 145 δασκάλων νηπιαγωγείου στις περιοχές Kaohsiung και Pingtung της Ταϊβάν σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία μουσικής στις τάξεις τους και έμαθε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη, συμφώνησαν απόλυτα ότι η μουσική είναι σημαντική στην ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας. Οι περισσότεροι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας συμφώνησαν ότι η μουσική παρακινεί τη μάθηση των παιδιών σε άλλα μαθήματα. Συμφώνησαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας παίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο μουσικών δεξιοτήτων.

Συνοπτικά, αν και οι γονείς και οι δάσκαλοι έδειξαν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία της μουσικής στην παιδική ηλικία, οι ιδέες τους μπορεί να είναι λανθασμένες, ιδίως όσον αφορά το είδος του παιδιού που μπορεί να επωφεληθεί από τις μουσικές εμπειρίες. Η ιδέα του ταλέντου παίζει μεγάλο ρόλο σε αυτές τις παρανοήσεις. Ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το μουσικό υπόβαθρο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με την μουσική κατά την παιδική ηλικία (Thames, 1979; Watson, 1986), ενώ άλλοι ερευνητές δεν το έκριναν αληθές (Sandvoss, 1969). Ως εκ τούτου, απαιτείται περισσότερη έρευνα πάνω στους γονείς στην Ταϊβάν, για να αποδειχτεί το πώς η στάση τους επηρεάζεται από τα μουσικά υπόβαθρα, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και τις ιδέες για το ποιος πρέπει να γνωρίσει τη μουσική από μικρή ηλικία.

### **Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στην μουσική.**

Οι γονείς είναι οι πιο κοντινοί δάσκαλοι των παιδιών τους, σύμφωνα με την μελέτη της Bonifati (1997). Έδειξε ότι η πιο σημαντική παράμετρος για την επιτυχία των μαθητών ήταν η συμμετοχή των γονιών. Οι επιτυχημένοι μαθητές έχουν γενικά γονείς που ασχολούνται με τη μουσική εκπαίδευση του παιδιού τους, δείχνοντας ενδιαφέρον και υποστήριξη. Ως εκ τούτου, η γονική συμμετοχή είναι πολύ σημαντική στην πρώιμη μουσική εκμάθηση. Ο Addison (1990) εξέτασε τη συμμετοχή των γονιών σε εννέα δημοτικά σχολεία στο Newcastle της Αγγλίας, ρωτώντας για τις απόψεις των γονέων σχετικά με την πρώιμη μουσική εκπαίδευση. Όσον αφορά τη μουσική συμμετοχή τους στο σπίτι, το 91% των γονέων ανέφεραν ότι τα παιδιά άκουγαν μουσική, ενώ το 88% των γονέων χόρευαν με τα παιδιά τους παράλληλα με την μουσική. 58% των γονέων ανέφεραν ότι το τραγούδι αποτελεί την συχνότερη μουσική

δραστηριότητα στο σπίτι και το 94% των γονέων συμφώνησαν απόλυτα ότι το τραγούδι είναι μια πολύτιμη μουσική δραστηριότητα για μικρά παιδιά. Συνολικά, το 36% των γονέων άκουγαν μερικές φορές κλασική μουσική, αλλά μόνο το 37% συμφώνησαν ότι η μουσική είναι σημαντική για τα παιδιά. Αν και πολλοί γονείς στην Αγγλία συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ότι δεν μπορούν να αναγκάσουν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με την μουσική και ότι η μουσική πρέπει να διδάσκεται μόνο εάν το παιδί ενδιαφέρεται.

Αρκετοί γονείς ανέφεραν επίσης ότι η μουσική διδασκαλία πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα για να μπορέσει ένα μικρό παιδί να την απολαύσει. Μια άλλη έρευνα σχετικά με την συμμετοχή των γονέων και της καλύτερης απόδοσης μπορεί να βρεθεί στην μελέτη του Doan (1973). Ο Doan εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της εμπλοκής των γονέων και της απόδοσης των μαθητών βιολιού. Μια σημαντική θετική σχέση εμφανίστηκε μεταξύ της γονικής συμμετοχής και της καλύτερης απόδοσης. Ο Brokaw (1983), σε μια παρόμοια μελέτη εξέτασε τη συμμετοχή των γονέων διερευνώντας τη σχέση μεταξύ του ποσοστού συμμετοχής τους στην πρακτική εξάσκηση στο σπίτι και τις καλύτερης επίδοσης σε τεχνικά χαρακτηριστικά (όπως η σωστή συμπεριφορά, θέση χεριού) και στόχους απόδοσης (όπως σωστή άρθρωση και ρυθμός). Βρέθηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιτεύγματος των μαθητών και του ποσού της συμμετοχής των γονέων. Και οι δυο μελέτες έδειξαν ότι η πρακτική εξάσκηση στο σπίτι όταν συνδυάζεται με την συμμετοχή των γονιών, αυξάνει την επιτυχία των μαθητών. Μελέτες σε μη μουσικούς τομείς κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Η εμπλοκή των γονέων συσχετίστηκε θετικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο διάβασμα (Stabler, 1969).

Το πρώτο έτος της ζωής είναι ένας βασικός χρόνος για τη μουσική ανάπτυξη καθώς και για τη συνολική ανάπτυξη μέσω άλλων θεμάτων (Levinowitz, 1999). Η συμμετοχή των γονέων στις μουσικές εμπειρίες στο σπίτι πρέπει να είναι δημιουργικής φύσης και να βοηθά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός παιδιού. Ο Tarnowski (1999) ανέφερε ότι το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ πίστευε ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην ανάπτυξη των γνώσεων ενός παιδιού και η συμμετοχή των γονιών πρέπει να περιλαμβάνεται. Οι Tarnowski και Leclerc (1994) πιστεύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι γίνεται φυσικά και τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας. Περιέγραψαν το παιχνίδι ως μια εγγενώς κινητοποιημένη δραστηριότητα που αναλαμβάνει το παιδί από μόνο του, λόγω των φυσικών αναγκών, των εξωτερικών κανόνων ή των κοινωνικών απαιτήσεων. Το παιχνίδι πρέπει να είναι ευχάριστο. Η ενασχόληση με τη μουσική από μικρή ηλικία παρέχει επίσης θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσει το παιδί αργότερα να παίξει κάποιο μουσικό όργανο. Οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι τα μικρά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες όπως το να εκφράσουν τον ρυθμό της μουσικής, να χορέψουν ή να χειροκροτήσουν ρυθμικά μέσω μίμησης και να τραγουδήσουν μικρά κομμάτια τραγουδιών με ακρίβεια. Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στο παιχνίδι με τα παιδιά τους και να περνούν χρόνο τραγουδώντας και χορεύοντας με τα παιδιά τους, έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν αυτές τις δεξιότητες στην πρώιμη ζωή τους.

Αν και η συμμετοχή των γονέων έχει αποδειχθεί σημαντική για τα παιδιά κατά την εκμάθηση μουσικής, πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι οι



γονείς αισθάνονται ότι είναι ανεπαρκείς για να ξεκινήσουν μουσικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους. Ο Temmerman (1998) εξέτασε τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών στην Αυστραλία. Οι συμμετέχοντες είχαν γράψει τα παιδιά τους σε μαθήματα μουσικής σε 40 μουσικά κέντρα/ ιδιωτικά μουσικά στούντιο. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι από τους γονείς θεώρησαν ότι ήταν δύσκολο να παίξουν δύο ρόλους (δηλαδή του γονέα και του δασκάλου). Αν και συμφώνησαν ότι η μουσική ήταν σημαντική για τη ζωή των παιδιών τους, δεν είχαν ιδέα πως να τη διδάξουν. Πολλοί γονείς αισθάνονται στερημένοι, μπερδεμένοι ή ανεπαρκείς για τις δικές τους μουσικές ικανότητες. Στη συνέχεια, τείνουν να μη συνοδεύουν με μουσική τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η μελέτη του Weber (1970) έδειξε επίσης ότι οι γονείς δεν καταλάβαιναν πώς να συμμετέχουν στη διαδικασία μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών τους και ότι έπρεπε να τους δοθούν ιδέες για να χρησιμοποιούν στο σπίτι. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση ξεκινά από την παιδική ηλικία, οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να συνεργαστούν για να υπάρξει συνέχεια στην εκπαίδευση. Και φυσικά η υποστήριξη των γονέων είναι απαραίτητη για καθολικές εκπαιδευτικές αξίες. Ο Eisenberg (1977) πρότεινε επίσης τη συμμετοχή των γονέων, την εκπαίδευση των γονέων και τα σεμινάρια των γονέων σε συνδυασμό με προσχολικά προγράμματα. Ο Spodek (1982) πρότεινε εργαστήρια ή ομαδικές συναντήσεις γονέων, για να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες παρατήρησης με σκοπό να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική συνέχεια μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού και να δημιουργηθεί μια ομάδα υποστήριξης για τις οικογένειες. Η ευελιξία είναι σημαντική στο σχεδιασμό προγραμμάτων για οικογένειες, δεδομένου ότι το πρόγραμμα πρέπει να σχεδιαστεί για να ικανοποιεί τις ανάγκες των εμπλεκόμενων. Η μελέτη του Spodek διαπίστωσε ότι οι πατέρες συνήθως αισθάνονται άβολα σε προγράμματα που τονίζουν την αλληλεπίδραση των

ενηλίκων με τα παιδιά. Ως εκ τούτου, ο Spodek πρότεινε να σχεδιάσει ειδικούς τρόπους συμμετοχής των πατέρων στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους. Συνοπτικά, πολλές ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η συμμετοχή των γονιών σχετίζεται θετικά με τη μουσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Graziano, 1991; Gordon, 1995; Bonifati, 1997). Σημαντική έρευνα εξήγησε τους λόγους έλλειψης ενδιαφέροντος υποστήριξης και συμμετοχής γονέων σε πρώιμες μουσικές εμπειρίες. Ωστόσο φαίνεται εξαιρετικά σημαντικό οι γονείς να αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ενασχόληση των παιδιών τους με την μουσική (Levinowitz, 1993). Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται και να εκπαιδεύονται για το πως να συμπεριλαμβάνουν μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινότητα τους με τα παιδιά. Ωστόσο, για να συμμετέχουν τα παιδιά σε μουσικές δραστηριότητες, οι γονείς πρέπει να παρέχουν ισορροπία μεταξύ αυθορμητισμού και δομής στο μαθησιακό περιβάλλον.

