



# ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Η επίδραση της μεθόδου Dalcroze στην αντιμετώπιση της έλλειψης αυτοπεποίθησης (των μαθητών και μαθητριών) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.  
Μια διευρυμένη μελέτη περίπτωσης.**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ / ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ / ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

της φοιτήτριας

**Δόμβρου Νικολέτας**

AEM: 2239

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Μπιλιλής Αθανάσιος - Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.)**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2025**

ATHANASIOS  
BILILIS  
06.10.2025 05:10  
UTC

## Περιεχόμενα

Δήλωση μη λογοκλοπής	4
Περίληψη	5
Abstract	5
Πρόλογος	6
Ευχαριστίες	7
Εισαγωγή	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Θεμελιώδεις έννοιες και συσχετίσεις</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Ορισμοί της αυτοπεποίθησης</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Το σύστημα Dalcroze</b>	<b>14</b>
1.2.1 Τα τρία βασικά στοιχεία της μεθόδου Dalcroze	14
1.2.2. Εφαρμογές της μεθόδου Dalcroze	15
1.2.3. Σημασία και επιδράσεις της μεθόδου Dalcroze	15
1.2.4. Η μέθοδος Dalcroze στην εκπαιδευτική πράξη	15
<b>1.3. Η σχέση της μουσικής με την αυτοπεποίθηση</b>	<b>16</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Ρυθμική εκπαίδευση</b>	<b>18</b>
2.1.1. Ασκήσεις ευρυθμίας	18
2.1.2. Σολφέζ κινήσεων	19
2.1.3. Κινητικά παιχνίδια και χορός	19
<b>2.2. Ευρυθμία</b>	<b>20</b>
<b>2.3. Αυτοσχεδιασμός</b>	<b>20</b>
2.3.1. Η σημασία του αυτοσχεδιασμού στη μέθοδο Dalcroze περιλαμβάνει	21
<b>2.4. Τεχνικές αυτοσχεδιασμού στη μέθοδο Dalcroze</b>	<b>21</b>
2.4.1. Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός	21
2.4.2. Ανταποκρινόμενος αυτοσχεδιασμός	22
2.4.3. Δομημένος αυτοσχεδιασμός	22
2.4.4. Συνεργατικός αυτοσχεδιασμός	23
<b>2.5. Προκλήσεις και ανάγκες των παιδιών</b>	<b>23</b>
<b>2.6. Το μουσικό παιχνίδι</b>	<b>24</b>
2.6.1. Ο Ρόλος του μουσικού παιχνιδιού	25
2.6.2. Εφαρμογές μουσικού παιχνιδιού	25
2.6.3. Οφέλη του μουσικού παιχνιδιού στην αυτοπεποίθηση	26
<b>2.7. Το παιχνίδι στη μέθοδο Dalcroze</b>	<b>26</b>
2.7.1. Ορισμός και ρόλος του παιχνιδιού	26
2.7.2. Εφαρμογές παιχνιδιού στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	26
2.7.3. Ψυχολογική διάσταση του παιχνιδιού	27
<b>2.8. Η αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού</b>	<b>27</b>
2.8.1. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες όπως:	28
2.8.2. Η σχέση μεταξύ της διαχείρισης τάξης και της αυτοπεποίθησης	28
2.8.3. Προκλήσεις και ευκαιρίες ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του/της εκπαιδευτικού	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Μεθοδολογία έρευνας</b>	<b>30</b>
<b>3.1. Σχεδιασμός της έρευνας</b>	<b>30</b>

3.2. Επιλογή σχολείων και τάξεων	31
3.3. Επιλογή συγκεκριμένων μαθητών/τριών	32
3.4. Επιλογή της διδακτικής ώρας του εκπαιδευτικού τάξης	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Ερευνητικά εργαλεία</b>	<b>34</b>
4.1. Θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο δόμησης του ερωτηματολογίου μαθητών και μαθητριών	34
4.2. Θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο δόμησης του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	36
4.3. Θεωρητική τεκμηρίωση και αιτιολόγηση επιλογής των ερωτήσεων συνέντευξης των εκπαιδευτικών	της 38
4.4. Επιστημονική θεμελίωση και σκοπός του "Φύλλου απεικόνισης μαθήματος"	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Η εκπαιδευτική παρέμβαση</b>	<b>40</b>
5.1. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 1η	40
5.2. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 2η	42
5.3. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 3η	45
5.4. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 4η	47
5.5. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 5η	49
5.6. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 6η	51
5.7. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 7η	53
5.8. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 8η	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Αποτελέσματα</b>	<b>58</b>
6.1. Απαντήσεις ερωτηματολογίου, επιλεγμένων παιδιών και γενικού πληθυσμού (Πριν και μετά την παρέμβαση)	58
6.2. Απαντήσεις ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών (Πριν και μετά την παρέμβαση)	75
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Πίνακες θεματικής ανάλυσης</b>	<b>80</b>
7.1. Πίνακας θεματικής ανάλυσης (Πριν την παρέμβαση)	80
7.2. Πίνακας θεματικής ανάλυσης (Μετά την παρέμβαση)	81
7.3. Συγκριτική ανάλυση θεματικών πινάκων	83
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Συμπερασματικές αποτυπώσεις</b>	<b>85</b>
8.1. Συγκριτική ατομική αποτύπωση απαντήσεων επιλεγμένων παιδιών	85
8.2. Συγκριτική αποτύπωση των επιλεγμένων παιδιών του ίδιου φύλου	91
8.3. Συγκριτική αποτύπωση μεταξύ φύλων	92
8.4. Συγκριτική αποτύπωση ανά θεματική ενότητα ερωτήσεων	93
8.5. Συγκριτική αποτύπωση ερωτήσεων αυτοπεποίθησης	96
8.6. Γενικό συμπέρασμα επιλεγμένων παιδιών	97
8.7. Συγκριτική αποτύπωση παιδιών - εκπαιδευτικών	97
8.8. Συγκριτική αποτύπωση απαντήσεων παιδιών γενικού πληθυσμού	98
8.9. Συγκριτική αποτύπωση επιλεγμένων παιδιών και παιδιών γενικού πληθυσμού	100
8.10. Τελική αποτύπωση	101
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>104</b>
<b>Παράρτημα</b>	<b>108</b>
Παράρτημα 1: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (Πριν και μετά την παρέμβαση)	108
Ο εκπαιδευτικός τάξης (Πριν και μετά)	108
Ο εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής (Πριν και μετά)	111
Ο διευθυντής του σχολείου (Πριν και μετά)	113

Παράρτημα 2: Φύλλο απεικόνισης μαθήματος	117
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών	118
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: Πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze	121

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνω με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικού μου ερευνητικού έργου. Δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλων των ειδών οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την συγγραφή της παρούσας διπλωματικής περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία της εργασίας.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την επίδραση της μουσικοκινητικής μεθόδου Dalcroze στην αυτοπεποίθηση μαθητών και μαθητριών της Ε΄ Δημοτικού, μέσα από μια διευρυμένη μελέτη περίπτωσης. Στόχος της ήταν να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η ενσωμάτωση της μουσικής και της κίνησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, τη μείωση του άγχους και τη θετική αυτοεικόνα των παιδιών. Η μεθοδολογία συνδύασε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, πριν, κατά και μετά την παρέμβαση. Η εκπαιδευτική εφαρμογή διήρκεσε οκτώ εβδομάδες και βασίστηκε σε δραστηριότητες της μεθόδου Dalcroze. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές μεταβολές στην αυτοπεποίθηση και στην κοινωνικο-συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών, με ιδιαίτερη σημασία για παιδιά που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά τους περιορισμούς του μικρού δείγματος, η μελέτη αναδεικνύει την αξία της μεθόδου Dalcroze στην εκπαιδευτική πράξη και προτείνει την περαιτέρω διερεύνησή της σε ευρύτερα πλαίσια.

## Abstract

This thesis examines the impact of the Dalcroze Eurhythmics method on the self-confidence of fifth-grade primary school students through an extended case study. Its aim was to investigate the extent to which the integration of music and movement can enhance children's self-expression, cooperation, anxiety reduction, and positive self-image. The methodology combined quantitative and qualitative data through questionnaires, interviews, and observations conducted before, during, and after the intervention. The educational program lasted eight weeks and was based on activities of the Dalcroze method. The findings indicated positive changes in students' self-confidence and socio-emotional engagement, with particular significance for children with special educational needs. Despite the limitations of the small sample, the study highlights the value of the Dalcroze method in educational practice and suggests further investigation in broader contexts.

## Πρόλογος

Η επιλογή του θέματος αυτής της διπλωματικής εργασίας γεννήθηκε από την επιθυμία μου να ασχοληθώ με τη μουσικοκινητική μέθοδο Dalcroze, μια προσέγγιση λιγότερο γνωστή συγκρινόμενη παραδείγματος χάρι με τη μέθοδο Orff, η οποία έχει εφαρμοστεί ευρέως από εκπαιδευτικούς και είναι ίσως οικεία στη σχολική πράξη. Την πρώτη φορά που ήρθα σε επαφή με τη μέθοδο Dalcroze ήταν μέσα από τη διδασκαλία του κ. Αθανάσιου Μπιλιλή σε πανεπιστημιακό μάθημα. Άμεσα απέκτησα ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της μεθόδου και αυτό με ώθησε στο να αναζητήσω περισσότερη γνώση και να διερευνήσω την εφαρμογή της.

Η μέθοδος Dalcroze, με τον συνδυασμό μουσικής και κίνησης, στοχεύει όχι μόνο στη μουσική εκπαίδευση αλλά και στη συνολικότερη ψυχοκινητική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η βιωματική της φύση προσφέρει ευκαιρίες για έκφραση, συνεργασία και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Αυτή η διάσταση με παρακίνησε να τη συνδέσω με τις προηγούμενες εμπειρίες μου κατά την πρακτική μου άσκηση σε σχολικό πλαίσιο. Εκεί, παρατήρησα ότι αρκετοί μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονταν στην έκφραση και στην ενεργή συμμετοχή, συχνά εξαιτίας χαμηλής αυτοπεποίθησης ή λόγω γνωματεύσεων από φορείς όπως το ΚΕΔΑΣΥ.

Μέσα από αυτές τις παρατηρήσεις θεώρησα ιδανικό να διερευνήσω πώς η μέθοδος Dalcroze μπορεί να λειτουργήσει σε πραγματικό σχολικό πλαίσιο, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και να ανοίξει δρόμους δημιουργικής συμμετοχής για όλα τα παιδιά.

Έτσι, αυτή η διπλωματική εργασία επιχειρεί να συνενώσει προσωπικό ενδιαφέρον, εκπαιδευτική εμπειρία και επιστημονική τεκμηρίωση, ώστε να αναδειχθεί με ποιο τρόπο η μέθοδος Dalcroze μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την υποστήριξη της αυτοπεποίθησης μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην πορεία της.