### **Η σημασία του μουσικού περιβάλλοντος.**

Τα παιδιά φέρνουν τα δικά τους μοναδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες στον τρόπο που μαθαίνουν μουσική. Ως εκ τούτου, η δημιουργία ενός μουσικού περιβάλλοντος στο σπίτι θεωρήθηκε σημαντική από τους γονείς σε πολλές μελέτες (Brand, 1985). Τα μικρά παιδιά που ζουν σε ένα περιβάλλον που παρέχει περισσότερη έκθεση σε μουσική και μουσικά όργανα, και όπου ενθαρρύνονται και ανταμείβονται για τις μουσικές τους προσπάθειες, είναι πιο ικανά να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα μουσικής ανάπτυξης, από εκείνα τα παιδιά που έχουν λίγα ή καθόλου από αυτά τα πλεονεκτήματα. Η υπόθεση ότι οι επιρροές του οικιακού περιβάλλοντος θα αντικατοπτρίζονταν στην αποδεδειγμένη μουσική ικανότητα ενός παιδιού επιβεβαιώνεται από την

προηγούμενη μελέτη του. Ως εκ τούτου, η μουσική εμπειρία της παιδικής ηλικίας συνδέεται στενά με την επιρροή στο οικιακό μουσικό περιβάλλον. Ο Jenkins (1976) μελέτησε τη σχέση μεταξύ της μουσικής εμπειρίας των γονέων και της μουσικής ανάπτυξης κοριτσιών δύο και τριών ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα μουσικό οικιακό περιβάλλον έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη μουσική ανάπτυξη. Ωστόσο, δεν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της μουσικής ανάπτυξης και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής κατάστασης ή μισθού ενός γονέα δεν καθορίζει ενδιαφέρον ή συμμετοχή στην μουσική διδασκαλία. Το οικιακό μουσικό περιβάλλον επηρεάζει επίσης την ικανότητα ενός παιδιού στο να μάθει να παίζει πιάνο.

Η Graziano (1991) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του οικιακού μουσικού περιβάλλοντος και της επιτυχίας στη μελέτη πιάνου. Διαπίστωσε ότι η επιρροή των γονέων και το περιβάλλον του σπιτιού ήταν ισχυροί δείκτες για να διασφαλιστεί ότι η συμμετοχή του παιδιού θα ήταν συνεχής και επιτυχημένη. Οι γονείς ήταν άμεσα υπεύθυνοι για να δώσουν στα παιδιά τους το περιβάλλον και να παρέχουν τα μέσα για την ενθάρρυνση που χρειάζονται για να συνεχίσουν τη μελέτη πιάνου. Σε αντίθεση με τις μελέτες του Jenkins, η μελέτη της Graziano βρήκε σημαντική σχέση μεταξύ της μουσικής ανάπτυξης και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Η μελέτη της έδειξε ότι για τη συμμετοχή και την επιτυχία του παιδιού σε μουσικές δραστηριότητες, απαιτείται σημαντική οικονομική δέσμευση.

Παρόλο που ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το περιβάλλον του σπιτιού είναι σημαντικό για την μουσική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας, τα αποτελέσματα της μελέτης του Buescher (1993) έδειξαν ότι πολλοί γονείς

παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν γνωρίζουν πως να παρέχουν ένα κατάλληλο μουσικό περιβάλλον και ότι η ικανότητα ενός γονέα να παίζει ένα μουσικό όργανο δεν είναι συνώνυμο με την εκ μέρους του κατανόηση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών του. Από την άποψη της μουσικής διδασκαλίας, η μουσική κατά την παιδική ηλικία δεν χρειάζεται μόνο να είναι μέρος ενός επίσημου προγράμματος σπουδών, αλλά απαιτεί από τους γονείς να δημιουργήσουν καλύτερα μουσικά περιβάλλοντα για τα παιδιά τους στο σπίτι. Οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του παιχνιδιού και να παρέχουν τις κατάλληλες αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στο σπίτι για τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην ενασχόληση των παιδιών με την μουσική αποκάλυψε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρώτες μουσικές εμπειρίες, ιδιαίτερα τις θετικές στάσεις των γονιών απέναντι στη μουσική (όπως συνάγεται από την υποστήριξη των γονιών) και τη σημασία της συμμετοχής των γονέων, παρέχοντας ένα καλό μουσικό περιβάλλον στο σπίτι. Με βάση μια επισκόπηση αυτών των μελετών, είναι προφανές ότι τέτοιες συμπεριφορές θα μπορούσαν να μετρηθούν μέσω των απαντήσεων των γονέων ή των διευθυντών του σχολείου των παιδιών, σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την ενασχόληση των παιδιών με την μουσική στην Ταιβάν. Αν και υπάρχει τέτοια έρευνα, σχετικά λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί συγκεκριμένα στις τρέχουσες στάσεις των γονέων των παιδιών προσχολικής ηλικίας 2-5 ετών, σχετικά με την στάση τους απέναντι στην ενασχόληση των παιδιών τους με την μουσική και την συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες στο σπίτι, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ταιβάν. Φαίνεται ότι τέτοιες στάσεις δεν έχουν εξεταστεί διεξοδικά σε σχέση με το μουσικό υπόβαθρο των γονέων και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση στην

Ταιβάν. Ως εκ τούτου, ένα σημαντικό επίκεντρο αυτής της μελέτης ήταν να κατασκευαστεί ένα όργανο που εξέταζε την στάση των γονέων στην Ταιβάν, απέναντι στην ενασχόληση των μικρών παιδιών με την μουσική και να δει αυτές τις στάσεις σε σχέση με διάφορους παράγοντες.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας, στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας.

### 5.2. Εργαλείο Συλλογής Στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από είκοσι (20) ερωτήσεις. Ο/η ερωτώμενος/η καλείται να απαντήσει είτε με την συμφωνία μεταξύ των απαντήσεων Ναι και Όχι, είτε να επιλέξει μεταξύ ορισμένων επιλογών, είτε βασιζόμενος/η στην κλίμακα Likert, όπου 5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ, 2=διαφωνώ και 1=διαφωνώ απόλυτα). Επιπρόσθετα, υπάρχουν 12 ερωτήσεις κοινωνικοοικονομικού και δημογραφικού ενδιαφέροντος.

### 5.3. Δείγμα της Έρευνας: δειγματοληψία – στατιστικές αναλύσεις

Για τη διπλωματική αυτή εργασία, ως υποκείμενο της έρευνας επιλέχθηκε γονιός (άνδρας η γυναίκα) ο οποίος έχει παιδιά που φοιτούν στη δημοτική εκπαίδευση. Το άτομο αυτό αποτελεί τη δειγματοληπτική μονάδα της έρευνας (Καμενίδου, 1999). Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της μη πιθανότητας, και ειδικότερα η δειγματοληψία με κριτήρια. Με

αυτό τον τρόπο δειγματοληψίας, επιβάλλονται κριτήρια (γονιός με παιδί στο δημοτικό) τα οποία είναι απαραίτητα για να συμπεριληφθεί ένα άτομο ως μέρος του δείγματος της έρευνας. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε ειδικά για αυτόν το σκοπό από την φοιτήτρια σε συνεργασία με την κ. Καμενίδου καθηγήτρια του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε μέσω του διαδικτύου (Facebook). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 1/7/2020-13/9/2020. Με τον παραπάνω τρόπο συγκεντρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια, 24 άκυρα και 176 έγκυρα. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν συχνότητες, ποσοστά και μέσοι όροι.

## 5.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

### 5.4.1. Δημογραφικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ του δείγματος

#### Φύλο και ηλικία δείγματος

Από τους 176 γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 12 ήταν άνδρες (6.8%) και οι 164 (93.2%) γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος βρίσκεται στα 39 έτη και, χαρακτηριστικά, το 92.7% του δείγματος βρίσκεται μεταξύ 30 και 49 ετών, μία αναμενόμενη ηλικία για γονείς παιδιών που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο.

**Πίνακας 5.1:** Ηλικία του Δείγματος

Κλάση ηλικίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ως 29	9	5.1
30-39	83	47.2

40-49	80	45.5
50+	4	2.2
<b>Σύνολο</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

**Πίνακας 5.2:** Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος και Αριθμός Παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό

Οικογενειακή Κατάσταση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Έγγαμος/η	153	86,9
Ανύπανδρος/η	5	2,8
Διαζευγμένος/η	17	9,7
Χήρα/χήρος	1	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Χαρακτηριστικά, διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5.2, ότι το συντριπτικό ποσοστό των γονέων (86.9%) είναι έγγαμοι και μόλις 5 εξ αυτών είναι ανύπανδροι/ες και 17 διαζευγμένοι/ες.

Επιπλέον, από τους 176 γονείς οι 118 απάντησαν πως έχουν ένα παιδί στο δημοτικό (67,0%), οι 53 ότι έχουν δύο παιδιά (30,1%) και 3 ότι έχουν 3+ παιδιά στο δημοτικό.

Ακόμη, οι 159 γονείς (90.3%) δήλωσαν ότι το παιδί τους πάει σε δημόσιο σχολείο και οι 17 (9,7%) ότι πάει σε ιδιωτικό.

**Πίνακας 5.3:** Μόρφωση Γονέα

Μόρφωση Γονέα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο/ λύκειο)	22	12,5
Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ	39	22,2



Ανώτατη εκπαίδευση	74	42,0
Μεταπτυχιακό	35	19,9
Διδακτορικό	6	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Παρατηρείται από τον πίνακα 5.3, ότι σημαντικότερο ποσοστό των γονέων (87.5%) μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα μορφωμένο, καθότι το 22.2% έχουν ολοκληρώσει κάποια τεχνική σχολή και το 42% έχουν ολοκληρώσει κάποια ανώτερη ή ανώτατη (πανεπιστημιακή) σχολή, ενώ το 19.9% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 3.4% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Σχετικά με το επάγγελμα το γονέα (Πίνακας 5.4) η πλειονότητα είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και με μεγάλη διαφορά, δευτερευόντως ελεύθεροι επαγγελματίες.

**Πίνακας 5.4: Επάγγελμα Γονέα**

Επάγγελμα Γονέα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Δημόσιος Υπάλληλος	24	13,6
Ιδιωτικός Υπάλληλος	78	44,3
Ελεύθερος Επαγγελματίας	31	17,6
Αγρότης/ισσα	1	0,6
Οικιακά	11	6,3
Συνταξιούχος	2	1,1
Ανεργος/η	27	15,3
Ταμείο ανεργίας	2	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Τέλος, ως προς το εισόδημα, το μεγαλύτερο ποσοστό κατατάσσεται στο - 1000-2000 ευρώ το μήνα (πίνακας 5.5).

**Πίνακας 5.5:** Μηνιαίο Οικογενειακό Εισόδημα (σε Ευρώ)

Μηνιαίο Οικογενειακό Εισόδημα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Μέχρι 600,00	23	13,7
600,01-1000,00	29	17,3
1000,01-2000,00	65	38,7
2000,01-3000,00	33	19,7
3000,01+	18	10,6
<b>Σύνολο</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

#### **5.4.2. Στάση Γονέων απέναντι στη Μουσική Εκπαίδευση**

Οι γονείς ερωτήθηκαν για τη σημασία και τη σημαντικότητα της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών στη σχολική ηλικία. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλειστή μορφή ακολουθώντας την κλίμακα: 1 = πολύ λίγο, 2 = λίγο, 3 = ούτε λίγο/ούτε πολύ (ουδέτερα), 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ. Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων. Παρατηρείται ότι σημαντικό ποσοστό των γονέων (συνολικά 85.8%) θεωρεί πολύ σημαντική έως πάρα πολύ σημαντική τη μουσική για τα παιδιά τους. Ιδιαίτερα, για παιδιά σχολικής ηλικίας, το 48.3% των γονέων θεωρεί τη μουσική πολύ απαραίτητη και το 36.4% των γονέων πάρα πολύ απαραίτητη.