Πρώτα και πάνω απ' όλα, εκφράζω την πιο θερμή και ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στον επιβλέποντά μου, κ. Αθανάσιο Μπιλιλή. Η εμπιστοσύνη του, η ακούραστη καθοδήγησή του, οι πολύτιμες γνώσεις και οι εμπνευστικοί του λόγοι αποτέλεσαν για μένα δύναμη σε κάθε βήμα της πορείας μου. Η στήριξή του δεν περιορίστηκε μόνο στην ακαδημαϊκή διάσταση, αλλά άγγιξε και το προσωπικό επίπεδο, εμπνέοντάς με με το πάθος του για την επιστήμη και τη διδασκαλία. Χωρίς τη δική του αμέριστη υποστήριξη, η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Περισσότερο απ' όλα, του χρωστώ την αγάπη με την οποία με μύησε στη μουσική παιδαγωγική και στη μέθοδο Dalcroze, καθώς και την ένθερμη παρότρυνση να συνεχίσω να υπηρετώ την εκπαίδευση με πάθος και αφοσίωση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στην ψυχολόγο κα Μαρία Κυριακίδου, η οποία με την εξειδικευμένη γνώση, την ευαισθησία και τις εύστοχες παρατηρήσεις της, συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την καθηγήτρια βιολιού, κα Παρασκευή Καραγιάννη. Η αφοσίωσή της για τη μουσική και την εκπαίδευση υπήρξε για μένα οδηγός και έμπνευση. Μέσα από τη διδασκαλία της με βοήθησε να αναπτύξω τη δική μου αγάπη για την εκπαίδευση και να ανακαλύψω τον σωστό δρόμο, τον δρόμο της αφοσίωσης και της αγάπης για τα παιδιά - όπως ακριβώς τον ακολουθεί και η ίδια.

Θερμά ευχαριστώ, επίσης, τη διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου που συμμετείχαν με προθυμία και ενθουσιασμό στην έρευνα. Η συνεργασία τους έδωσε ουσιαστικό περιεχόμενο σε κάθε στάδιο της μελέτης.

Στον πατέρα μου, που με πίστεψε, με ενθάρρυνε και μου έδειξε αδιάκοπη αγάπη, χρωστώ ό,τι κατάφερα. Τέλος, οι συγγενείς και οι φίλοι μου υπήρξαν το σταθερό μου στήριγμα.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη σε όλους εκείνους που πιστεύουν στη δύναμη της μουσικής να αλλάζει ζωές και της παιδαγωγικής να διαμορφώνει χαρακτήρες. Και πάνω απ' όλα στους δασκάλους που με το παράδειγμά τους μου έδειξαν τον δρόμο, τον κ. Αθανάσιο Μπιλιλή και την κα Παρασκευή Καραγιάννη.

*Στη μητέρα μου, που αγάπησε την εκπαίδευση όσο κι εγώ, αυτή η εργασία είναι ένα μικρό αντίδωρο στη μεγάλη της παρουσία στη ζωή μου.*

## Εισαγωγή

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κεντρική εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική προτεραιότητα, δεδομένου ότι η αυτοπεποίθηση διαμορφώνει την ενεργή συμμετοχή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, την ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και την ικανότητα αντιμετώπισης άγχους και αποτυχιών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν μουσική και κίνηση προσφέρουν μια βιωματική οδό όπου το σώμα, ο ρυθμός και η έκφραση συνεισφέρουν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Η μέθοδος Dalcroze (Dalcroze Eurhythmics) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Ελβετό συνθέτη και παιδαγωγό Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) στις αρχές του 20ού αιώνα - με έμφαση στην ευρυθμία, τον αυτοσχεδιασμό και το σολφέζ ως κινητικές και ακουστικές πρακτικές - και διεκδικεί θέση σε αυτή τη σφαίρα, καθώς προσφέρει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία που ευνοούν την αυτοέκφραση, τη συνεργασία και την αίσθηση ικανότητας. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια διευρυνόμενη μελέτη περίπτωσης με στόχο να διερευνήσει σε ποιο εύρος τεκμηριώνεται η υπόθεση ότι εφαρμογές της μεθόδου Dalcroze συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού.

Η έννοια της αυτοπεποίθησης στην ψυχολογία και την εκπαίδευση έχει διατυπωθεί με ποικίλους τρόπους: ο Bandura την προσεγγίζει μέσω της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), όπου η πίστη στις προσωπικές ικανότητες καθορίζει επιλογές συμπεριφοράς και αντοχή σε δυσκολίες. Ο Rosenberg διακρίνει την αυτοεκτίμηση που συνδέεται στενά με τη γενική αυτοεικόνα. Άλλοι ερευνητές (π.χ. Snyder, Clance) προσφέρουν συμπληρωματικές όψεις που σχετίζονται με την ελπίδα, την αξία και την αντιμετώπιση του άγχους.

Με βάση τη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση και τη μουσική, επισημαίνεται ότι οι εμπειρίες επιτυχίας, η κοινωνική αναγνώριση και η ασφαλής έκφραση συντελούν στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης ήδη από την παιδική ηλικία<sup>1</sup>

Στο πεδίο της μουσικοπαιδαγωγικής, εργασίες που μελετούν την ενσωμάτωση μουσικής και κίνησης και αναφέρονται ειδικά στη μέθοδο Dalcroze, αναδεικνύουν πολλαπλές οδούς μέσω των οποίων η εφαρμογή της μπορεί να επηρεάσει την αυτοπεποίθηση: (α) μέσω της άμεσης εμπειρίας επιτυχίας σε ελεγχόμενες δραστηριότητες (β) μέσω της μείωσης του μουσικού/εκθεσιακού άγχους σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (γ) μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης και ενδυνάμωσης της συνεργασίας και (δ) μέσω της ενίσχυσης της αυτοέκφρασης, ιδίως για παιδιά που δυσκολεύονται στη λεκτική έκφραση<sup>2</sup>

Με βάση τη βιβλιογραφία που συγκεντρώθηκε για την εργασία (ενδεικτικά: Juntunen & Hyvönen 2004, McPherson & Welch 2012, Gold et al. 2004, / Jaques-Dalcroze, É., & Rothwell, F. (1930). *Eurhythmics and its implications. The Musical Quarterly*, 16(3), 358-365. / Abramson, R. M. (1980).

<sup>1</sup> **Ενδεικτικές βιβλιογραφίες:** Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. / Welch, G. F. (2006). *Singing and vocal development*. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (σ. 311–329). Oxford University Press. / Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

<sup>2</sup> **Ενδεικτικές βιβλιογραφίες:** Habron, J., & van der Merwe, L. (2021). *Dalcroze Eurhythmics as embodied music pedagogy: Implications for learning and self-expression*. *Music Education Research*, 23(4), 399–412. / Juntunen, M.-L. (2023). *The effectiveness of music–movement integration for enhancing self-confidence and social participation in children*. *Frontiers in Psychology*, 14, 117–128.

*Dalcroze Eurythmics. Music Educators Journal*, 66(5), 62-68. , καθώς και επιμέρους μελέτες/συνοπτικές ανασκοπήσεις που τεκμηριώνουν ψυχοκοινωνικά οφέλη, και με κύριο πυρήνα της εργασίας το βιβλίο ***Dalcroze today: An education through and into music. - Bachmann, M. L. (1991)*** υπάρχει θεωρητική και εμπειρική στήριξη για τη σχέση μεταξύ τεχνικών Dalcroze και ψυχοσυναισθηματικών δεικτών όπως η αυτοπεποίθηση.

Ξεκινώντας από αυτό το σημείο όπου η συγκεκριμένη βιβλιογραφία τεκμαίρει αυτή την σχέση – συνεπαγωγή ως δεδομένη, η παρούσα εργασία επιχειρεί να την «δοκιμάσει» με μια στοχευμένη μελέτη περίπτωσης όπου θα συμπεριλάβει «πανοραμικά» τις –το δυνατόν- περισσότερες παραμέτρους διερεύνησης αλλά και που, παράλληλα, θα εστιάσει περισσότερο σε παιδιά της Ε΄ Δημοτικού, που βάσει γνωμάτευσης, ανήκουν σε κάποιες «ειδικές κατηγορίες».

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

**«Σε τί εύρος επιβεβαίωσης ισχύει η θεώρηση ότι η εφαρμογή τεχνικών της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Dalcroze μπορεί να επηρεάσει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά σε παιδιά της Ε΄ Δημοτικού;»**

Το ερώτημα αυτό αποτυπώνει τόσο την ανάγκη για επαλήθευση της γενικής θεωρητικής υπόθεσης όσο και την ανάγκη χαρτογράφησης του «εύρους» επαλήθευσης - δηλαδή υπό ποιες συνθήκες, σε ποια ένταση και σε ποιες πτυχές της αυτοπεποίθησης παρατηρούνται μεταβολές. Η επιλογή του ερωτήματος κατευθύνει το σχεδιασμό προς μια διευρυμένη μελέτη περίπτωσης που συνδυάζει τα δεδομένα και τις συνεντεύξεις με την βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Στόχος της εργασίας είναι να αποτιμήσει την έκταση και το χαρακτήρα των επιδράσεων των τεχνικών της μεθόδου Dalcroze σε δείκτες αυτοπεποίθησης, άγχους, αυτοέκφρασης, συνεργασίας και κοινωνικών σχέσεων και πειραματισμού, καθώς και να διερευνήσει τυχόν διαφοροποιήσεις ανά φύλο ως προς τη συναισθηματική έκφραση και την εμπλοκή στις δραστηριότητες. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα εξής υπο-ερωτήματα: (α) Ποιες διαστάσεις της αυτοπεποίθησης επηρεάζονται περισσότερο; (β) Πώς διαφοροποιείται η ανταπόκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αλλά και μεταξύ των φύλων; (γ) Πώς διαφοροποιείται η ανταπόκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών; (δ) Πώς συσχετίζονται ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα (τριγωνοποίηση);

Η μεθοδολογία ακολούθησε μικτό σχεδιασμό και μια διευρυμένη μελέτη περίπτωσης: ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν προ- και μετά-μέτρησης μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που κάλυπτε δείκτες αυτοπεποίθησης, άγχους και συνεργασίας, ενώ ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και από θεματική ανάλυση των παρατηρήσεων (φύλλα απεικόνισης μαθήματος).

Τα ερευνητικά εργαλεία δομήθηκαν με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τα πρότυπα στην εκπαιδευτική ψυχολογία και ελέγχθηκαν προτού δοθούν στα παιδιά: Η διατύπωση των ερωτήσεων ελέγχθηκε από ψυχολόγο – ψυχοθεραπεύτρια και επόπτρια ψυχοθεραπευτριών/ών με εξειδίκευση στην παιδική ηλικία, ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση των ερωτημάτων και η παιδοκεντρική προσέγγιση. Η τριγωνοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων χρησίμευσε στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των συμπερασμάτων. Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε σε μια διαδικασία συνεχούς αναπροσαρμογής, με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της καταλληλότητας των εργαλείων για τον παιδικό πληθυσμό.

Παράλληλα, στην φάση της δόμησης και της αρχικής συλλογής των στοιχείων υπήρξε συνεργασία με στατιστικόλόγο για την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων. Σημαντικό όμως μέρος της

στατιστικής ανάλυσης και η παραγωγή των γραφημάτων αναλήφθηκαν και από την ερευνήτρια, υπό την επιστημονική καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή.

Αν και ο σχεδιασμός επιδίωξε όσο το δυνατόν γίνεται μεγαλύτερη εγκυρότητα, αναγνωρίζονται συγκεκριμένοι περιορισμοί: (α) μικρό δείγμα εις βάθος - 4 επιλεγμένα παιδιά (Σύνολο τάξης: 13) για τη διερευνητική ανάλυση - και περιορισμένη διάρκεια παρέμβασης, που μπορούν να μειώσουν τη γενικευσιμότητα (β) ενδεχόμενη μεροληψία παρατήρησης και απαντήσεων των εκπαιδευτικών (γ) το χρονικό εύρος της παρέμβασης που ίσως δεν επαρκεί για μακροπρόθεσμες αλλαγές στην αυτοπεποίθηση, η οποία συνήθως απαιτεί συνεχή καλλιέργεια. Οι περιορισμοί αυτοί αναλύονται περισσότερο στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων και των προτάσεων.

Το δείγμα του γενικού πληθυσμού αποτελείται από εννέα (9) άτομα (Σύνολο τάξης: 13). Η μικρή αυτή βάση δεδομένων συνεπάγεται ότι τα ποσοστά των απαντήσεων εκφράζονται με δεκαδικούς περιόδους αριθμούς (π.χ. 33,3%). Κατά τη μετατροπή των τιμών σε γραφήματα, το λογισμικό στρογγυλοποιεί τα ποσοστά στον πλησιέστερο ακέραιο αριθμό. Ως αποτέλεσμα, το άθροισμα των ποσοστών που εμφανίζονται οπτικά ενδέχεται να αποκλίνει ελαφρώς από το 100% (π.χ. να προκύπτει 99%), χωρίς ωστόσο να επηρεάζεται η ακρίβεια και η ερμηνεία των δεδομένων.

Η εργασία βασίστηκε και καθοδηγήθηκε θεωρητικά από κλασικές πηγές: Bandura (θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας), Juntunen & Hyvönen (Dalcroze και ενσώματη μάθηση), McPherson & Welch (εκπαίδευση μουσικής), Gold, Voracek & Wigram (μουσικοθεραπεία και ψυχοπαθολογία), καθώς και από πληθώρα εργασιών και πτυχιακών που αφορούν εφαρμογές μουσικοκινητικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια. Η πλήρης βιβλιογραφία της εργασίας παρατίθεται στο κεφάλαιο 9 και περιλαμβάνει τόσο διεθνείς όσο και ελληνικές μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν στην τεκμηρίωση της εισαγωγής και στη σχεδίαση των εργαλείων.

Μεθοδολογικά, η παρούσα εργασία εμπνεύστηκε από πρόσφατες διεθνείς μελέτες που τεκμηριώνουν την παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική αξία της ενσωμάτωσης μουσικής και κίνησης. Ειδικότερα, η μελέτη της Juntunen, M.-L. (2023). *The effectiveness of music–movement integration for ... Frontiers* διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της μουσικοκινητικής ενσωμάτωσης σε μαθησιακά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας τη συμβολή της στην ενεργοποίηση των παιδιών, στη βελτίωση της συγκέντρωσης και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Η έμφαση που δίνεται στην ενσώματη διάσταση της εμπειρίας αποτέλεσε κρίσιμο σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της παρούσας μελέτης. Παράλληλα, η εργασία της Habron-James, J. (2024). *Dalcroze Eurhythmics: Teaching and outcomes. International Journal of Education in the Arts*. επικεντρώθηκε στη μέθοδο Dalcroze, παρουσιάζοντας τόσο τις διδακτικές εφαρμογές της όσο και τα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν. Μέσα από συστηματική ανάλυση, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους η ευρυθμία, ο αυτοσχεδιασμός και το μουσικό παιχνίδι ενισχύουν την αυτοέκφραση, την αυτοπεποίθηση και τη συνεργατική μάθηση.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι βασικοί ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοπεποίθησης, με αναφορά σε κλασικούς και σύγχρονους μελετητές (Bandura, Rosenberg, Clance, Snyder, Branden). Στη συνέχεια αναλύεται το σύστημα Dalcroze, τα θεμελιώδη στοιχεία του (ευρυθμία, αυτοσχεδιασμός, σολφέζ) και οι εφαρμογές του στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, εξετάζεται η σχέση της μουσικής με την αυτοπεποίθηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, με έμφαση στη μουσική εκπαίδευση, την ομαδική μουσική δραστηριότητα και τη μουσικοθεραπεία.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, με έμφαση στη ρυθμική εκπαίδευση και τη μέθοδο Dalcroze, όπου αναλύονται η ευρυθμία, ο αυτοσχεδιασμός και το μουσικό

παιχνίδι ως βασικά εργαλεία βιωματικής μάθησης. Παράλληλα εξετάζεται η έννοια της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, η σημασία της στη διδακτική πράξη και η σύνδεσή της με τη μουσική παιδαγωγική. Το κεφάλαιο καταλήγει στη διασύνδεση θεωρίας και πράξης, αναδεικνύοντας πώς οι μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, που υλοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης σε τάξη Ε΄ Δημοτικού (όπου η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης δικαιολογείται) με 13 μαθητές/τριες. Το πρόγραμμα, διάρκειας 8 εβδομάδων, βασίστηκε στη μέθοδο Dalcroze με δραστηριότητες κίνησης, ρυθμικών ασκήσεων, μουσικών παιχνιδιών και αυτοσχεδιασμού. Ακολουθήθηκε μικτός σχεδιασμός και επιλέχθηκαν 4 μαθητές/τριες για εις βάθος μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά προφίλ, συμπεριλαμβανομένων παιδιών με γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν πριν, κατά και μετά την παρέμβαση, με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση. Η έρευνα σεβάστηκε τις αρχές ηθικής δεοντολογίας, ενώ αναγνωρίστηκαν περιορισμοί, όπως το μικρό δείγμα και το περιορισμένο πλαίσιο εφαρμογής.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** αναφέρεται στα μέσα συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και φύλλο απεικόνισης μαθήματος).

Το **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζει την εκπαιδευτική παρέμβαση σε 8 διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες, ημέρα-ημέρα.

Το **έκτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει τα αποτελέσματα (ποσοτικά) των επιλεγμένων παιδιών, του γενικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών.

Το **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζει τις θεματικές αναλύσεις συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, ενώ στο **όγδοο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι συμπερασματικές αποτυπώσεις της μελέτης, συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα και διατυπώνεται το γενικό συμπέρασμα.

Μετά την παρουσίαση των κεφαλαίων ακολουθεί η **βιβλιογραφία** και στη συνέχεια το **παράρτημα**, στο οποίο εμπεριέχονται οι αναλυτικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, πριν και μετά την παρέμβαση (εκπαιδευτικού τάξης, εκπαιδευτικού μουσικής αγωγής και διευθυντή σχολείου), το κενό φύλλο απεικόνισης μαθήματος, όπως και τα κενά ερωτηματολόγια μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Θεμελιώδεις έννοιες και συσχετίσεις

## 1.1. Ορισμοί της αυτοπεποίθησης

Στην προσπάθεια διασαφήνισης του όρου «αυτοπεποίθηση», αρχικά διαπιστώνεται μια σύγκλιση στις ερμηνείες από την ερευνητική κοινότητα της κοινωνικής ψυχολογίας, αν και αρκετοί μελετητές φαίνεται να εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας. Ειδικότερα, η αυτοπεποίθηση συνδέεται με μια ρεαλιστική και θετική αντίληψη των προσωπικών δυνατοτήτων και αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαχείριση του άγχους, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Στο παρόν κεφάλαιο, παραθέτονται κάποιοι θεμελιώδεις ορισμοί, παράγοντες διαμόρφωσης και επιδράσεις της αυτοπεποίθησης, βασισμένοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

**Albert Bandura:** Σύμφωνα με τον Bandura, η αυτοπεποίθηση ορίζεται ως πίστη ενός ατόμου στις προσωπικές του ικανότητες και στη θετική αξιολόγηση του εαυτού του, που του επιτρέπει να εκτελεί συγκεκριμένες εργασίες αποτελεσματικά. Αυτή η πίστη επηρεάζει το πώς το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, και συμπεριφέρεται. Ένα άτομο με υψηλή αυτοπεποίθηση είναι πιθανό να αναλαμβάνει και να έχει μεγαλύτερη αντοχή για πιο δύσκολες προκλήσεις, καθώς ενισχύεται η διάθεση του να προσπαθήσει. Ο Bandura υποστηρίζει, ότι το θεμέλιο της αυτοπεποίθησης είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα.<sup>3</sup>

**Morris Rosenberg:** Ο Rosenberg, κοινωνιολόγος γνωστός για το έργο του στην αυτοεκτίμηση<sup>4</sup>, επισημάνει ότι η αυτοπεποίθηση αφορά την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους ή να διαχειριστεί καταστάσεις. Στο πλαίσιο των ορισμών, ο Rosenberg διακρίνει την αυτοπεποίθηση από την αυτοεκτίμηση, αν και αναγνωρίζει ότι οι δύο έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

Σύμφωνα με τον Rosenberg, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται συχνά με την υψηλή αυτοπεποίθηση: τα άτομα που έχουν θετική αντίληψη της αξίας τους είναι πιθανότερο να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να ανταποκρίνονται με αυτοπεποίθηση στις προκλήσεις της ζωής. Αντίστροφα, η θετική εμπειρία μέσω της αυτοπεποίθησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, δημιουργώντας έτσι έναν αλληλοϋποστηριζόμενο δεσμό μεταξύ αυτών των δύο διαστάσεων της αυτοεικόνας του ατόμου.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

<sup>4</sup> **Αυτοεκτίμηση** ορίζεται ως η συνολική αξιολόγηση του ατόμου για την αξία του, η οποία επηρεάζει τη θετική ή αρνητική του στάση προς τον εαυτό του. Αυτή η έννοια περιλαμβάνει την αυτοαποδοχή και τη συναισθηματική εκτίμηση για την προσωπική του αξία

<sup>5</sup> Borenz, H. F. (1966). *Review of Society and the adolescent self-image* [Review of the book *Society and the adolescent self-Image*, by M. Rosenberg]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36(3), 560–562.)

**Pauline Clance:** Η Clance, γνωστή για τη μελέτη του «συνδρόμου του απατεώνα»<sup>6</sup>, περιγράφει την αυτοπεποίθηση ως την πίστη στις ικανότητές μας και την αίσθηση ότι αξίζουμε την επιτυχία. Για την Clance, η αυτοπεποίθηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση του «συνδρόμου του απατεώνα». Αυτή η κατάσταση συνοδεύεται από συνεχή αίσθηση ανασφάλειας και φόβου ότι οι άλλοι θα ανακαλύψουν την "αληθινή" τους ανικανότητα ή αναξιότητα.<sup>7</sup>

**Charles Richard Snyder:** Ο Snyder, ειδικός στην ψυχολογία της ελπίδας<sup>8</sup>, ορίζει την αυτοπεποίθηση ως την εμπιστοσύνη στις ικανότητες και τη δύναμη του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του. Σύμφωνα με τον Snyder, η αυτοπεποίθηση σχετίζεται άμεσα με την ελπίδα και την ψυχική ανθεκτικότητα. Η ελπίδα προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, παρέχοντας στο άτομο τα εργαλεία και την παρακίνηση για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και να επιτύχει τους στόχους του. Άτομα με υψηλή ελπίδα τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, καθώς πιστεύουν ότι μπορούν να βρουν και να ακολουθήσουν τις κατάλληλες διαδρομές.<sup>9</sup>

**Nathaniel Branden:** Ο Branden, ψυχολόγος και συγγραφέας, ορίζει την αυτοπεποίθηση ως την εμπιστοσύνη στην ικανότητά μας να σκεφτόμαστε και να αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις της ζωής, καθώς και στην αξία μας ως ανθρώπινα όντα. Για τον ίδιο, η αυτοπεποίθηση είναι η πίστη στον εαυτό μας και στις δυνατότητές μας.