**Πίνακας 5.6:** Σημαντικότητα και Απαραίτητη /Μουσική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο (%)

	Ερωτήσεις Σημαντικότητας	1	2	3	4	5	ΜΟ
1	Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική για τα παιδιά;	0,0	1,1	13,1	47,2	38,6	4,2
2	Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η μουσική για τα παιδιά στο δημοτικό;	1,7	1,1	12,5	48,3	36,4	4,1

Στον Πίνακα 5.7, αποτυπώνονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στη μουσική παιδεία και ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλειστή μορφή ακολουθώντας την παρακάτω διαβάθμιση: 1 = πολύ λίγο, 2 = λίγο, 3 = ούτε λίγο/ούτε πολύ (ουδέτερα), 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πολύ σημαντικό ποσοστό των γονέων θεωρεί πως η μουσική παιδεία συνεισφέρει πολύ (24.4%) έως πάρα πολύ (63.6%) στην πνευματική καλλιέργεια και βοηθάει πολύ (24.4%) έως πάρα πολύ (63.6%) στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Συνολικά το 80.1% θεωρεί ότι βελτιώνει την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον και το 75.6% ότι βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Ομοίως, ένα συνολικό 73.9% των γονέων πιστεύουν ότι η μουσική παιδεία συνεισφέρει αρκετά έως πάρα πολύ στη συνολική επίδοση του παιδιού. Τέλος, το 64.8% θεωρεί ότι η μουσική παιδεία συμβάλλει στην πρόληψη της παραβατικότητας του παιδιού πολύ (33.5%) έως πάρα πολύ (31.3%).

**Πίνακας 5.7:** Στάση γονέων απέναντι στη μουσική παιδεία και ανάπτυξη του παιδιού (%)

	Η μουσική παιδεία ...	1	2	3	4	5	ΜΟ
1	Προσφέρει στο παιδί πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη	0,0	1,1	10,8	24,4	63,6	4,5
2	Βοηθάει στη συναισθηματική ανάπτυξη και ισορροπία του παιδιού	0,6	2,3	9,1	24,4	63,6	4,5
3	Βελτιώνει την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του	3,4	2,8	13,6	32,4	47,7	4,2
4	Βοηθάει στο να αναπτύξει την κοινωνικότητά του	1,7	5,7	17,0	28,4	47,2	4,1
5	Βοηθά στην επίδοση του παιδιού και σε άλλες δραστηριότητες	0,6	4,5	21,0	34,7	39,2	4,1
6	Συντελεί στην πρόληψη της παραβατικότητας στα παιδιά	1,1	8,5	25,6	33,5	31,3	3,9

Στην ερώτηση σχετικά με την προέλευση της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών, το 78.4% των γονέων απάντησε πως τα παιδιά τους παρακολουθούν μαθήματα μουσικής που προσφέρονται στο δημοτικό τους σχολείο. Αντίθετα, μόλις το 28.4% των παιδιών παρακολουθεί μαθήματα μουσικής σε κάποιο ωδείο και το 25.6% παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Χαρακτηριστικό αποτελεί ότι το 21.6% των γονέων δήλωσαν πως δεν προσφέρεται μάθημα μουσικής στο δημοτικό σχολείο που φοιτά το παιδί τους, όπως επίσης το 72.7% των γονέων δε στέλνει το παιδί του σε μουσικά μαθήματα που παρέχονται από τους δήμους. Επίσης, ενώ μόλις του 28.4% των παιδιών φοιτούν σε κάποιο μουσικό ωδείο, το 87.5% των γονέων δήλωσε πως υπάρχει ωδείο στην περιοχή που μένουν.

**Πίνακας 5.8:** Μουσική παιδεία των παιδιών

		Ναι		Όχι	
ΔΗΛΩΣΕΙΣ			%	N	%
1	Το δημοτικό σχολείο στο οποίο το παιδί μου/ τα παιδιά μου φοιτούν παρέχει μουσική εκπαίδευση	138	78,4	38	21,6
2	Στέλνω το παιδί μου /παιδιά μου σε μουσικό ωδείο (Κοινωνικό ή κρατικό ή ιδιωτικό)	50	28.4	126	71.6
3	Στέλνω το παιδί μου σε μουσικά μαθήματα του ωδείου και σχολείου (π.χ. σε μαθήματα που παρέχει ο δήμος της περιοχής στην οποία είμαι κάτοικος)	48	27.3	128	72.7
4	Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής στο παιδί μου. Έρχεται δάσκαλος στο σπίτι για θεωρητικά μαθήματα ή εκμάθηση οργάνου	45	25.6	131	74.4
5	Στην περιοχή που ζω δεν υπάρχει μουσικό ωδείο ή δεν παρέχεται το μάθημα στο σχολείο του παιδιού μου	22	12.5	154	87.5

Ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν την ικανοποίηση τους σε σχέση με την μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους από το σχολείο, ωδείο, μαθήματα που παρέχονται από τον Δήμο και τα ιδιαίτερα μαθήματα που τους παρέχονται. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπώσει την ικανοποίηση των γονέων ήταν 5βαθμια κλίμακα ικανοποίησης (τύπου Likert), όπου τα σημεία 1-5 έχουν ως εξής: 1 = καθόλου ικανοποιημένος/η, 2 = λίγο, 3 = Ούτε λίγο/ούτε πολύ ικανοποιημένος/η (ουδέτερος), 4 = πολύ ικανοποιημένος/η, 5= πάρα πολύ ικανοποιημένος/η, 6 = δεν ισχύει για το παιδί μου (δηλαδή δεν εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία εκμάθησης μουσικής).

Από τον Πίνακα 5.9 διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι γονείς είναι ουδέτεροι απέναντι στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα των μαθημάτων μουσικής

που προσφέρονται στο σχολείο. Στην περίπτωση μαθημάτων στο ωδείο, παρατηρείται μία μικρή αύξηση της ικανοποίησης. Αντίθετα, είναι έντονο το αίσθημα μη ικανοποίησης στην περίπτωση μαθημάτων μουσικής που προσφέρονται από το δήμο, αλλά και στην περίπτωση ιδιαίτερων μαθημάτων.

**Πίνακας 5.9:** Ικανοποίηση γονέων από τη μουσική παιδεία των παιδιών τους (%)

Δηλώσεις	1	2	3	4	5	6
Το σχολείο στο οποίο φοιτά	17,0	17,0	34,1	18,8	10,8	2,3
Το ωδείο στο οποίο πηγαίνει	12,5	3,4	14,8	11,9	16,5	40,9
Τα μαθήματα που κάνει από το δήμο της περιοχής σας	18,2	5,1	17,6	10,8	6,3	42,0
Τα ιδιαίτερα μαθήματα με δάσκαλο στο σπίτι	17,0	2,3	12,5	8,5	9,1	50,6

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1.Συζήτηση -Γενικά Συμπεράσματα

Μετά από την απόπειρα διατύπωσης του τρόπου με τον οποίον ωφελείται ένας μαθητής που καθιστά τη μουσική εκπαίδευση απαραίτητο μέρος της εκπαίδευσής του, συμπεραίνεται από την έρευνα πως το δείγμα, είτε επειδή δεν είναι επαρκώς ενήμερο γι' αυτόν, είτε βασιζόμενο στη λογική μείωσης των οικογενειακών δαπανών σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, βάζει σε δεύτερη μοίρα τη μουσική ως μορφή ή στοιχείο εκπαίδευσης.

Αναφορικά για την Ελλάδα, η μουσική εκπαίδευση αποτελεί ένα συχνά παραμελημένο ζήτημα, μαρτυρώντας αφενός την έλλειψη σαφούς μουσικού χαρακτήρα και αφετέρου την ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο βασικός άξονας διαμόρφωσης του μουσικού χαρακτήρα υπήρξε ανέκαθεν το πολιτισμικό φορτίο, επομένως η Εκκλησία και το νεοϊδρυθέν κράτος κατέστρωσαν το πρόγραμμα και το υλικό της μουσικής εκπαίδευσης στοχεύοντας στη διδαχή των δημοτικών τραγουδιών και των βυζαντινών ψαλμών και διαμέσου τους στην καλλιέργεια και διατήρηση μιας εθνικής ταυτότητας. Η στροφή της Ελλάδας προς τη Δύση κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν αναιρεί το συντηρητικό χαρακτήρα της μουσικής εκπαίδευσης· η διαμόρφωση πατριωτικού και θρησκευτικού αισθήματος παραμένουν οι βασικοί στόχοι, ενώ το πρόγραμμα σπουδών φορτώνεται με μεγάλο όγκο θεωρίας και ιστορίας της μουσικής.

Ακόμα και μετά τη μεταπολίτευση, παρά τις ουσιαστικές τομές της δεκαετίας του '80, οι βασικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής στα δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια παραμένουν οι ίδιοι, ενώ το υλικό είναι συχνά περιοριστικό και αναχρονιστικό. Την ίδια περίοδο, η σαφώς ευρωπαϊκή επιρροή οδηγεί, αρχικά, στην προώθηση και θέσπιση της ωδειακής εκπαίδευσης, ως αυστηρά μουσικής, ανεξάρτητης από το σχολικό μάθημα, και στη συνέχεια στη δημιουργία μουσικών σχολείων και πανεπιστημιακών σχολών. Η περίπτωση των πρώτων είναι χαρακτηριστική, διότι παρά το ανεπαρκές και αναχρονιστικό πλαίσιο λειτουργίας τους, παραμένουν οι βασικοί φορείς μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα. Η προτίμηση των ωδειακών σπουδών από τα παιδιά και τους γονείς με ουσιαστικό ενδιαφέρον στη μουσική ερμηνεύεται κυρίως μέσω της ανεπάρκειας της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και των διαφορετικών επιδιώξεων των ωδείων. Παρατηρείται έτσι η τάση τα παιδιά που ενδιαφέρονται ελάχιστα ή και καθόλου για τη μουσική και παραμένουν στη σχολική μουσική εκπαίδευση, να διατηρούν αυτή την αδιαφορία και την αποστροφή. Έτσι, η συντηρητική βάση της μουσικής εκπαίδευσης λειτουργεί ως φυγόκεντρος, ανακυκλώνοντας το μειωμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας για αυτήν.

Γίνεται φανερό ότι η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα διατηρεί τον προσανατολισμό της στη διαμόρφωση και διατήρηση της εθνικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ταυτότητας, αποφεύγοντας τον εκσυγχρονισμό και τη σύγκλιση με τη γενικότερη μουσική εξέλιξη, αφήνοντας έτσι από τη μία χώρα στην εξειδικευμένη μουσική παιδεία και παραμελώντας από την άλλη την αξιοποίηση και την αναγνώριση της μουσικής ως μίας σύνθετης ανθρώπινης και κοινωνικής δραστηριότητας, που αφορά του σύνολο του πληθυσμού. Βέβαια, εξετάζοντας κανείς το



συγκεκριμένο θέμα δεν παύει να εντοπίζει τις παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να διαπιστώνει την συστηματική υποβάθμιση των καλλιτεχνικών σπουδών εν γένει.