Αυτοπεποίθηση στη σκέψη: Η πίστη στην ικανότητά μας να κατανοούμε και να αξιολογούμε τον κόσμο γύρω μας, να αναγνωρίζουμε τις προκλήσεις και να αναπτύσσουμε στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους.

Αυτοπεποίθηση στην αξία μας: Η πίστη στην αξία μας ως άτομα, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις ή τις επιτυχίες μας. Αυτή η μορφή αυτοπεποίθησης αφορά την αποδοχή του εαυτού μας και την αυτοεκτίμηση.<sup>10</sup>

Συνοψίζοντας και τείνοντας να δοθεί ένα νοηματικό και περιεκτικό αμάλγαμα των πιο πάνω θεωρήσεων και ορισμών, η αυτοπεποίθηση μπορεί να οριστεί ως η θετική πίστη του ατόμου στις προσωπικές του ικανότητες, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών, κοινωνικών και εμπειρικών παραγόντων. Πρόκειται για μια στάση που ενισχύει την προθυμία για ανάληψη προκλήσεων και τη διαχείριση δυσκολιών, λειτουργώντας ως καταλύτης για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη. Η αυτοπεποίθηση διαφοροποιείται από την αυτοεκτίμηση, καθώς αφορά κυρίως την εκτίμηση των ικανοτήτων και όχι της συνολικής αξίας του εαυτού, αν και οι δύο έννοιες συνδέονται στενά και αλληλοτροφοδοτούνται.

<sup>6</sup> Το **σύνδρομο του απατεώνα** (*impostor syndrome*) είναι η ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο, παρά τα επιτεύγματα και τις ικανότητές του, αισθάνεται ότι δεν είναι άξιο της επιτυχίας του και ότι σύντομα οι άλλοι θα «ανακαλύψουν» πως είναι ανεπαρκές ή «απατεώνας». Αυτά τα άτομα συχνά αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τύχη, και όχι στις δικές τους ικανότητες.

<sup>7</sup> Clance, P. R. (1985). *The Impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers.- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). *The Impostor Phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241-247.

<sup>8</sup> Η **ψυχολογία της ελπίδας** αφορά τη μελέτη της ελπίδας ως ψυχολογικής δύναμης που προωθεί την αισιοδοξία, την ανθεκτικότητα και την ικανότητα του ατόμου να θέτει και να επιτυγχάνει στόχους.

<sup>9</sup> Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press

<sup>10</sup> Kernis, M. H. (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. psychology press.

Ως εκ τούτου και σύμφωνα με αυτά, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εξερεύνηση των μηχανισμών ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης μέσω μιας μουσικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, καθώς και στις συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της και στις επιδράσεις της σε κρίσιμους τομείς της ανθρώπινης ζωής.

## 1.2. Το σύστημα Dalcroze

Η μέθοδος Dalcroze, γνωστή και ως Dalcroze Eurhythmics, είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Ελβετό συνθέτη και παιδαγωγό Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) στις αρχές του 20ού αιώνα. Αυτή η μέθοδος εστιάζει και στοχεύει στη σύνδεση και ανάπτυξη της μουσικής με την κίνηση.

Το σύστημα Dalcroze, ή αλλιώς ρυθμική αγωγή Dalcroze, αποτελεί μια μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο που συνδυάζει τη μουσική με τη σωματική έκφραση, καλλιεργώντας τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Βασισμένο στη σχέση κίνησης και ήχου, το σύστημα Dalcroze, σύμφωνα με και την πιο κάτω παρατιθέμενη βιβλιογραφία, δεν συμβάλλει μόνο στην κατανόηση της μουσικής, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Μέσα από τη βιωματική μάθηση, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν αυτοέλεγχο, αίσθηση ρυθμού και αυτοέκφραση, στοιχεία που ενισχύουν την πίστη στις ικανότητές τους. Η κίνηση και η αλληλεπίδραση με τη μουσική, τους δίνουν τη δυνατότητα να «ακούν» το σώμα τους και να ανταποκρίνονται (με αυτοπεποίθηση), χτίζοντας έτσι μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους μέσω της μουσικής.

### 1.2.1 Τα τρία βασικά στοιχεία της μεθόδου Dalcroze

**Ευρυθμία (Eurhythmics):** Χρήση κίνησης για την κατανόηση και έκφραση της μουσικής, αναπτύσσοντας βαθιά κατανόηση του ρυθμού, της δυναμικής και της μορφής.<sup>11</sup> (επικεντρώνεται στη διδασκαλία του ρυθμού, της δομής και της μουσικής έκφρασης μέσω της κίνησης)

**Αυτοσχεδιασμός:** Επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τη μουσική δημιουργικά και ελεύθερα, ενισχύοντας τον αυθορμητισμό και τη φαντασία, καθώς και τις μουσικές δεξιότητες.<sup>12</sup> (αποσκοπεί στην κατανόηση μουσικών εννοιών μέσα από αυθόρμητη μουσική δημιουργία με συνδυασμό κίνησης, φωνής και οργάνων)

**Σολφές:** Συνδυάζει τραγούδι, ακουστική εκπαίδευση και θεωρία της μουσικής, επιτρέποντας στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να τραγουδούν νότες και μελωδίες, ενισχύοντας την εσωτερική τους μουσική αίσθηση.<sup>13</sup> (εστιάζει στην ανακάλυψη και εκφραστική κατανόηση του τονικού ύψους, μέσα από δραστηριότητες που τονίζουν την άμεση ακουστική αντίληψη, την ικανότητα εσωτερικής ακοής και τον φωνητικό αυτοσχεδιασμό, αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση για την τραγουδιστή φωνή)

---

<sup>11</sup>Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>12</sup>Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>13</sup> Abramson, R. M. (1980). *Dalcroze Eurythmics*. *Music educators journal*, 66(5), 62-68.

## 1.2.2. Εφαρμογές της μεθόδου Dalcroze

Η μέθοδος Dalcroze εφαρμόζεται ευρέως στη μουσική εκπαίδευση, από την προσχολική ηλικία μέχρι και την επαγγελματική κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κίνηση για να διδάξουν βασικές μουσικές έννοιες όπως ο ρυθμός και η αρμονία.<sup>14</sup> Εκτός από την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η μέθοδος Dalcroze συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και του συντονισμού. Η σύνδεση της μουσικής με την κίνηση βοηθά τα άτομα να βελτιώσουν τη σωματική τους αυτεπίγνωση και την αίσθηση του χώρου.<sup>15</sup> Η μέθοδος έχει επίσης βρει εφαρμογή στη μουσικοθεραπεία και άλλες θεραπευτικές πρακτικές. Η χρήση της κίνησης σε συνδυασμό με τη μουσική μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων.<sup>16</sup>

## 1.2.3. Σημασία και επιδράσεις της μεθόδου Dalcroze

**Ολιστική μάθηση:** Η μέθοδος Dalcroze προωθεί τη σύνδεση σωματικής κίνησης, μουσικής σκέψης και συναισθηματικής έκφρασης. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη μουσική σε βαθύτερο επίπεδο και να αναπτύξουν μια συνολική μουσική ευαισθησία.

**Αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα:** Μέσω της ελευθερίας που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τη μουσική χωρίς το φόβο της αποτυχίας. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την καινοτομία, βοηθώντας τους να εκφράσουν τη μουσική τους σκέψη.

**Παγκόσμια εφαρμογή:** Η μέθοδος, εφαρμόζεται και προσαρμόζεται σε διάφορους πολιτισμούς και εκπαιδευτικά πλαίσια παγκοσμίως. Αυτή η ευελιξία δείχνει την παγκόσμια σημασία της μεθόδου και τη δυνατότητά της να συνδυάζει διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση.

## 1.2.4. Η μέθοδος Dalcroze στην εκπαιδευτική πράξη

### 1. Δημιουργικότητα και αυτοέκφραση

Το σύστημα Dalcroze ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν τον αυτοσχεδιασμό. Οι μαθητές/τριες θεωρείται ότι αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους καθώς εκφράζονται ελεύθερα μέσα από τη μουσική και την κίνηση.<sup>17</sup>

### 2. Κίνηση και μουσική

Η έμφαση στην κίνηση και τη μουσική προσφέρει έναν βιωματικό και διαδραστικό τρόπο μάθησης. Αυτή η προσέγγιση φέρεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, καθώς συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που τους κινητοποιούν.<sup>18</sup>

### 3. Ομαδικές δραστηριότητες και κοινωνικές δεξιότητες

---

<sup>14</sup> Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). *Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics*. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214.

<sup>15</sup> Cleland, K., & Fleet, P. (2021). *The routledge companion to aural skills pedagogy*. New York: Routledge.

<sup>16</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>17</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>18</sup> Cleland, K., & Fleet, P. (2021). *The routledge companion to aural skills pedagogy*. New York: Routledge.

Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια, τα παιδιά ενισχύουν την αλληλεπίδρασή τους και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να μειώσει το άγχος και την απομόνωση, τα οποία συχνά συνδέονται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης.<sup>19</sup>

#### **4. Ολιστική προσέγγιση στη μάθηση**

Η μέθοδος Dalcroze προάγει μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει σωματική κίνηση, μουσική σκέψη και συναισθηματική έκφραση. Αυτή η ολοκληρωμένη προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μια πιο θετική και ενισχυμένη αυτοεικόνα.<sup>20</sup>

### **1.3. Η σχέση της μουσικής με την αυτοπεποίθηση**

Η σχέση της μουσικής με την αυτοπεποίθηση είναι πολυδιάστατη και σημαντική για την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Μέσω της ατομικής μουσικής έκφρασης, της μουσικής εκπαίδευσης, της μουσικοθεραπείας ή των κοινωνικών μουσικών δραστηριοτήτων, η μουσική λειτουργεί ως ένα ισχυρό εργαλείο που ενισχύει την αυτοπεποίθηση. Οι προσεγγίσεις που αναφέρονται πιο κάτω, άπτονται τεσσάρων διαφορετικών διαστάσεων όπου η μουσική δεν είναι απλώς μια τέχνη ή ένα μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ένα εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει την ψυχική υγεία και την προσωπική ανάπτυξη, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται μεθοδικά και με την κατάλληλη καθοδήγηση.