Στη δική μας έρευνα, δόθηκε έμφαση στην άποψη των γονέων για τη μουσική εκπαίδευση στα πλαίσια τόσο της δημοτικής σχολικής εκπαίδευσης, όσο και στη γενικότερη επίδραση της στα παιδιά αυτών των ηλικιών. Στα πλαίσια της ερωτήθηκαν 176 γονείς παιδιών ηλικίας 6-12 ετών, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία. Το δείγμα είχε μέση ηλικία τα 39 έτη, με 153 έγγαμους (86.9%) και τυπική διασπορά στο επάγγελμα και το εισόδημα, ενώ παρουσιάζουν σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο (87.5%)· οι 118 έχουν ένα παιδί και οι 53 έχουν δύο παιδιά στο δημοτικό. Συνεπώς, θεωρούμε το δείγμα αντικειμενικό και αντιπροσωπευτικό, τονίζοντας ωστόσο το ύψος του μορφωτικού επιπέδου, ως μία παράμετρο που συνήθως συναινεί υπέρ των καλλιτεχνικών σπουδών των παιδιών τους. Παρατηρούμε, ταυτόχρονα, ένα υψηλό ποσοστό ανέργων ή οικονομικά μη ενεργών (που αγγίζει το 21.6%), μία τάση που υπονομεύει τις μουσικές σπουδές λόγω του υψηλού και μακροχρόνιου κόστους τους.

Διατυπώνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώνουμε την ευρεία διασπορά μεταξύ της υψηλής πεποίθησης των γονέων για την αξία της μουσικής εκπαίδευσης και της χαμηλής συμμετοχής των παιδιών τους στην εκπαίδευση αυτή. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το απαραίτητο της μουσικής παιδείας (EE1), συντριπτική πλειοψηφία των γονέων συνηγορεί στη γενικότερη σημασία της μουσικής (85.5%) για την ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη φυσική, πνευματική και συναισθηματική διάπλαση των παιδιών τους (EE2), η πλειοψηφία έκρινε ως σημαντική τη μουσική παιδεία στη βελτίωση της επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον (80.1%), στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας (75.6%), στη συνολική επίδοση του

παιδιού (73.9%) και στην πρόληψη της παραβατικότητας (64.8%). Σε ότι αφορά, όμως, το ενδιαφέρον και την επένδυση των ιδίων στη μουσική παιδεία των παιδιών (EE3), η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (78.4%) εμμένει στη σχολική μουσική εκπαίδευση, ένα σημαντικά μικρότερο ποσοστό των παιδιών παρακολουθεί μαθήματα μουσικής σε κάποιο ωδείο (28.4%) ή κατ' οίκον (25.6%), ενώ ένα μικρό αλλά ουσιώδες ποσοστό (21.6%) δηλώνει ότι τα παιδιά τους δεν παρακολουθούν μαθήματα μουσικής, καθότι το σχολείο τους δεν τα προσφέρει. Τέλος, σε ότι αφορά την ικανοποίηση των γονέων από τη μουσική εκπαίδευση (EE4), οι γονείς δηλώνουν κατά βάσει ουδέτεροι απέναντι στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης, και κατεξοχήν ικανοποιημένοι από την αντίστοιχη ιδιωτική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με δύο βασικές υποθέσεις που προκύπτουν τόσο από την ιστορική επισκόπηση της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα, όσο και από την κοινωνική, οικονομική και μορφωτική θέση των γονέων. Το σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο που παρατηρήθηκε συμφωνεί με την καθιερωμένη στη βιβλιογραφία άποψη ότι η μουσική παιδεία συνεισφέρει σημαντικά στην ολόπλευρη διαμόρφωση των παιδιών και ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται και επιθυμούν αυτή τη συνεισφορά. Ωστόσο, οι κοινωνικοί και οικονομικοί περιορισμοί φαίνεται να αποθαρρύνουν την περεταίρω επένδυση και στήριξη των μουσικών σπουδών των παιδιών, ιδιαίτερα με κατεύθυνση της ιδιωτικής ωδειακής εκπαίδευσης, κάτι που επιβεβαιώνεται από το σχετικό μικρό αντίστοιχο ποσοστό. Ταυτόχρονα, η εμμονή στη δημόσια μουσική εκπαίδευση με ταυτόχρονη αναγνώριση της ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας, όσο και της ουδέτερης στάσης που τηρούν οι γονείς, συγκλίνει στην άποψη μας περί ανακύκλωσης μίας συντηρητικής βάσης της μουσικής εκπαίδευσης και μίας γενικότερης

αδιαφορίας και αποστροφής της κοινωνίας από αυτήν. Συνεπώς, παρά την καθολική αναγνώριση της σημασίας και της αναγκαιότητας των μουσικών σπουδών, τόσο η οικονομική στενότητα όσο και η ανακυκλούμενη αδιαφορία περιορίζουν τα παιδιά στη δημόσια μουσική εκπαίδευση και δεν επεκτείνουν τους μουσικούς τους ορίζοντες.

## **6.2.Προτάσεις**

Βάσει των παραπάνω δεδομένων, μπορούμε να προχωρήσουμε στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων προς τις αρχές και τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βασικός άξονας των προτάσεων είναι η προώθηση σε γονείς και παιδιά της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των τελευταίων, και τελικά η αλλαγή στάσης των πρώτων απέναντι στη μουσική παιδεία.

Πρώτη μέριμνα των κρατικών αρχών θα έπρεπε να είναι η επαρκής μουσική εκπαίδευση των παιδιών, κατ' αρχήν σε σχολικό επίπεδο. Η πρόταση αυτή αντιτίθεται στη σημερινή τροπή των εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς περιορίζουν τη διάρκεια των καλλιτεχνικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση· αντίθετα, η διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων θα έπρεπε να ενισχυθεί τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, τη διασάφηση του αντικειμένου και της ύλης, την υλική και πνευματική υποστήριξη. Πέρα από τα κατεξοχήν καλλιτεχνικά μαθήματα, η μουσική και οι σχετικές με αυτές δραστηριότητες (χορός, τραγούδι, μουσικό θέατρο) μπορεί να παρεισφρήσει σε άλλα μαθήματα ως μέρος του διδακτικού υλικού –ειδικά στην προσχολική, αλλά και στη σχολική εκπαίδευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικές αρχές θα

μπορούσαν να ανανεώσουν το διδακτικό υλικό και το πρόγραμμα διδασκαλίας του, ώστε να εντάξουν τη μουσική σε μαθήματα όπως η Λογοτεχνία ή η Ιστορία, παρέχοντας ταυτόχρονα την κατάλληλη μετεκπαίδευση και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς.

Μία άλλη συνηθισμένη δραστηριότητα των σχολείων είναι η διοργάνωση εκδηλώσεων και οι εκπαιδευτικές εκδρομές. Στο πλαίσιο των πρώτων, τα παιδιά και οι γονείς μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη θεωρία και την ιστορία της μουσικής, να γνωρίσουν διάφορες παραδοσιακές, κλασικές ή σύγχρονες τάσεις, να μάθουν τα μουσικά όργανα και τις νότες, αλλά κυρίως να συνειδητοποιήσουν την αξία της μουσικής στη ζωή τους. Ειδικά οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών τους και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την ανάπτυξη –καθώς και όποια μουσική κλίση έχει το παιδί τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών εκδρομών, τα παιδιά θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν συναυλίες, μουσικο-θεατρικές και χορευτικές παραστάσεις, να επισκεφτούν κέντρα πολιτισμού και ορχήστρες, να δουν από πρώτο χέρι τον κόσμο της μουσικής και τις διάφορες σχετικές δραστηριότητες.

Όμως, οι παραπάνω προτάσεις ενέχουν κόστος και ταυτόχρονα δεν είναι εφικτές σε μία περίοδο καθολικής απαγόρευσης μετακινήσεων και περιστολής των κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως η τρέχουσα περίοδος της πανδημίας. Στην περίοδο αυτή, οποιαδήποτε σχολική δράση εμπλέκει μεγάλο αριθμό ατόμων δε μπορεί να πραγματοποιηθεί και οποιαδήποτε συναυλία ή παράσταση έχει ανασταλεί, οπότε και τα σχολεία δεν μπορούν να προγραμματίσουν οτιδήποτε αντίστοιχο. Μπορούν, ωστόσο, να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο και τα ηλεκτρονικά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους,

ώστε να οργανώσουν διαδικτυακά μαθήματα για τους μαθητές τους και σεμινάρια (webinars) ενημέρωσης για τους γονείς. Μπορούν, επίσης, να επικοινωνήσουν με ορχήστρες, συγκροτήματα, μουσικο-θεατρικούς και χορευτικούς θιάσους (στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό) και να προγραμματίσουν διαδικτυακές συναυλίες ή παραστάσεις για τους μαθητές.

Επίσης, τα δημόσια μουσικά σχολεία, οι μουσικές σχολές και τα δημοτικά ωδεία μπορούν να επωφεληθούν από την τρέχουσα κατάσταση και να διοργανώσουν μαθήματα, σεμινάρια και/ή συναυλίες για το ευρύτερο κοινό. Μέσω των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία διαδικτυακή πλατφόρμα που να επιτρέπει την καταγραφή, την παρουσίαση και την αποθήκευση αυτών των δράσεων, καθώς και το συντονισμό των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, ώστε οι μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση στο μουσικό υλικό.

Άλλες προτάσεις που μπορούν να εναρμονιστούν με τις δυσκολίες της περιόδου αυτής είναι η διανομή εκπαιδευτικών κουπονιών από ωδεία και μουσικές σχολές, ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές να παρακολουθήσουν έστω βασικά μαθήματα μουσικής, όπως επίσης τα εκπαιδευτικά εισιτήρια από ορχήστρες, μουσικο-θεατρικούς θιάσους, χορευτικά συγκροτήματα, κ.ο.κ. ώστε να πειστούν παιδιά και νέοι/νέες να παρακολουθούν τις συναυλίες και παραστάσεις τους διαδικτυακά.

Όπως ειπώθηκε και στην αρχή, βασικός άξονας των προτάσεων αυτών είναι η πληροφόρηση παιδιών και γονέων για την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και της μουσικής εν γένει. Θεωρούμε ότι οι κρατικοί μηχανισμοί είναι αυτοί που πρέπει να κινητοποιηθούν πρώτοι και να δώσουν τα κίνητρα και τα

μέσα στα παιδιά και στους γονείς να ασχοληθούν με τη μουσική, όπως και να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι στη μουσική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η άμεση αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μεγαλύτερη εγκόλπωση και στήριξη των καλλιτεχνικών μαθημάτων, η ενίσχυση των μουσικών, μουσικο-θεατρικών και χορευτικών δράσεων στα σχολεία ή από τα σχολεία, καθώς και η ενημέρωση των γονέων για τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης είναι βαρύνουσας σημασίας κινήσεις για την κρατική εκπαιδευτική πολιτική.

### **6.3.Περιορισμοί Έρευνας**

Κάθε έρευνα που στοχεύει στην καταμέτρηση απόψεων και στάσεων μίας ομάδας ανθρώπων μέσα από ποιοτικούς ελέγχους (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κοκ.) ενέχει και ορισμένους περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί μπορούν να θεωρηθούν χαρακτηριστικοί για αυτό το είδος έρευνας και περιλαμβάνουν, κατά βάση, την αντικειμενικότητα των απαντήσεων και του δείγματος.

Συγκεκριμένα για την έρευνα αυτή, ο χρονικός περιορισμός και η περιορισμένη απήχηση του θέματος θέτουν επιπρόσθετους περιορισμούς, κυρίως ως προς το μέγεθος και την αντικειμενικότητα του δείγματος. Ακόμη, πολλές απαντήσεις περιλαμβάνουν εκ των πραγμάτων μία υποκειμενικότητα, η οποία πιθανό να μην έχει αφαιρεθεί λόγω του μικρού δείγματος. Ωστόσο, η ερευνήτρια διευκρίνισε τη διαθεσιμότητά της σε περίπτωση που απαιτηθεί οποιαδήποτε διευκρίνιση.

#### 6.4.Μελλοντικές Έρευνες

Προφανής προέκταση της υπάρχουσας έρευνας είναι η διεύρυνση του δείγματος, τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς τη γεωγραφική του κατανομή. Ταυτόχρονα, εξετάζεται ο εμπλουτισμός της με νεότερα ποιοτικά ή ποσοτικά στατιστικά εργαλεία.

Επόμενο βήμα είναι η διεύρυνση του πεδίου μελέτης, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας της μουσικής σε διαφορετικού τύπου σχολεία (π.χ. δημόσια έναντι ιδιωτικών), η σύγκριση των επιδόσεων και των στάσεων απέναντι στο μάθημα της μουσικής των παιδιών που λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση πέραν του σχολείου (πχ. φοιτούν σε κάποιο ωδείο) και των γονέων τους, και η σύγκριση μεταξύ των στάσεων των γονέων διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, επαγγέλματος και εισοδήματος. Ακόμη, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ της έντονης θετικής στάσης των γονέων απέναντι στη μουσική παιδεία και της χαμηλής συμμετοχής των παιδιών σε αυτή, κυρίως δε μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων· το φαινόμενο αυτό φαίνεται σα μία πάγια τάση της ελληνικής κοινωνίας, ωστόσο η μέχρι τώρα έρευνα δεν μπορεί να αποφανθεί για την ύπαρξη ή την ερμηνεία της.

Τα παραπάνω σημαίνουν, προφανώς, όχι μόνον ποσοτική αλλά και ποιοτική διεύρυνση του δείγματος. Η καλύτερη πρόταση θα ήταν η κατάστρωση τριών παραπλήσιων αλλά διαφορετικών ερωτηματολογίων που θα απευθύνονται στους γονείς, του μαθητές και τους μουσικούς εκπαιδευτικούς. Η σύγκριση των απόψεων και στάσεων των τριών ομάδων σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση στο ελληνικό (δημόσιο και ιδιωτικό) εκπαιδευτικό σύστημα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ελάχιστες μέχρι τώρα απόπειρες.

Πρέπει, επίσης, να γίνει συσχέτιση της έρευνας αυτής με άλλες αντίστοιχες έρευνες που αφορούν προηγούμενα ή επόμενα στάδια ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών, δηλαδή την προσχολική και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σε περίπτωση που οι έρευνες αυτές δεν είναι διαθέσιμες μπορούν επίσης να διεκπεραιωθούν. Η σύγκριση και συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων τέτοιων ερευνών, που αφορούν όλα τα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα επέτρεπε τη χαρτογράφηση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών από μικρή ηλικία έως και την ενηλικίωση, σε σχέση με το φόρτο των σπουδών τους, ο οποίος ανεβαίνει προοδευτικά, και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας.



# Βιβλιογραφία

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- A. Mishra, A. (2015). "Consumer innovativeness and consumer decision styles: a confirmatory and segmentation analysis". *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 25 (1): 35-54.
- Achilles, E. (1999). "Promoting Family Music Literacy: Lessons from Head Start". *General Music Today*, 12(2), 4-10.
- Addison, R. (1990). "Parents' views on their children's musical education in the primary school: a survey". *British Journal of Music Education*, 7 (2): 133-141.
- Anderson, W. T. (2012). "The Dalcroze approach to music education: Theory and applications". *General Music Today*, 26 (1): 27-33.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the everyday musical engagement of a young child. *Journal of early childhood research*, 7(2), 115-134.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz: Schott Musik International.
- Belch, G, Belch, M.A, Kerr, G. and Powell, I. (2009). *Advertising and Promotion Management: An Integrated Marketing Communication Perspective*. Sydney: McGraw-Hill.

- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). "Musical play: A case study of preschool children and parents". *Journal of Research in Music Education*, 51 (2): 151-165.
- Bergeson, T. R., & Trehub, S. E. (1999). "Mothers' singing to infants and preschool children". *Infant Behavior and Development*, 22 (1): 51-64.
- Brand, M. (1985). Development and validation of the home musical environment scale for use at the early elementary level. *Psychology of Music*, 13(1), 40-48.
- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.
- Broadfoot, P. (2000). "Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect". *Comparative Education*, 36 (3): 357-371.
- Bugeja, C. (2009). "Parental Involvement in the Musical Education of Violin Students: Suzuki and 'traditional' approaches compared". *Australian Journal of Music Education*, 1: 19-28.
- Burke, R. R. (2002). "Technology and the customer interface: what consumers want in the physical and virtual store". *Journal of the academy of Marketing Science*, 30 (4): 411-432.
- Campbell, D. (2009). *The Mozart effect: Tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*. Harper Collins.

- Cardany, A. A. (2004). *Music education for preschool children: Perspectives and experiences of parents*. Arizona State University.
- Cardozo, R. N. (1965). "An experimental study of customer effort, expectation, and satisfaction". *Journal of marketing research*, 2 (3): 244-249.
- Carlson, J., & O' Cass, A. (2010). "Exploring the relationships between e-service quality, satisfaction, attitudes and behaviours in content-driven e-service web sites". *Journal of services marketing*.
- Carlton, M. (2014). *Music in education: A guide for parents and teachers*. Routledge.
- Cacioppo, K. (2000). "Measuring and managing customer satisfaction". *Quality Digest*, 20 (9): 49-57.
- Choi, A. L. Y., Tse, J. C. Y., So, C. S. N., & Yeung, A. S. (2005). "Hong Kong Parents' Perceptions of Benefits of Music to Their Children". *New Horizons in Education*, 51: 111-123.
- Coldwell, J. (2001). "Characteristics of a good customer satisfaction survey". *Customer Relationship Management*, 193-199.
- Cole, M. & Cole, S. R. (1996) (3rd ed.), *The Development of Children*, New York: Scientific American Books [Ελληνική Μετάφραση: *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* (Μτφρ. Μ. Σόλμαν), Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός].
- Collins, A. (2014). "Music education and the brain: What does it take to make a change?". *Update: Applications of Research in Music Education*, 32 (2): 4-10.

- Colon-Leon, V. (2018). A Model of Parental Involvement in the Music Education of Students with Special Education Needs.
- Corenblum, B., & Marshall, E. (1998). "The band played on: Predicting students' intentions to continue studying music". *Journal of Research in Music Education*, 46 (1): 128-140.
- Conkling, S. W. (2018). "Socialization in the family: Implications for music education". *Update: Applications of Research in Music Education*, 36 (3): 29-37.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12 (1): 13-32.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). "Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review". *British Journal of Music Education*, 20 (1): 29.
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). "Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents". *International Journal of Music Education*, 27(2): 94-106.
- Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). "No evidence for the Mozart effect in children". *Music Perception*, 23 (4): 305-318.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). "Assessing aesthetic education: measuring the ability to 'Ward off Chaos'." *Arts Education Policy Review*.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). "Arts education, human development, and the quality of experience". Στο B. Reimer & R. A.

Smith, (επιμ) *The arts, education and aesthetic knowing* (σσ. 169-191).  
Chicago: The University of Chicago Press.

Custodero, L. (2003). "Passing the cultural torch: Music experience and musical parenting of infants". *Journal of Research in Music Education*, 51 (2): 102-114.

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

Custodero, L. A., Britto, P. R., & Brooks-gunn, J. (2003). "Musical lives: a collective portrait of American parents and their young children". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (5): 553-572.

Custodero, L., & Johnson-Green, E. A. (2003). "Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants". *Journal of Research in Music Education*, 51 (2): 102-114.

Custodero, L. A., & Johnson-Green, E. A. (2008). "Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants". *Early Child Development and Care*, 178 (1): 15-39.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). "The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 40-44.

Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). "The role of parental influences in the development of musical performance". *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (4): 399-412.

- Davidson, J., & Pitts, S. E. (2001). "Musik und geistige Fähigkeiten". In *Macht Musik wirklich kluger? Musickalisches Lernen and Transfereffekte* (pp. 95-106). Wissner Verlag.
- Davis, S. F., & Palladino, O. J. (2007). *Psychology*. Upper Sauddle River.
- De Vries, P. (2007). "The use of music CDs and DVDs in the home with the under-fives: what the parents say". *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4): 18-21.
- De Vries, P., & Albon, N. (2012). "Taking responsibility for music education in the primary school: A case study". *Victorian Journal of Music Education*, (1), 3.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2011). "The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory". *European Journal of Developmental Psychology*, 8: 608–623.
- Dixit, S. K., Lee, K. H., & Loo, P. T. (2019). "Consumer behavior in hospitality and tourism". *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 29 (2): 151-161.
- Dosman, N. A. (2017). "Why music matters in urban school districts: The perspectives of students and parents of the Celia Cruz High School of Music, Bronx, New York". *Arts Education Policy Review*, 118 (2): 67-82.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (2005). "Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge". Στο D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P.

- Zanna (επιμ.), *The handbook of attitudes* (σελ. 743–768). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- East, R., Hammond, K., & Lomax, W. (2008). “Measuring the impact of positive and negative word of mouth on brand purchase probability”. *International journal of research in marketing*, 25 (3): 215-224.
- Elliott, D. J. (1993). “On the values of music and music education”. *Philosophy of music education review*, 81-93.
- Engel, J.F. Blackwell, D.R., Kollat, D.T. (1978). *Consumer behaviour* (3rd Ed.). U.K.: The Dryden Press.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). “Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance”. *Journal of educational psychology*, 96 (4): 723.
- Fan, X. (2001). “Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis”. *The Journal of Experimental Education*, 70 (1): 27-61.
- Farris, P. W., Bendle, N., Pfeifer, P. E., & Reibstein, D. (2010). *Marketing metrics: The definitive guide to measuring marketing performance*. Pearson Education.
- Finsterwalder, J., Garry, T., & Lang, B. (2011). “How word of mouth communication varies across service encounters”. *Managing service quality: an international journal*. 21 (6): 583-598.

- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). "Parents' influence on children's achievement-related perceptions". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2): 435–452.
- Galliford, J. A. S. (2004). The effects of music experience during early childhood on the development of linguistic and non-linguistic skills.
- Gordon, M. (1977). *The effect of contingent instrumental music instruction on the language reading behavior and musical performance ability of middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Gordon, E. E. (1979). "Developmental music aptitude as measured by the Primary Measures of Music Audiation". *Psychology of Music*, 7 (1): 42-49.
- Gordon, E. E. (1995). "The role of music aptitude in early childhood music". *Early Childhood Connections: The Journal of*.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Govel, L. S. (2004). *An examination of the types of parental involvement among piano student dropouts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, United States.
- Gratier, M. (1999). "Expressions of belonging: The effect of acculturation on the rhythm and harmony of mother-infant vocal interaction". *Musicae Scientiae*, 3 (1\_suppl): 93-122.



- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). "Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement". *Journal of educational psychology*, 99 (3): 532.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). "Predictors of parent involvement in children's schooling". *Journal of educational psychology*, 89 (3): 538.
- Hanshumaker, J. (1980). "The effects of arts education on intellectual and social development: A review of selected research". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 10-28.
- Harris, A., Andrew-Power, K., & Goodall, J. (2009). *Do parents know they matter?: Raising achievement through parental engagement*. A&C Black.
- Hayes, B. E. (1997). *Measuring customer satisfaction: Survey design, use, and statistical methods*, 2nd Ed., ASQ Quality Press, Wisconsin.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). "The conditions of creativity". *The nature of creativity*, 22: 11-38.
- Ho, W. (2009). The Perception of Music Learning among Parents and Students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (181), 71-93.
- Hodges, D. A. (2000). "Implication of Music and Brain Research: This introductory article offers an overview of neuromusical research and articulate some basic premises derived from this research". *Music Educators Journal*, 87 (2): 17-22.

- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology: An introduction*. Harvester Wheatsheaf.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). "Equation modelling: Guidelines for determining model fit". *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1): 53-60.
- Hoyer, M. (2008). "Consumer Behavior towards Services offered By IT Companies Advance Consumer Research."
- Hoyer Wayne, D., & MacInnis Deborah, J. (2001). *Consumer Behavior*, 2<sup>nd</sup> edition. MA: Houghton Mifflin Co.
- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). *The theory of buyer behavior* (No. 658.834 H6).
- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British journal of music education*, 8(1), 39-52.
- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education*, 8(1), 53-63.
- Jacoby, J. (1976). Consumer psychology: An octennium. *Annual Review of Psychology*, 27(1), 331-358.
- Jeynes, W. H. (2003). "A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement". *Education and urban society*, 35 (2): 202-218.

- Jeynes, W. H. (2005). "The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth". *The Journal of Negro Education*, 260-274.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). "Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations". *Child development*, 72 (4): 1247-1266.
- Johnson-Green, E. A. (2012). "Musical transitions: Parenting practices through change". *Passing on the flame [electronic resource]: making the*, 17.
- Ilari, B. (2002, April). "Mother's beliefs and uses of music in the nursery". Paper presented at the National Biennial In-Service Conference of Music Educators National Conference, Nashville, TN.
- Ilari, B. (2005). "On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants". *Early Child Development and Care*, 175 (7-8): 647-660.
- Ilari, B., Moura, A., & Bourscheidt, L. (2011). "Between interactions and commodities: Musical parenting of infants and toddlers in Brazil". *Music Education Research*, 13 (1): 51-67.
- Ilari, B., & Young, S. (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Indiana University Press.
- Kardes, F. R., Cline, T. W., & Cronley, M. L. (2011). *Consumer behaviour: Science and practice*. China: South-Western.
- Kelley, L., & Sutton-smith, B. (1987). "A study of infant musical productivity". In J.C. Peery, I.W. Peery & T.W. Draper (Eds.), *Music in child development* (pp. 35-53). New York, NY: Springer-Verlag.
- Kenway, J., & Bullen, J. (2003). "Consuming children: Education-entertainment-advertising". *British Educational Research Journal*, 29 (2): 267-276.

- Koops, L. H. (2011). "Perceptions of current and desired involvement in early childhood music instruction. *Visions of Research in Music Education*", 17 (1).
- Koops, L. H. (2012). "Music play zone II: Deepening parental empowerment as music guides for their young children". *Early Childhood Education*, 40: 333-341.
- Kotler, P. (2000). *Marketing Management* (10th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form: A theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lapidaki, E. (2002). "L' imagination au pouvoir! Some philosophical riddles providing practical suggestions for music teaching and learning". In M. Britta, & M. Mélen (Eds.), *Proceedings of the 10th Anniversary ESCOM Conference: Musical Creativity* (pp.1-9). Liège, Belgium: Université de Liège.
- Lapidaki, E. (2012). "Expanding communities through music education: A practice of 'conversation of multiple voices.'" In S. van der Maas, C. Hulshof, & P. Oldenhove (Eds.), *Liber Plurum Vocum voor Rokus de Groot* (pp. 94-100). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (ISBN 978-90-818488-0-0).
- Lapidaki, E., de Groot, R., & Stagkos, P. (2012). "Communal Creativity as Sociomusical Practice". In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 2 (pp. 371-388). Oxford: Oxford University Press.
- Lee Nardo, R., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). "Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in

- accredited American preschools". *Journal of research in music education*, 54 (4): 278-292.
- Levinowitz, L. M. (1993). "Parent education as a beginning solution to musical childhood at risk". *Update: Applications of Research in Music Education*, 12 (1): 9-13.
- Levinowitz, L. M. (1999). "The importance of music in early childhood". *Music Educators Journal*, 86 (1): 17.
- Mallett, C. A. (2000). An examination of parent/caregiver attitudes toward music instruction, the nature of the home musical environment, and their relationship to the developmental music aptitude of preschool children. (Doctor of Philosophy, University of Nebraska-Lincoln, USA). *Dissertation Abstracts International*, 61(04), 1335.
- Margiotta, M. (2011). "Parental support in the development of young musicians: A teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents". *Australian Journal of Music Education*, 1: 16-30.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2013). *Contemporary music education*. Nelson Education.
- McClellan, E. R. (2011). Relationships among parental influences, selected demographic factors, adolescent self-concept as a future music educator, and the decision to major in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 49-64.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). "Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument". *Music Education Research*, 4 (1): 141-156.

- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott.
- Mehr, S. A. (2014). "Music in the home: New evidence for an intergenerational link". *Journal of Research in Music Education*, 62 (1): 78-88.
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C., & Spelke, E. S. (2013). "Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment". *PloS one*, 8 (12): e82007.
- Mehr, S. A., Song, L. A., & Spelke, E. S. (2016). "For 5-month-old infants, melodies are social". *Psychological Science*, 27 (4): 486-501.
- Mehr, S. A., & Spelke, E. S. (2018). "Shared musical knowledge in 11-month-old infants". *Developmental science*, 21 (2): e12542.
- Miller, B. A. (2004). "Designing compositional tasks for elementary music classrooms". *Research Studies in Music Education*, 22 (1): 59-71.
- Mitchell, V. W. (1999). "Consumer perceived risk: conceptualisations and models". *European Journal of marketing*, 33 (1): 163-196.
- Nawi, N. C. (2012). *Small Online Apparel Businesses in Malaysia: A Framework for Customer Satisfaction*. Victoria University (Melbourne, Vic.).
- Nebb, G. D. (1988). "Improving Sixth Graders' Basic Music Skills and Developing Compositional Skills through the Use of the Ukulele". (ED293191).

- North, A. C., Tarrant, M., & Hargreaves, D. J. (2004). "The effects of music on helping behavior: A field study". *Environment and Behavior*, 36 (2): 266-275.
- Nye, R. T & Nye, V. T. (1985), *Music in the elementary school*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Olsson, B. (2005). "A credo of music pedagogy". *International Journal of Music Education*, 23 (2): 121-123.
- O'Neill, S. (1997). "The role of practice in children's early performance achievement". In H. Jørgensen, & A. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 53-70). Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.
- Özmentes, S. (2012). "The Relationships Between Home Musical Environments, Attitudes Towards Music Lessons and Personal Variables of Elementary School Students". *Egitim ve Bilim*, 37 (163): 53.
- Pedic, F. (2004). *Medición de la satisfacción del cliente un manual para usuarios de la ISO 9001: 2000* (No. F/658.834 P4).
- Petress, K. (2005). "The Importance of Music Education". *Education*, 126 (1): 112-115.  
<https://fac.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/FAC.teachers.ab.ca/Advocacy%20Articles/6.pdf>
- Plummeridge, C. (2001). "The justification for music education". Στο C. Philpott & C. Plummeridge (επιμ.) *Issues in music teaching* (σσ.21-31). London and New York: Routledge/Falmer.

- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1993). "Music and spatial task performance". *Nature*, 365 (6447): 611-611.
- Reimer, B. (1976). "Patterns for the Future". *Music Educators Journal*, 63 (4): 22-29.
- Robb, S. L. (1999). "Piaget, Erikson, and coping styles: Implications for music therapy and the hospitalized preschool child". *Music Therapy Perspectives*, 17 (1): 14-19.
- Rossiter, J., & Bellman, S. (2005). "Marketing communications: theory and applications". 1. painos. *New South Wales*.
- Roskam, K. (1979). Music therapy as an aid for increasing auditory awareness and improving reading skill. *Journal of Music Therapy*, 16(1): 31-42.
- Reuell, P. (2013). "Muting the Mozart Effect". *The Harvard Gazette*, 1.
- Russell-Bowie, D. (1993). Where is Music Education in Our Primary Schools?: An examination of the current and practice of music education in NSW state primary schools. *Research Studies in Music Education*, 1(1):, 52-58.
- Şahin, A., & Toraman, M. (2014). "Parents' and Students' Views about the Music Lesson at Primary Schools". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 329-345.
- Scott-Kassner, C. (1999). "Developing teachers for early childhood programs: Research about the impact of music on brain development highlights the need to prepare teachers to provide effective music instruction in day-care preschool settings". *Music Educators Journal*, 86 (1): 19-25.



- Shelter, D. J. (1985). "Family and early education influences on the career development of symphony orchestra musicians". *International Society for Music Education Journal*, 12: 42-46.
- Shih, S. P., Yu, S., & Tseng, H. C. (2015). "The Study of consumers' buying behavior and consumer satisfaction in beverages industry in Tainan, Taiwan". *Journal of Economics, Business and Management*, 3 (3): 391-394.
- Sichivitsa, V. O. (2007). "The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music". *Research Studies in Music Education*, 29 (1): 55-68.
- Sichivitsa, V. O., Barry, N. H., & Guarino, A. J. (2002). "Influences of parental support in music, prior choral experience, self-efficacy, formal and informal integration upon college-student persistence in music". *Journal of Integrative Psychology*, 2.
- Simpson, E. L. (1969). "The Relationship of Quality of Work in Undergraduate Music Curricula to Effectiveness of Instrumental Music Teaching in the Public Schools."
- Singh, H. (2006). "The importance of customer satisfaction in relation to customer loyalty and retention". *Academy of Marketing Science*, 60 (193-225): 46.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991). "Biographical precursors of musical excellence: An interview study". *Psychology of Music*, 19 (3): 3-21.
- Sproles, G. B., & Kendall, E. L. (1986). "A methodology for profiling consumers' decision-making styles". *Journal of Consumer Affairs*, 20 (2): 267-279.