**1. Η μουσική ως μέσο προσωπικής έκφρασης και αυτοπεποίθησης:** Σύμφωνα με την έρευνα των McPherson και Welch <sup>21</sup> οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μουσικά προγράμματα αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εκφράζουν τον εαυτό τους, γεγονός που βελτιώνει την εικόνα που έχουν για τις δυνατότητές τους. Η εμπλοκή με τη μουσική παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική αυτοέκφραση, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τα συναισθήματά τους. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και, κατ' επέκταση, της αυτοπεποίθησης, καθώς ενθαρρύνει τη θετική αυτοεικόνα και την αίσθηση προσωπικής αξίας.<sup>22</sup>

**2. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω της μουσικής εκπαίδευσης:** Η συστηματική μουσική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση. Οι Alam και Mohanty αναφέρουν ότι η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων ενισχύει τη νοοτροπία της ανάπτυξης (growth mindset), καθώς η σταδιακή βελτίωση μέσω της πρακτικής καλλιέργει την πεποίθηση ότι οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν με προσπάθεια.<sup>23</sup> Οι επιτυχίες, μικρές ή μεγάλες, που επιτυγχάνονται στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, ενισχύουν την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του και προάγουν τη θετική αντίληψη για τον εαυτό του. Η Ιουλία Παπαγεώργη και οι Hallam και Welch επισημαίνουν ότι η εκμάθηση μουσικής επιδρά θετικά στην αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα όταν ο/η

<sup>19</sup> Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). *Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics*. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214.

<sup>20</sup> Abramson, R. M. (1980). *Dalcroze Eurhythmics*. *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.

<sup>21</sup> McPherson, G. E., & Welch, G. F. (Eds.). (2012). *The oxford handbook of music education, Volume 1*. Oxford University Press.

<sup>22</sup> Burnard, P. (2000). *Creativity, perception, and the development of musical self-esteem in children*. *Research studies in music education*, 14(1), 1-14

<sup>23</sup> Alam, A., & Mohanty, A. (2023). *Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2270662.

μαθητής/τρια λάβει ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς, γεγονός που μειώνει το άγχος της απόδοσης και ενισχύει την πίστη για τις προσωπικές του ικανότητες.<sup>24</sup>

**3. Μουσική και κοινωνική αυτοπεποίθηση:** Η έρευνα των Creech, Hallam, Βαρβαρίγου, και McQueen δείχνει ότι η συμμετοχή σε μουσικές ομάδες ενισχύει την κοινωνική αυτοπεποίθηση, καθώς τα άτομα βιώνουν τη συντροφικότητα και την αλληλεξάρτηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας.<sup>25</sup> Αυτό το κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες υποστηρίζονται και ανταμείβονται για την προσπάθειά τους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση μέσα από τη δημιουργία θετικών εμπειριών και κοινωνικών δεσμών.

**4. Ο ρόλος της μουσικοθεραπείας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης:** Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η μουσικοθεραπεία (που όπως αναφέρθηκε συνδέθηκε με το σύστημα Dalcroze) χρησιμοποιείται συχνά για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ιδιαίτερα σε παιδιά και άτομα με ψυχολογικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Alvin και τη Warwick<sup>26</sup> η μουσικοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο όπου οι συμμετέχοντες αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν και να αποδεχτούν τον εαυτό τους, ανεξάρτητα από τις αδυναμίες τους. Μέσω της μουσικοθεραπείας, τα άτομα ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν δημιουργικά, κάτι που σταδιακά ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Οι Gold, Voracek, και Wigram αναφέρουν ότι η μουσικοθεραπεία έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107

<sup>25</sup> Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36-43

<sup>26</sup> Alvin, J., & Warwick, A. (1991). *Music therapy for the autistic child*. Oxford University Press

<sup>27</sup> Gold, C., Voracek, M., & Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054-1063

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Ρυθμική εκπαίδευση

Η ρυθμική εκπαίδευση είναι μια διδακτική πρακτική που εστιάζει στην ανάπτυξη ρυθμικής ευαισθησίας, κινητικού συντονισμού και δημιουργικής έκφρασης μέσω της μουσικής και της κίνησης. Στόχος της είναι η καλλιέργεια αντίληψης, κινητικής ακρίβειας και δημιουργικότητας, συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.<sup>28</sup> Επιπλέον, προάγει την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και την προσωπική έκφραση, ενισχύοντας την ισορροπημένη παιδεία μέσα από τη σύνδεση τέχνης και κίνησης.<sup>29</sup>

**1. Αρχή της ρυθμικής αντίληψης:** Η ανάπτυξη της αίσθησης του ρυθμού αποτελεί κεντρική αρχή της ρυθμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλλιεργούν τη ρυθμική ευαισθησία μέσω βιωματικών ασκήσεων που ενσωματώνουν την κίνηση και τη μουσική, ενθαρρύνοντας την αίσθηση του παλμού και της χρονικής οργάνωσης της μουσικής.

**2. Αρχή του κινητικού συντονισμού:** Η ικανότητα συντονισμού των κινήσεων με τον μουσικό ρυθμό είναι θεμελιώδης στην ρυθμική εκπαίδευση. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν την ακουστική εμπειρία της μουσικής με τη σωματική τους κίνηση, βελτιώνοντας την κινητική ακρίβεια και την εκφραστικότητά τους.

**3. Αρχή της δημιουργικής έκφρασης:** Η ρυθμική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ελεύθερης έκφρασης μέσω της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού. Μέσω δραστηριοτήτων όπως οι αυτοσχεδιαστικοί χοροί και οι δημιουργικές ασκήσεις, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζουν τις μουσικές τους εντυπώσεις με έναν προσωπικό και δημιουργικό τρόπο.<sup>30</sup>

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη ρυθμική εκπαίδευση του συστήματος Dalcroze, επικεντρώνονται στη σύνδεση της κίνησης με τη μουσική και περιλαμβάνουν:

#### 2.1.1. Ασκήσεις ευρυθμίας

Κινητικές ασκήσεις που συνδυάζουν την κίνηση με τον μουσικό ρυθμό και τη μελωδία.

*(Παράδειγμα πράξης: <sup>31</sup>*

**1. Σωματική ενσάρκωση του ρυθμού:** Οι μαθητές/τριες περπατούν στον χώρο, ακολουθώντας τον παλμό μιας μουσικής φράσης που παίζεται από τον/την εκπαιδευτικό στο πιάνο. Ο ρυθμός μπορεί να αλλάζει (π.χ. από 4/4 σε 3/4) και οι μαθητές/τριες πρέπει να προσαρμόζουν την ταχύτητα και την κίνηση τους στις αλλαγές αυτές.

---

<sup>28</sup>Parker III, F. R. (2019). *Music therapy as a behavior modification for students with severe behavior* (Doctoral dissertation, Auburn University).

<sup>29</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>30</sup>Beegle, A., & Bond, J. (2016). *Orff schulwerk. Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*, 25-48.

<sup>31</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

**2. Διαφοροποίηση ρυθμικών μοτίβων:** Καθώς περπατούν, εισάγει σύνθετα ρυθμικά μοτίβα (π.χ. ένα τρίσημο ρυθμό σε μια τετράσημη μουσική φράση) και ζητά να τονίσουν το μοτίβο αυτό με μια συγκεκριμένη κίνηση (π.χ. άλμα ή κίνηση των χεριών).

**3. Αλληλεπίδραση με τον αυτοσχεδιασμό:** Οι μαθητές/τριες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν κινήσεις που εναρμονίζονται με τις δυναμικές και τις φράσεις της μουσικής, ενισχύοντας τη δημιουργική τους αίσθηση και την αντίληψή τους για τη σχέση ήχου και κίνησης. )

### 2.1.2. Σολφέζ κινήσεων

Οι μαθητές/τριες εκτελούν συγκεκριμένες κινήσεις σε συγκεκριμένους ρυθμούς, βελτιώνοντας την αίσθηση της ρυθμικής ακρίβειας και της μουσικής αντίληψης.

*(Παράδειγμα πράξης: <sup>32</sup>*

**1. Προετοιμασία:** Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα απλό μουσικό κομμάτι, όπως μια σύνθεση σε 4/4, με σαφή και τονισμένα ρυθμικά μοτίβα. Η μουσική μπορεί να προέρχεται από ένα παραδοσιακό κομμάτι ή ένα απλό ρυθμικό μοτίβο που έχει επεξεργαστεί.

**2. Εκτέλεση κινήσεων με σολφέζ:** Τα παιδιά καλούνται να εκτελέσουν συγκεκριμένες κινήσεις για κάθε ρυθμική αξία του κομματιού. Για παράδειγμα:

Για τα τέταρτα (quarter notes) : Τα παιδιά κάνουν ένα μικρό βήμα ή χτύπημα παλαμάκι κάθε φορά που ακούγεται μια τέτοια νότα.

Για τα όγδοα (eighth notes) : Οι κινήσεις είναι πιο γρήγορες και δυναμικές, όπως γρήγορο χτύπημα των δακτύλων ή μικρά τρεξίματα στον χώρο.

Για τα μισά (half notes) : Ένα μεγαλύτερο βήμα ή μεγαλύτερη κίνηση του σώματος, που διαρκεί όσο η διάρκεια της νότας.

**3. Συγχρονισμός με τη μουσική:** Καθώς τα παιδιά εκτελούν τις κινήσεις, καλούνται να συγχρονίσουν την κίνηση με τη μουσική, διατηρώντας την ακριβή ρυθμική ακρίβεια. Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και διορθώνει τη σύνδεση ανάμεσα στο ρυθμικό μοτίβο και τις κινήσεις των παιδιών.)

### 2.1.3. Κινητικά παιχνίδια και χορός

Προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να εκφράσουν την κινητική τους δημιουργικότητα μέσω της συμμετοχής σε διασκεδαστικές και εκφραστικές δραστηριότητες.<sup>33</sup>

*(Παράδειγμα πράξης: <sup>34</sup>*

**1. Περιγραφή δραστηριότητας:** Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα παιχνίδι που συνδυάζει κίνηση και μουσική, ονομάζεται "Χορός με Παύσεις". Η μουσική είναι γρήγορη και ρυθμική, και τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν χορευτικές κινήσεις ανάλογες με τον ρυθμό.

<sup>32</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>33</sup>Hester, C. V. (2013). *Cooperating teacher perceptions of music student teacher preparedness for the elementary music classroom*.

<sup>34</sup>Jaques-Dalcroze, É., & Rothwell, F. (1930). *Eurhythmics and its implications*. *The Musical Quarterly*, 16(3), 358-365.

**2. Σκοπός:** Τα παιδιά καλούνται να χορέψουν σε ένα καθορισμένο χώρο, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής. Όταν η μουσική σταματά (παύση), τα παιδιά πρέπει να κάνουν αμέσως μια στάση και να παραμείνουν ακίνητα. Μπορούν να εισαχθούν διαφορετικές μουσικές ταχύτητες και δυναμικές και να προσαρμοστεί η δυσκολία.

**3. Στοιχεία κίνησης:** Οι κινήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν απλά βήματα, άλματα, στροφές, χτυπήματα ή παλαμάκι. Είναι καλό να προάγεται η ενθάρρυνση των παιδιών στην έκφραση της μουσικής μέσω της κίνησης και η προσαρμογή της έκφρασής τους, με βάση την ένταση ή το στυλ της.