- Stamou, L. (2001). "The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent". *Colorado Music Educator*, 49 (1): 24-31.
- Stamou, L., & Skandalaki, D. (2017). "Parental awareness and activity concerning prenatal acoustic intake and after-birth music stimulation of babies". *MERYC2017*, 253.
- Standley, J. M. (2008). "Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis." *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1): 17-32.
- Swartz, L., & Nilsson, N. (2005). "The 'Mozart Effect': Does Mozart Make You Smarter". *Accessed on March, 17, 2018*.
- Tadajewski, M. (2009). "A history of marketing thought". In E. Parsons & P. Maclaran (Eds.), *Contemporary issues in marketing and consumer behavior* (pp. 13–36). Oxford: Elsevier.
- Tarnowski, S. M. (1999). "Musical play and young children: A music teacher can enhance a child's learning and development by encouraging musical play activities". *Music Educators Journal*, 86 (1): 26-29.
- Tarnowski, S. M., & Leclerc, J. (1994). "Musical play of preschoolers and teacher-child interaction". *Update: Applications of Research in Music Education*, 13 (1): 9-16.
- Tarnowski, S. M., & Barrett, J. R. (1997). "The beginnings of music for a lifetime: Survey of musical practices in Wisconsin preschools". *Update: Applications of Research in Music Education*, 15 (2): 3-7.

- Trehub, S. E. (2001). "Musical predispositions in infancy". *Annals of the New York academy of sciences*, 930 (1): 1-16.
- Trollinger, V. L. (2003). "Relationships between pitch-matching accuracy, speech fundamental frequency, speech range, age, and gender in American English-speaking preschool children". *Journal of Research in Music Education*, 51 (1): 78-94.
- Youm, H. K. (2013). "Parents' goals, knowledge, practices, and needs regarding music education for their young children in South Korea". *Journal of Research in Music Education*, 61 (3): 280-302.
- Young, K. T., Davis, K., & Schoen, C. (1996). *The Commonwealth Fund survey of parents with young children*. New York: Commonwealth Fund.
- Valerio, W. H., & Freeman, N. K. (2009). "Pre-service teachers' perceptions of early childhood music teaching experiences". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 51-69.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C., & Gordon, E. E. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum guide for parents, teachers, and caregivers*. Chicago, IL: G.I.A. Publications.
- Voinea, L., & Filip, A. (2011). "Analyzing the main changes in new consumer buying behavior during economic crisis". *International Journal of Economic Practices and Theories*, 1 (1): 14-19.
- Wasson, C. R. (1975). *Consumer behavior: a managerial viewpoint*. Austin Press.

Wills, A. M. (2011). "Relationships among musical home environment, parental involvement, demographic characteristics, and early childhood music participation".

[https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery?vid=01UOML\\_INST:ResearchRepository&repId=12355397660002976#13355491260002976](https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery?vid=01UOML_INST:ResearchRepository&repId=12355397660002976#13355491260002976)

Wu, H. I. (1999). *Experience and attitude of kindergarten teachers toward implementing music in their classrooms in the Kaohsiung and Pingtung regions of Taiwan* (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University).

Wu, S. M. (2005). *A survey of Taiwanese parents' attitudes toward early childhood music education and their participation in music activities at home*. University of Southern California.

Wu, C., & Chao, R. K. (2005). "Intergenerational cultural conflicts in norms of parental warmth among Chinese American immigrants". *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6): 516-523.

Xu, J., & Corno, L. (2003). "Family help and homework management reported by middle school students". *The Elementary School Journal*, 103 (5): 503-517.

Zairi, M. (2000). Managing customer satisfaction: a best practice perspective. *The TQM magazine*.

Zatorre, R. J. (2005). "Music, the food of neuroscience?" *Nature*, 434, 312-315.

<https://www.nature.com/articles/434312a>

- Zdzinski, S. F. (1992). "Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students". *Journal of Research in Music Education*, 40 (2): 114-125.
- Zdzinski, S. F. (1996). "Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music". *Journal of Research in Music Education*, 44 (1): 34-48.
- Zdzinski, S. F. (2001). "Instrumental Music for Special Learners: By making minor adaptations, instrumental music teachers can find ways to include special learners in their classes". *Music Educators Journal*, 87 (4): 27-63.
- Zdzinski, S. (2013). "The underlying structure of parental involvement-home environment in music". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (198): 69-88.
- Zdzinski, S. F., Gumm, A., Orzolek, D., Cooper, S., Dell, C., Rinnert, N., Keith, T. (2008, July). "Musical home environment, family background, and parenting style on success in school music and in school". Paper presented at the meeting of the 22nd International Research Seminar, Porto, Portugal.

## **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- Αναστασόπουλος, Α. (2006). Διδακτέα ύλη και ύλη εξετάσεων κιθάρας: Οι σπουδές της κιθάρας στα Ωδεία. *Μουσικό Διαδικτυακό Περιοδικό με*

αφορμή την Κιθάρα. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.tar.gr/content/content.php?id=117>

Ανδρούτσος Π., (2002), *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ. 62.*

Αυθεντοπούλου, Δ. & Παντοπούλου, Δ. (2016). Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην Α/θμια εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19*. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/8th\\_Conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/8th_Conference.html)

Γαλάνη, Α., (2008), «*El Sistema-Ένα σημαντικό μουσικό - κοινωνικό φαινόμενο*», Ηλεκτρονικό Περιοδικό TAR,  
<http://www.tar.gr/content/content/print.php?id=1140>.

Γεωργοπούλου, Α. (2020). *Ανίχνευση Προσεγγίσεων του Μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής των Νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.*

Διονυσίου, Ζ. (2014). "Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών". *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 12: 9-33.

Δρίτσας, Α., (2003), *Η μουσική ως φάρμακο*, Info Health. Εκδόσεις Τεθλασμένη, Αθήνα.

- Δρίτσας, Α., (2018), Η μουσική ως φάρμακο: Η Βιολογική Προσέγγιση της Μουσικής Θεραπείας. Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ , Αθήνα.
- Ευσταθιάδη, Α. (2017). «Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας για την κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος
- Ζορμπά, Β. (2006). Η Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Ηλία, Ν. (2009). Πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας: ο εγκληματοπροληπτικός ρόλος της μουσικής.
- Θεοδωρίδης, Ν., & Στάμου, Α. (2017). Παιδί, οικογένεια και μουσική (No. IKEECONF-2018-056). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Καμενίδου, Ειρ. (1999). Έρευνα Αγοράς των Μεταποιημένων Προϊόντων Ροδάκινων στην Αστική Περιοχή της Θεσσαλονίκης. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ Σχολή Γεωτεχνικών Επιστημών, Τμήμα Γεωπονίας, Τομέας Αγροτικής Οικονομίας, Εργαστήριο Εμπορίας Αγροτικών Προϊόντων, Αγροτικής Πολιτικής και Συνεταιρισμών, Θεσσαλονίκη
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μια συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 5: 5-27.
- Κόκκωνας Ι., (1997). *Οι μαθητές του κεντρικού σχολείου (1830-1834)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε, σ. 134.

- Κτενιαδάκη, Α. Α. (2008). *Το Μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Σήμερα*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντοπούλου, Α., (2012), *Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη*, Διπλωματική εργασία, Παν.Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής.
- Λαπιδάκη, Ε. (2005). "Αισθητικές θεωρίες και μουσική εκπαίδευση: σχέσεις και αντιπαραθέσεις". *Μουσικός Λόγος*, 6: 3-13.
- Λαπιδάκη, Ε. (2015). "Κεφάλαιο 2. Μουσικές παρεμβάσεις για τον γραμματισμό και την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο". Στο Μητακίδου, Σ. και Τρέσσου, Ε. (εκδ.) *Ενδοσχολικές και εξωσχολικές στρατηγικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής παιδιών Ρομά στο σχολείο* (σελ. 25 - 70). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (ISBN: 978-618-5185-00-8).
- 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 από: <http://www.stegi-chorus.gr/ρόλος-μουσικής-αγωγής-εκπαίδευση/>
- Μαμασούλας, Γ. (2008). *Το Μουσικό Σχολείο Αγρινίου. Παρελθόν και παρόν ενός σχολείου- προβλήματα και προοπτικές ενός θεσμού*. Πτυχιακή εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Άρτα.



- Μανανά, Μ., (2013), *Πιλοτική Έρευνα: Ψυχομετρική Αξιολόγηση Ερωτηματολογίου για τις Στάσεις Γονέων σχετικά με το Μάθημα της Μουσικής*, Α.Π.Θ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών.
- Μουρίκη, Α. (2012). *Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη (Ποιοτική έρευνα για τη θέση και το ρόλο του τραγουδιού στα σχολικά εγχειρίδια της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου)*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Αθήνα
- Μουστάρδα, Ρ. & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*: 14, 105-122
- Μπακογλίδου, Δ.Τ. (2011). *Η μουσική στο σχολικό Πρόγραμμα των μη μουσικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία τριακονταπενταετία και το μάθημα των Θρησκευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Μπαλτζής, Α. (2002). *Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η Περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων*. Στο *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνιολογίας: Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων, *International Sociological Association*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ηλεκτρονική έκδοση. ISBN: 960-92263-0-2.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2012), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.

- Μπουζάκης Σ., (1986), *Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, σ.147.
- Πουλοπούλου, Τ. (2019). Η συμβολή των Μουσικών Σχολείων στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.. Ε.Ε.Μ.Ε.* Θεσσαλονίκη: 334-342
- Σβαρνιά, Π.-Μ. (2013). *Η Μουσική Παιδαγωγική στην Ελλάδα μέσα από το Διαδίκτυο*. Πτυχιακή εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Άρτα.
- Σέργη Λ. (1994), *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 25.
- Σέργη, Λ., (1995), *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σέργη, Λ., (2003), *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Παιδαγωγική Σειρά, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σιλιόγκας, Β. (2016). *Η Μουσική Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1950-1981)*. Πτυχιακή εργασία, Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Άρτα
- Σίμος Ι. (2004). *Η μουσική εκπαίδευση στην νεώτερη και σύγχρονη Ελλάδα*, Orpheus, Μ. Νικολαΐδης και Σία, Αθήνα, σ. 66-67
- Σιώμκος, Γ. (2002). *Συμπεριφορά καταναλωτή και στρατηγική μάρκετινγκ*. Εκδόσεις: Σταμούλη.
- Σπαθάκης Α. Κ., (1875), *Εγχειρίδιον Παιδαγωγικής*, Εστία, Αθήνα, σ. 374
- Σπυροπούλου, Ε. Θ. (2009). *Μορφές Ηγεσίας στα Μουσικά Σχολεία (της Ελλάδας)*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τρίπολη

- Στάμου, Λ., (2004), "Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών", *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Τεύχος 1, σσ. 6-33.
- Στάμου, Λ., (2006), *Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία*, Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, Ανακτήθηκε στις 10-04-2015 από <http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?la=1&id=365>.
- Σταύρου, Γ. (2004). *Η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ιστορική Ανασκόπηση- Σημερινή Πραγματικότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο
- 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
- Υφαντή, Α. Α. & Ζορμπά, Β. (2010). Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΙΕ: 57, 119- 144.
- Φλουρής, Γ., (2005). *Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χαρκιολάκης, Α. (2014). "Το Ωδείο Αθηνών ως καθοριστικός φορέας πολιτισμικής διαμόρφωσης". *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014) : οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία : Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014 : πρακτικά, τ. 5: 571-579.*

Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Χρυσοστόμου, Σ., (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση – Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου – Χ. Νάκας.