**4. Συνεργασία και διασκέδαση:** Με την πάροδο του χρόνου, ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, ώστε να δημιουργήσουν ένα κοινό χορευτικό κομμάτι. Αυτό ενισχύει την ομαδικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. )

## 2.2. Ευρυθμία

Η μέθοδος αποκαλείται διεθνώς «Eurhythmics», σύμφωνα με επιρροές από τα αρχαιοελληνικά ιδεώδη. Συγκεκριμένα το σχετικό χωρίο από τον Πρωταγόρα του Πλάτωνα αναφέρει ότι μέσα από τη μουσική, οι άνθρωποι γίνονται πιο ήρεμοι και επειδή γίνονται πιο εύρυθμοι και προσαρμοστικοί, είναι χρήσιμοι στον λόγο και την πράξη. Τονίζει επίσης, ότι όλη η ζωή του ανθρώπου χρειάζεται ευρυθμία και προσαρμοστικότητα.<sup>35</sup>

Η ευρυθμία στη μουσική αναφέρεται στη σωστή και αρμονική οργάνωση των ρυθμικών στοιχείων, όπως οι διάρκειες, οι παύσεις και οι τονισμοί, που δημιουργούν μια συνεκτική και ισορροπημένη ροή στο μουσικό έργο. Μπορεί επίσης να αποτελέσει έννοια που συνδέεται στενά με τη ρυθμική ακρίβεια και την ικανότητα ενός ατόμου να πραγματοποιεί κινήσεις με ακρίβεια και συντονισμό σύμφωνα με τον μουσικό ρυθμό και τη μελωδία. Μπορεί επίσης να προσφέρει ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους/στις μαθητές/τριες. Από την αισθητική αντίληψη έως την κοινωνική συνεργασία και την αυτοπεποίθηση, ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία και συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών.

Η ευρυθμία:

- Ενισχύει την κινητική ευαισθησία και ακρίβεια των μαθητών/τριών.
- Προάγει την αίσθηση του ρυθμού και τη μουσικής αντίληψης.
- Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την αυτοεκφραστικότητα μέσω της κίνησης.
- Βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνεργασίας και της ομαδικότητας μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων.<sup>36</sup>

## 2.3. Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός στη μουσική και την κίνηση είναι η διαδικασία δημιουργίας και εκτέλεσης μιας δράσης χωρίς προγραμματισμό ή προετοιμασία εκ των προτέρων. Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της μεθόδου Dalcroze και παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης

<sup>35</sup> Πλάτωνας, Πρωταγόρας 326, 5, στο Μιχαηλίδης, 1999

<sup>36</sup> Steiner, R. (1997). *Practical advice to teachers: Lectures and talks*. SteinerBooks.

και της δημιουργικότητας των παιδιών.<sup>37</sup> Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και την εκφραστικότητα, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τον εαυτό τους με ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο.<sup>38</sup>

### 2.3.1. Η σημασία του αυτοσχεδιασμού στη μέθοδο Dalcroze περιλαμβάνει<sup>39</sup>

#### 1. Ενίσχυση της δημιουργικότητας:

- Μέσω του αυτοσχεδιασμού προσφέρεται στα παιδιά ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον για να εξερευνήσουν τις ιδέες τους.
- Μέσω της ελευθερίας, της πειραματικής φύσης και της σύνδεσης νου και σώματος, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να δημιουργούν, να εκφράζονται και να εξελίσσονται ως αυθεντικοί και δημιουργικοί άνθρωποι.

#### 2. Καλλιέργεια της αυτοέκφρασης:

- Ο αυτοσχεδιασμός δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις εσωτερικές τους εμπειρίες μέσω της μουσικής και της κίνησης.
- Αυτή η μορφή έκφρασης είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν τον εαυτό τους με λόγια.

#### 3. Ανάπτυξη ακουστικών και κινητικών δεξιοτήτων:

- Μέσω της κίνησης, τα παιδιά αναπτύσσουν καλύτερο συντονισμό και αίσθηση του σώματός τους στο χώρο.

## 2.4. Τεχνικές αυτοσχεδιασμού στη μέθοδο Dalcroze

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης εφαρμόστηκαν διάφορες τεχνικές αυτοσχεδιασμού που προτείνονται από τη μέθοδο Dalcroze. Οι τεχνικές αυτές αξιοποιήθηκαν με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, της συνεργασίας και της μουσικοκινητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών. Στις παρακάτω υποενότητες παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη, με βάση τον αυτοσχεδιασμό, μέσα από παραδείγματα πράξης.

### 2.4.1. Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά καλούνται να αυτοσχεδιάσουν κινήσεις ή ήχους με βάση ένα μουσικό κομμάτι ή ένα συγκεκριμένο θέμα.

#### ( Παράδειγμα Πράξης: <sup>40</sup>

**1. Θέμα και κατεύθυνση:** Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά ένα μουσικό κομμάτι που περιγράφει μια κατάσταση, όπως η «ανατολή του ηλίου» ή «μια καταιγίδα». Μπορεί επίσης να αναφέρει προφορικές οδηγίες ή να χρησιμοποιήσει μια ιστορία ως αφετηρία (π.χ., «Φανταστείτε ότι περπατάτε σε ένα λιβάδι και

<sup>37</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>38</sup> Findlay, Elsa (1995). *Rhythm and movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. New York: Schott Music.

<sup>39</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

<sup>40</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

ζαφνικά ξεκινά να βρέχει»).

**2. Ελευθερία κίνησης και ήχου:** Τα παιδιά καλούνται να κινούνται ελεύθερα στον χώρο και να αυτοσχεδιάζουν κινήσεις ή ήχους που συνδέονται με την αίσθηση που τους προκαλεί το κομμάτι. Για παράδειγμα, μπορεί να τεντώνονται ή να περιστρέφονται για να εκφράσουν την «ανατολή του ηλίου» ή να χτυπούν ρυθμικά τα πόδια τους για να απεικονίσουν τον «ήχο της καταιγίδας».

**3. Αλληλεπίδραση:** Σε επόμενο στάδιο, μπορεί να αλλάξει η μουσική δυναμική (π.χ., πιο έντονος ρυθμός ή πιο ήπια μελωδία) και τα παιδιά να προσαρμόσουν τις κινήσεις και τους ήχους τους ανάλογα.)

#### 2.4.2. Ανταποκρινόμενος αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν ως απάντηση σε μουσικά ερεθίσματα που παρέχονται από τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους. Αυτός ο τύπος αυτοσχεδιασμού ενισχύει την ακουστική προσοχή και την ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλους.

*(Παράδειγμα Πράξης: <sup>41</sup>*

**1. Παρουσίαση ερεθίσματος:** Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει στο πιάνο ή χρησιμοποιεί ένα ρυθμικό μοτίβο με παλαμάκια ή κάποιο άλλο κρουστό όργανο. Το ερέθισμα μπορεί να είναι ρυθμικά, δυναμικά (π.χ. *crescendo*) ή φραστικά (π.χ. μια μελωδία με ερωταποκρίσεις).

**2. Ανταπόκριση των παιδιών:** Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν κινήσεις ή ήχους ως απάντηση στο μουσικό ερέθισμα. Για παράδειγμα: Εάν ο/η εκπαιδευτικός παίζει μια σειρά από σύντομους, κοφτούς ρυθμούς, τα παιδιά μπορούν να απαντήσουν με κινήσεις που μιμούνται πηδήματα ή χτυπήματα. - Εάν η μουσική είναι ρευστή και συνεχής, οι κινήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν περιστροφές ή μεγάλες χειρονομίες.

**3. Αλληλεπίδραση μεταξύ συμμετεχόντων:** Μετά από μερικούς γύρους, τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, ώστε η κίνηση ή ο ήχος ενός παιδιού να λειτουργεί ως ερέθισμα για την ανταπόκριση ενός άλλου.

**4. Αλλαγή ρόλων:** Μπορεί να γίνει αλλαγή του μοτίβου ή ανάθεση σε κάποιο παιδί να δημιουργήσει το μουσικό ερέθισμα (χρησιμοποιώντας τη φωνή, ένα όργανο ή ρυθμικές χειρονομίες), ώστε να ενισχυθεί η αίσθηση της αλληλεπίδρασης και της ακρόασης.)

#### 2.4.3. Δομημένος αυτοσχεδιασμός

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγούνται να αυτοσχεδιάσουν εντός συγκεκριμένων πλαισίων ή δομών, όπως η χρήση συγκεκριμένων ρυθμικών μοτίβων ή μελωδικών φράσεων. Αυτή η προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της μορφής και της δομής στη μουσική και την κίνηση.

*(Παράδειγμα Πράξης: <sup>42</sup>*

**1. Καθορισμός δομής:** Ο/Η εκπαιδευτικός καθορίζει μια απλή δομή αυτοσχεδιασμού. Για παράδειγμα:

Χρήση ενός ρυθμικού μοτίβου, όπως τέταρτα ακολουθούμενα από μισά.

Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν κινήσεις ή ήχους που ταιριάζουν σε αυτή τη ρυθμική δομή.

<sup>41</sup>Manifold, L. H. (2008). *Applying Jaques-Dalcroze's method to teaching musical instruments and its effect on the learning process*. Northeastern Illinois University.

<sup>42</sup>Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

**2. Ομαδικός αυτοσχεδιασμός:** Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει το ρυθμικό μοτίβο στο πιάνο, ενώ τα παιδιά, ανά ομάδες, δημιουργούν κινήσεις (π.χ., βήματα, άλματα ή στροφές) που να ταιριάζουν με τη δομή του μοτίβου. Εναλλακτικά, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν απλά κρουστά όργανα ή τη φωνή τους για να αντιγράψουν ή να επεκτείνουν το μοτίβο.

**3. Επέκταση της δομής:** Στη συνέχεια, εισάγονται νέες παραλλαγές στη δομή, όπως η προσθήκη μιας παύσης ή η αλλαγή της ακολουθίας (π.χ., τέσσερις νότες και παύση, ή τρεις και μία).

Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν με βάση τη νέα δομή, μαθαίνοντας να προσαρμόζουν την κίνηση ή τον ήχο τους με σαφήνεια στη μουσική φόρμα.)

#### 2.4.4. Συνεργατικός αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες για να δημιουργήσουν αυτοσχέδια κομμάτια ή χορογραφίες. Αυτός ο τύπος αυτοσχεδιασμού ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

#### *(Παράδειγμα Πράξης: <sup>43</sup>*

**1. Δημιουργία ομάδων και θέματος:** Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες και τους δίνει ένα θέμα, όπως «τα τέσσερα στοιχεία της φύσης» (γη, νερό, αέρας, φωτιά).

**2. Εκφραστική προετοιμασία:** Κάθε ομάδα επιλέγει ένα στοιχείο και αποφασίζει πώς θα το αναπαραστήσει μέσω κίνησης, ρυθμού και ήχου.

Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους, φωνές ή απλά όργανα για να δημιουργήσουν αυτοσχέδιες φράσεις που αντικατοπτρίζουν τον χαρακτήρα του στοιχείου (π.χ., ρευστές, κυκλικές κινήσεις για το νερό ή απότομες, κοφτές κινήσεις για τη φωτιά).

**3. Συγχρονισμός και σύνθεση:** Κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της κομμάτι και στη συνέχεια συνεργάζονται για να τα συνδυάσουν σε μία κοινή χορογραφία ή σύνθεση.

Ο/Η δάσκαλος/α μπορεί να κατευθύνει τη διαδικασία, βοηθώντας τους να δημιουργήσουν ομαλές μεταβάσεις ή να ενισχύσουν την αντίθεση ανάμεσα στα στοιχεία.

**4. Παρουσίαση και συζήτηση:** Οι ομάδες παρουσιάζουν το κοινό τους έργο, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούν και συζητούν πώς κάθε στοιχείο αναπαραστάθηκε μέσω μουσικής και κίνησης.

Ενθαρρύνεται ο αναστοχασμός για τη συνεργασία και τη συμβολή του καθενός στη συνολική δημιουργία.)

### 2.5. Προκλήσεις και ανάγκες των παιδιών

#### Προκλήσεις

Οι μαθητές και μαθήτριες με έλλειψη αυτοπεποίθησης αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στην καθημερινή τους ζωή, τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Μερικές από αυτές τις προκλήσεις περιλαμβάνουν:

---

<sup>43</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music*. Oxford University Press.

- Ακαδημαϊκή απόδοση: Τα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση συχνά αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, οδηγώντας σε μειωμένη συμμετοχή στην τάξη και χαμηλότερους βαθμούς. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ενταθούν λόγω του φόβου της αποτυχίας και της έλλειψης προσπάθειας.<sup>44</sup>
- Κοινωνικές σχέσεις: Τα παιδιά με έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, φοβούμενα την απόρριψη ή την κριτική. Η κοινωνική απόσυρση μπορεί να οδηγήσει σε μοναξιά και δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.<sup>45</sup>
- Ψυχολογία: Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο επιρρεπή σε αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη και θυμό. Αυτές οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την συνολική ψυχολογική τους ευεξία και ανάπτυξη.<sup>46</sup>

## Ανάγκες

Για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με έλλειψη αυτοπεποίθησης, είναι απαραίτητο να καλυφθούν ορισμένες βασικές ανάγκες:

- Θετική ενίσχυση: Τα παιδιά χρειάζονται συνεχή θετική ενίσχυση για να αναπτύξουν μια θετική αυτοαντίληψη και να πιστέψουν στις ικανότητές τους. Οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να αναγνωρίζουν και να επιβραβεύουν τις προσπάθειες και τις επιτυχίες των παιδιών, ανεξαρτήτως του μεγέθους τους.<sup>47</sup>
- Ασφαλές περιβάλλον μάθησης: Ένα υποστηρικτικό και χωρίς κριτική περιβάλλον είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ένα κλίμα όπου τα παιδιά αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις ιδέες τους και να κάνουν λάθη χωρίς φόβο.<sup>48</sup>
- Ευκαιρίες για αυτοέκφραση: Η αυτοέκφραση μέσω της τέχνης, της μουσικής και της κίνησης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους. Οι δημιουργικές δραστηριότητες επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τα ταλέντα τους, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους.<sup>49</sup>
- Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες: Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να δημιουργούν υγιείς σχέσεις.<sup>50</sup>

## **2.6. Το μουσικό παιχνίδι**

Το μουσικό παιχνίδι είναι ένας συνδυασμός μουσικής και παιγνιώδους δραστηριότητας, που προάγει τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Με την ενσωμάτωση ρυθμού, μελωδίας και

<sup>44</sup> Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Efficacy: An essential motive to learn. Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

<sup>45</sup> Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

<sup>46</sup> Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.*

<sup>47</sup> Ταμιωλάκη, Α. *Η επίδραση της στήριξης των σημαντικών άλλων στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, στην αυτοεκτίμηση και στην επίδοση παιδιών σχολικής ηλικίας.*

<sup>48</sup> Moscoso Erazo, A. S., & Velin Collins, M. A. (2025). *The humanistic approach to boost self-confidence in English as a foreign language EFL students' oral skills (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2025).*

<sup>49</sup> Rowland, G. E. (2002). *Every child needs self-esteem: Creative drama builds self-confidence through self-expression. The Union Institute.*

<sup>50</sup> Κρητικού, Μ. Ε. *Η συμβολή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.*

κίνησης, το μουσικό παιχνίδι ενισχύει την ευρηματικότητα, τη συναισθηματική έκφραση και τη συνεργασία, καθιστώντας το ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην εκπαίδευση και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

### 2.6.1. Ο Ρόλος του μουσικού παιχνιδιού

**1. Συναισθηματική έκφραση:** Το μουσικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα μέσω της μουσικής και της κίνησης. Σύμφωνα με την έρευνα του Campbell η μουσική ενθαρρύνει τη δημιουργική αυτοέκφραση, παρέχοντας στα παιδιά έναν μη λεκτικό τρόπο να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.<sup>51</sup>

**2. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης:** Το μουσικό παιχνίδι, ειδικά όταν περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν και να νιώσουν αποδοχή. Η επιτυχία στην αναπαραγωγή ενός ρυθμού ή στη συμμετοχή σε μια μουσική δραστηριότητα ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

**3. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:** Μέσα από το μουσικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να ακούν ενεργά τους άλλους και να συνεργάζονται. Σύμφωνα με την Hallam η ομαδική μουσική δραστηριότητα βελτιώνει την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.<sup>52</sup>

**4. Ανάπτυξη νευρογνωστικών δεξιοτήτων:** Οι δραστηριότητες που συνδυάζουν μουσική και κίνηση (όπως το χτύπημα ρυθμών ή η χορογραφημένη κίνηση) ενισχύουν τον συγχρονισμό και την αντίληψη, συμβάλλοντας στη γνωστική ανάπτυξη.<sup>53</sup>

### 2.6.2. Εφαρμογές μουσικού παιχνιδιού

**1. Ρυθμικές δραστηριότητες:** Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών και άλλες κινήσεις που ακολουθούν τον ρυθμό. Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν τον συγχρονισμό και την ακουστική αντίληψη.

**2. Μουσικές ιστορίες:** Τα παιδιά δημιουργούν ή συμμετέχουν σε αφηγήσεις με μουσικά εφέ ή μελωδίες, που προάγουν τη φαντασία και την κατανόηση αφηρημένων εννοιών.

**3. Αυτοσχεδιασμός:** Μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού (π.χ., δημιουργία ήχων με όργανα ή φωνή), τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους.

**4. Ομαδικά τραγούδια:** Η εκτέλεση τραγουδιών σε ομάδα ενισχύει την αίσθηση του "ανήκειν"<sup>54</sup> και προάγει την ομαδικότητα.

---

<sup>51</sup>Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood*. New York: Schirmer.

<sup>52</sup>Hallam, S. (2016, June). *The impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people: A summary*. In *Voices: A world forum for music therapy* (Vol. 16, No. 2).

<sup>53</sup>Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D., & Liebert, G. (2000). *The impact of music education on brain networks: Evidence from EEG-studies*. *International journal of music education*, (1), 47-53.

<sup>54</sup> Το **ανήκειν** αναφέρεται στην αίσθηση ότι κάποιος είναι αποδεκτός και ενσωματωμένος σε μια ομάδα, κοινότητα ή κοινωνικό πλαίσιο. Περιλαμβάνει την αίσθηση της σύνδεσης, της υποστήριξης και της συμμετοχής, κάτι που συνήθως ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ευημερία του ατόμου.

### 2.6.3. Οφέλη του μουσικού παιχνιδιού στην αυτοπεποίθηση

Το μουσικό παιχνίδι συνδέεται στενά με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η έρευνα των Khanzadeh και Imankhah δείχνει ότι η ενεργή συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες αυξάνει τη θετική εικόνα εαυτού, ειδικά σε παιδιά που βιώνουν κοινωνικό ή συναισθηματικό αποκλεισμό.<sup>55</sup> Επιπλέον, η έρευνα των Viola έδειξε ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες μειώνει το άγχος και αυξάνει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα.<sup>56</sup>

## 2.7. Το παιχνίδι στη μέθοδο Dalcroze

Η μέθοδος Dalcroze συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και την αυτοσχεδιαστική έκφραση, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ σώματος και ήχου. Ο ίδιος, υποστήριζε ότι η ευρυθμία είναι μια μορφή "εκπαιδευτικού παιχνιδιού" που εμπλέκει το σώμα και το πνεύμα.<sup>57</sup> Μέσω παιχνιδιών που περιλαμβάνουν ρυθμικές ασκήσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιδρούν άμεσα και δημιουργικά στους ήχους, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

### 2.7.1. Ορισμός και ρόλος του παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για τη μάθηση, ειδικά στο δημοτικό σχολείο. Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσουν τη σκέψη τους και μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τον κόσμο.<sup>58</sup> Από την άλλη, ο Vygotsky τόνιζε ότι το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να μάθουν μέσα από τη συνεργασία και την επαφή με άλλους.<sup>59</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία του, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν δίπλα τους κάποιον πιο έμπειρο (όπως έναν δάσκαλο ή έναν συμμαθητή) που τα βοηθά. Αυτό ισχύει και στη μουσική εκπαίδευση: όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μουσικά παιχνίδια μαζί με άλλους και με υποστήριξη, μπορούν να μάθουν πιο εύκολα και να αναπτύξουν δεξιότητες. Έτσι, το παιχνίδι στη μουσική δεν είναι απλώς διασκέδαση αλλά ένας τρόπος να μαθαίνουν και να εξελίσσονται.

### 2.7.2. Εφαρμογές παιχνιδιού στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης

**1. Ρυθμικά παιχνίδια:** Τα παιδιά καλούνται να αντιδράσουν σε ρυθμούς με συγκεκριμένες κινήσεις, βελτιώνοντας την αυτοσυγκέντρωση και την ακρίβειά τους. Η συνεχής επιτυχία σε τέτοιες δραστηριότητες ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

---

<sup>55</sup>Hossein Khanzadeh, A. A., & Imankhah, F. (2017). *The effect of music therapy along with play therapy on social behaviors and stereotyped behaviors of children with autism. Practice in clinical psychology, 5(4), 251-262.*

<sup>56</sup>Viola, E., Martorana, M., Airoidi, C., Meini, C., Ceriotti, D., De Vito, M., ... & Faggiano, F. (2023). *The role of music in promoting health and wellbeing: a systematic review and meta-analysis. European Journal of Public Health, 33(4), 738-745.*

<sup>57</sup> Bachmann, M. L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music. Oxford University Press.*

<sup>58</sup> Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and imitation in childhood. New York: W.W. Norton & Company.*

<sup>59</sup> Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*

**2. Ομαδικές δραστηριότητες:** Τα παιχνίδια που προωθούν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση βοηθούν τα παιδιά να αισθανθούν αποδοχή από την ομάδα και να μειώσουν τον φόβο αποτυχίας.

**3. Αυτοσχεδιασμός:** Η ενθάρρυνση για ελεύθερη έκφραση μέσα από τη μουσική και την κίνηση βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και να αποκτούν πίστη στις δυνατότητές τους.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο ψυχολογικής ανάπτυξης. Είναι μια φυσική δραστηριότητα που όχι μόνο προάγει τη μάθηση, αλλά λειτουργεί και ως μέσο έκφρασης, επεξεργασίας συναισθημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής.

Οι παρακάτω έρευνες μας δείχνουν τη θεραπευτική δύναμη του παιχνιδιού στη μείωση των επιπέδων άγχους. Σύμφωνα με τους Landreth και Bratton το παιχνίδι ενισχύει τη συναισθηματική ευελιξία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών δεσμών με τους άλλους.<sup>60</sup> Επίσης, οι Pellegrini και Smith τόνισαν ότι η φυσική και κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω παιχνιδιού προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική ευεξία.<sup>61</sup>

### 2.7.3. Ψυχολογική διάσταση του παιχνιδιού

**1.** Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές/τριες μπορούν να εξωτερικεύσουν και να διαχειριστούν συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός ή το άγχος. Ο Erikson υποστήριξε ότι το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δοκιμάζουν ρόλους και να επεξεργάζονται εσωτερικές συγκρούσεις σε ασφαλές περιβάλλον.