## **Λοιπές Πηγές**

### ***Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης:***

11/τ. Α'/03.03.1834, «Νόμος περί δημοτικών σχολείων»

7/τ. Α'/20.02.1837, «Περί συστάσεως σχολείου της ψαλτικής»

7/ 24.01.1878, «Νόμος περί συστάσεως του διδασκαλείου εν Αθήναις»

28/τ. Β'/12.03.1894, «Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων»

68/ τ. Α'/23.05.1896, «Νόμος περί συστάσεως νηπιαγωγείων»

174/ τ.Α'/10.09.1913, «Περί ορισμού των μαθημάτων του δι' εκαστον τούτων προς διδασκαλίας αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων»

369/10.12.1914, «Περί προγράμματος των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και των γυμνασίων»

229/τ.Α'/11.11.1957, «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης

7/τ.Α'/16.1.1966, «Β.Δ. 16 «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων»

218/τ. Α'/31.10.1969, «Β.Δ. 702: Περί των ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου»

225/τ. Α'/10.11.1969, «Β.Δ.723: Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως»

347/τ.Α'/12.11.1977, «Π.Δ. 1034: Περί των διδασκομένων μαθημάτων και των Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου»

270/τ. Α'/20.09.1977, «Π.Δ. 831: Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού»

79/τ. Α'/15.05.1978, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της πρώτης (Α') τάξεως Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, ημερησίου και εσπερινού και της πρώτης (Α') τάξεως των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων»

79/τ. Α'/15.05.1978, «Π.Δ. 374: Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου»

107/τ. Α'/31.08.1982, «Π.Δ. 583: Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου»

57/τ.Β'/3.5.1984, «Ίδρυση Σχολής Καλών Τεχνών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης»

170/07.10.1985, «Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.»

296/ 30.12.1988, «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων»

109/τ. Α' / 28.06.1993, «Ρύθμιση Θεμάτων Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών»

185/07.10.1993, «Τροποποίηση Ωρολογίων Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις»

235/τ. Α' /20.9.1996, «Π.Δ. 363 Ίδρυση Τμημάτων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών»

658/τ.Β'/1.7.1998, Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16.6.1998 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»

304/τ.Β'/13.3.2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου»

1371/τ. Β' /24.4.2018, «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»

504/τ. Β' /20.2.2019, «Εισαγωγή φοιτητών σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών»

1718/τ.Β'/16.05.2019, Τροποποίηση της 58167/Δ2/ 13-04-2018 υπουργικής απόφασης (Β' 1371) με θέμα: «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».

2265/τ.Β'/12-06-2020, «1. Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου» & «2 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου»

2338/τ.Β'/15-06-2020, «1. Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γενικού Λυκείου» & «2. Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου»

Ανακοινώσεις Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων:

ΥΠΕΠΘ (Αρ. Πρωτοκόλλου: : 152687/Δ1) «Αναδιάρθρωση, εξορθολογισμός και διαχείριση της διδακτέας ύλης για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο»

ΥΠΕΠΘ: Εγκύκλιος Εγκύκλιος 5052/28-8-1996

### **Ιστοσελίδες:**

Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης: [www.odiokrat.gr](http://www.odiokrat.gr)

Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΑΠΘ: [mus.auth.gr](http://mus.auth.gr)

Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ: [music.uoa.gr](http://music.uoa.gr)

Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου: [music.ionio.gr](http://music.ionio.gr)

Τμήμα Εθνομουσικολογίας Ιονίου Πανεπιστημίου: [ethnomus.ionio.gr](http://ethnomus.ionio.gr)

Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου: [avarts.ionio.gr](http://avarts.ionio.gr)

Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης Πανεπιστημίου Μακεδονίας:  
[uom.gr/msa](http://uom.gr/msa)

Τμήμα Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:

[www.uoi.gr/ekpaideysi/sxoles-kai-tmimata/tmima-mousikon-spoudon/](http://www.uoi.gr/ekpaideysi/sxoles-kai-tmimata/tmima-mousikon-spoudon/)

Τμήμα Μηχανικών Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής ΤΕΙ Κρήτης:  
[teicrete.gr/mta](http://teicrete.gr/mta)

Το site των Ωδείων: [odeia.gr](http://odeia.gr)

ΥΠΕΠΘ, Πίνακας Μουσικών Σχολείων: [www.minedu.gov.gr/mousika-sxoleia/pinakas-sxoleiwn-ms-](http://www.minedu.gov.gr/mousika-sxoleia/pinakas-sxoleiwn-ms-)

Ωδείο Αθηνών: [www.athensconservatoire.gr](http://www.athensconservatoire.gr)

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ (ΑΠΘ)  
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μίας ερευνητικής προσπάθειας που γίνεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ.

**Φοιτήτρια: Έλλη Σοφία Ντάβλη**  
**Υπεύθυνη Ερευνήτρια-Καθηγήτρια: Δρ. Καμενίδου Ειρήνη**  
E-mail: [rkam@mst.ihu.gr](mailto:rkam@mst.ihu.gr)

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων με παιδιά στο δημοτικό σχολείο για τη μουσική παιδεία των παιδιών τους. Οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι άκρως εμπιστευτικές και κανείς τρίτος δε θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Για οποιαδήποτε ερώτηση όσον αφορά το ερωτηματολόγιο παρακαλώ στείλτε e-mail στην ανωτέρω ηλεκτρονική διεύθυνση. **Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.**

<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>
---

**Ε1. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική για τα παιδιά; (στο τετράγωνο που θα επιλέξετε γράψτε: X )**

Καθόλου σημαντική	Λίγο σημαντική	Ούτε λίγο / ούτε πολύ σημαντική	Πολύ σημαντική	Πάρα πολύ σημαντική
<input type="checkbox"/> [1]	<input type="checkbox"/> [2]	<input type="checkbox"/> [3]	<input type="checkbox"/> [4]	<input type="checkbox"/> [5]

**Ε2. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η μουσική για τα παιδιά στο δημοτικό; (στο τετράγωνο που θα επιλέξετε γράψτε: X )**



Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο / ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/> [1]	<input type="checkbox"/> [2]	<input type="checkbox"/> [3]	<input type="checkbox"/> [4]	<input type="checkbox"/> [5]

**Ε3. Παρακαλώ δώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις που σχετίζονται με τη μουσική παιδεία σε σχολική ηλικία 6-12, δηλ. στα χρόνια που το παιδί είναι στο δημοτικό (στο τετράγωνο που θα επιλέξετε γράψτε: Χ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ (ουδέτερος), 4 = Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις)**

	Η μουσική παιδεία ...	1	2	3	4	5
1	Προσφέρει στο παιδί πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη					
2	Βοηθάει στη συναισθηματική ανάπτυξη και ισορροπία του παιδιού					
3	Βελτιώνει την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του					
4	Βοηθάει στο να αναπτύξει την κοινωνικότητά του					
5	Βοηθά στην επίδοση του παιδιού και σε άλλες δραστηριότητες					
6	Συντελεί στην πρόληψη της παραβατικότητας στα παιδιά					

**Ε.4. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις**

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ναι	Όχι
1. Το δημοτικό σχολείο στο οποίο το παιδί μου/ τα παιδιά μου φοιτούν παρέχει μουσική εκπαίδευση		
2. Στέλνω το παιδί μου /παιδιά μου σε μουσικό ωδείο (Κοινωνικό ή κρατικό ή ιδιωτικό)		

3. Στέλνω το παιδί μου σε μουσικά μαθήματα που ωδείου και σχολείου (π.χ. σε μαθήματα που παρέχει ο δήμος της περιοχής στην οποία είμαι κάτοικος)		
4. Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής στο παιδί μου. Έρχεται δάσκαλος στο σπίτι για θεωρητικά μαθήματα ή εκμάθηση οργάνου		
5. Στην περιοχή που ζω δεν υπάρχει μουσικό ωδείο ή δεν παρέχεται το μάθημα στο σχολείο του παιδιού μου		

**Ε.5. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις**

	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
1. Το παιδί μου μαθαίνει κάποιο μουσικό όργανο			
2. Το παιδί μου κάνει μαθήματα φωνητικής			
3. Το παιδί μου κάνει μαθήματα θεωρία της μουσικής			
4. Στην περιοχή που ζω δεν υπάρχει μουσικό ωδείο ή δεν παρέχεται το μάθημα στο σχολείο του παιδιού μου			

**Ε6. Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από την μουσική παιδεία που παρέχεται στο παιδί σας από.. (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = Ούτε λίγο/ούτε πολύ (ουδέτερος), 4 = πολύ, 5= πάρα πολύ., 6 = Δεν ισχύει για το παιδί μου. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις)**

	Δηλώσεις	1	2	3	4	5	6
1	Το σχολείο στο οποίο φοιτά						
2	Το ωδείο στο οποίο πηγαίνει						



3. Ελεύθερος Επαγγελματίας		8. Συνταξιούχος	
4. Εργάτης ειδικευμένη/ ανειδίκευτος		9. Άνεργος/η	
5. Αγρότης		10. Ταμείο ανεργίας	

### E15. Μορφωτικό επίπεδο

Δεν έχω τελειώσει το Δημοτικό	[1] <input type="checkbox"/>	Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ	[5] <input type="checkbox"/>
Απολυτήριο Δημοτικού	[2] <input type="checkbox"/>	Ανώτατη εκπαίδευση	[6] <input type="checkbox"/>
Απολυτήριο Γυμνασίου	[3] <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό	[7] <input type="checkbox"/>
Απολυτήριο Λυκείου	[4] <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό	[8] <input type="checkbox"/>

### E16. Μένετε σε

Πόλη <sub>1</sub> <input type="checkbox"/>	Κωμόπολη <sub>2</sub> <input type="checkbox"/>	Χωριό <sub>3</sub> <input type="checkbox"/>
--	--	---

### E17 . Μένετε στην:

1. Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης		8. Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας	
2. Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας		9. Περιφέρεια Αττικής	
3. Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας		10. Περιφέρεια Πελοποννήσου	
4. Περιφέρεια Ηπείρου		11. Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου	
5. Περιφέρεια Θεσσαλίας		12. Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου	
6. Περιφέρεια Ιονίων Νήσων		13. Περιφέρεια Κρήτης	
7. Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας			

**E18. Έχετε ζήσει στο εξωτερικό πάνω από 6 μήνες;**

Ναι	[1] <input type="checkbox"/>	Όχι	[2] <input type="checkbox"/>
-----	------------------------------	-----	------------------------------

**E19. Αν ναι, σε ποιες χώρες;**

--

**E20. Συνολικό καθαρό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα σε Ευρώ**

1. Μέχρι 350,00		5. 2000,01-2500,00	
2. 350,01-600,01		6. 2500,01 -3000,00	
3. 600,01-1000,00		7. 3000,01-3500,00	
4. 1000,01-2000,00		8. Περισσότερα από 3500,01	

**Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας.**