**2.** Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις αντιδράσεις τους, να προσαρμόζονται σε κανόνες και να αντέχουν την απογοήτευση. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

**3.** Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν τα όριά τους και να δοκιμάσουν διαφορετικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα, η συμμετοχή σε επιτυχημένες δραστηριότητες αυξάνει την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του.<sup>62</sup>

Η διασύνδεση αυτών των στοιχείων καθιστά το παιχνίδι ένα ισχυρό εργαλείο για την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Κάθε μία από τις παραπάνω πτυχές της παιγνιοθεραπείας, της αντιμετώπισης άγχους και φόβου και της κοινωνικής μάθησης, αποτελεί σημαντικό «εργαλείο» που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην επιστημονική έρευνα για την αποκωδικοποίηση και την τεκμηρίωση της σημαντικότητας του παιχνιδιού στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού.

## 2.8. Η αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού

Η κατανόηση της σχέσης του/της εκπαιδευτικού με την δική του/της αυτοπεποίθηση και παραγόντων που την επηρεάζουν μπορεί να θεωρηθεί ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και των αποτελεσμάτων και της αυτοεικόνας των μαθητών/τριών. Η έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση είναι πιο πιθανό

<sup>60</sup> Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model*. New York: Routledge.

<sup>61</sup> Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). *Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play*. *Child development*, 69(3), 577-598.

<sup>62</sup> Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

να διατηρήσουν θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους να πετύχουν,<sup>63</sup> ενώ η έρευνα του Hattie δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με θετική αυτοεικόνα επηρεάζουν άμεσα τη μαθητική επίδοση και αυτοεκτίμηση, μέσω της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος.<sup>64</sup>

### 2.8.1. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες όπως:

#### 1. Προσωπικοί παράγοντες

Εμπειρίες: Οι επιτυχημένες διδακτικές εμπειρίες ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι αποτυχίες μπορούν να την μειώσουν.

Αντιπροσωπευτικές εμπειρίες: Η παρατήρηση της επιτυχίας των άλλων δασκάλων μπορεί να ενισχύσει την πίστη ενός δασκάλου στις δικές του ικανότητες.

Λεκτική πειθώ: Η ενθάρρυνση από συναδέλφους και μέντορες παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης.<sup>65</sup>

#### 2. Παράγοντες επιπέδου τάξης

Διαχείριση τάξης: Οι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης, συσχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν τις τάξεις τους είναι γενικά πιο σίγουροι/ες.

Συμπεριφορά μαθητών: Οι θετικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου και το κλίμα στην τάξη επηρεάζουν σημαντικά την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.<sup>66</sup>

#### 3. Παράγοντες σχολικού επιπέδου

Ηγεσία και πολιτισμός: Η υποστηρικτική σχολική ηγεσία και η θετική σχολική κουλτούρα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.<sup>67</sup>

Επαγγελματική ανάπτυξη: Τα προγράμματα που επικεντρώνονται στην οικοδόμηση αυτοπεποίθησης μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και συμμετοχή των μαθητών/τριών.<sup>68</sup>

Παρόλα αυτά, ενώ οι συγκεκριμένοι παράγοντες ενισχύουν κυρίως την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, προκλήσεις όπως το υψηλό άγχος και η εξουθένωση μπορούν να την επηρεάσουν αρνητικά, τονίζοντας την ανάγκη για ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης στα εκπαιδευτικά περιβάλλον.

### 2.8.2. Η σχέση μεταξύ της διαχείρισης τάξης και της αυτοπεποίθησης

---

<sup>63</sup> Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

<sup>64</sup> Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London: Routledge

<sup>65</sup> Narayanan, M., Ordynans, J. G., Wang, A. Y., McCluskey, M. S., Elivert, N., Shields, A., & Ferrell, A. (2024). "Putting the self in self-efficacy: Personal factors in the development of early teacher self-efficacy."

<sup>66</sup> Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). "Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and Meta-Analysis." *Educational psychology review*.

<sup>67</sup> Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). "Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and Meta-Analysis." *Educational psychology review*.

<sup>68</sup> Zeb, I., Zhang, Y., & Khan, A. (2024). "The relationship between teachers' self-efficacy and classroom management practices in secondary schools.", 2(4), 1564.

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ενισχύει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν έρχεται αντιμέτωπη με διαφορετικές συμπεριφορές μαθητών/τριών. Μία έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοί στη διαχείριση των τάξεων τους είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές, οδηγώντας σε βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών/τριών και ενισχύοντας τις πεποιθήσεις τους για τον εαυτό τους. Αυτή η σχέση είναι κυκλική, όπου η υψηλότερη αυτοπεποίθηση προάγει καλύτερες πρακτικές διαχείρισης, οι οποίες με τη σειρά τους, την ενισχύουν περαιτέρω.<sup>69</sup>

### 2.8.3. Προκλήσεις και ευκαιρίες ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του/της εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι απαιτητικός και γεμάτος προκλήσεις, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την αυτοπεποίθησή του. Ωστόσο, υπάρχουν στρατηγικές που μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση της πίστης στις ικανότητές του:

- **Αναγνώριση επιτευγμάτων:** Η συστηματική ανασκόπηση των επιτυχιών του/της εκπαιδευτικού, όπως η ολοκλήρωση ενός δύσκολου έργου, ενισχύει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας.
- **Επαγγελματική ανάπτυξη:** Η συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του/της.
- **Συνεργασία και υποστήριξη:** Ένα υποστηρικτικό δίκτυο συναδέλφων προάγει την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών, μειώνοντας την αίσθηση απομόνωσης.
- **Αυτοφροντίδα:** Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής μειώνει το στρες, το οποίο συχνά αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την αυτοπεποίθηση.

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή διεξαγωγή του πειράματος με τη μέθοδο Dalcroze. Καθώς ο ίδιος ο/η εκπαιδευτικός καλείται να καθοδηγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, η προσωπική του/της σιγουριά επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

---

<sup>69</sup> Sarkar, S., & Kundu, P. (2021). "Self-Efficacy of teachers in managing inclusive classroom behavior: An analysis." *Sciencedomain international*, 46-53.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία έρευνας

### 3.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε μια διευρυμένη μελέτη περίπτωσης<sup>70</sup> σε σχολικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της μουσικοκινητικής μεθόδου Dalcroze στην αυτοπεποίθηση, τη συνεργατικότητα και τη συναισθηματική έκφραση μαθητών και μαθητριών. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε σε μικτό σχεδιασμό, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσω προ-μέτρησης και μετά-μέτρησης, αξιοποιώντας την τριγωνοποίηση<sup>71</sup> για την ενίσχυση της εγκυρότητας.

Το δείγμα προήλθε από τμήμα Ε΄ Δημοτικού που αριθμούσε 13 μαθητές και μαθήτριες, με σκοπούμενη επιλογή τεσσάρων παιδιών (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) για εις βάθος ανάλυση, λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιημένα μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά προφίλ, συμπεριλαμβανομένων περιπτώσεων με γνωμάτευση ή παραπεμπτικό από το ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης). Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ώρες διδακτικής ευθύνης του δάσκαλου της τάξης, ώστε να αποφευχθεί σύγκρουση ρόλων με τον εκπαιδευτικό μουσικής αγωγής και με τον δάσκαλο τάξης να παραμένει σε ρόλο παρατηρητή, διασφαλίζοντας την αυθεντικότητα της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε διάρκεια 8 εβδομάδων και περιλάμβανε σειρά μαθημάτων βασισμένων στη μέθοδο Dalcroze, με έμφαση σε δράσεις και παραμέτρους που ήδη παρουσιάστηκαν ενδεικτικά, δλδ στη βιωματική μάθηση, την κίνηση, τις ρυθμικές ασκήσεις, τα μουσικά παιχνίδια και τον αυτοσχεδιασμό, σε μη ανταγωνιστικό και συνεργατικό πλαίσιο. Παράλληλα, η ερευνήτρια ήταν παρούσα σε όλα τα μαθήματα του εκπαιδευτικού μουσικής αγωγής, αποκλειστικά σε ρόλο παρατηρήτριας. Επιπλέον, παρακολούθησε τη σχολική τάξη έναν μήνα πριν από την έναρξη της παρέμβασης και έναν μήνα μετά την ολοκλήρωσή της. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η εγκυρότητα της εικόνας για τη δυναμική της ομάδας και τις ενδεχόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια:

- 1) Πριν την παρέμβαση (Ερωτηματολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών)
- 2) Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (Συστηματική παρατήρηση με «Φύλλο απεικόνισης μαθήματος»)
- 3) Μετά την ολοκλήρωσή της (Επανάληψη ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων).

Ο συνδυασμός αυτών των εργαλείων επέτρεψε τη διασταύρωση δεδομένων από διαφορετικές πηγές και μεθόδους, επιτυγχάνοντας τριγωνοποίηση και αυξάνοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων.

---

<sup>70</sup> Η *διευρυμένη μελέτη περίπτωσης* (Extended case study) είναι μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση που αναλύει μια συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. τάξη, ομάδα ή σχολείο), λαμβάνοντας όμως υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Σε αντίθεση με την απλή μελέτη περίπτωσης, δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή της περίπτωσης, αλλά επιδιώκει να συνδέσει τα δεδομένα με θεωρητικές έννοιες και να εντοπίσει γενικότερα συμπεράσματα ή προεκτάσεις.

<sup>71</sup> Η *τριγωνοποίηση* (Data triangulation) είναι μια ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Περιλαμβάνει τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων, μεθόδων συλλογής και θεωρητικών πλαισίων για να εξεταστεί ένα φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα.

Τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν από κλίμακες τύπου Likert<sup>72</sup> που αποτύπωναν στάσεις, συναισθήματα και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά, ώστε να εντοπιστούν μοτίβα και αλλαγές στη συμπεριφορά και την έκφραση των μαθητών και μαθητριών. Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν αφορούσαν κυρίως την αυτοπεποίθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική έκφραση, με δευτερεύουσα ανάλυση πιθανών διαφορών φύλου και ενδοομαδικών συγκρίσεων. Η μελέτη τήρησε αρχές ηθικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την προστασία των συμμετεχόντων, ενώ αναγνωρίστηκαν ως περιορισμοί το μικρό μέγεθος δείγματος και το περιορισμένο πλαίσιο εφαρμογής, με πρόταση για μελλοντική επέκταση σε μεγαλύτερη κλίμακα.

### 3.2. Επιλογή σχολείων και τάξεων

Δημοτικό σχολείο (Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) - Τάξη: Πέμπτη (Ε')

Η επιλογή της πέμπτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου για την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze προέκυψε τόσο από συγκεκριμένες παιδαγωγικές, ερευνητικές, όσο και από πρακτικές συνθήκες.

Καταρχάς, η συγκεκριμένη τάξη αποτελούσε το τμήμα με το οποίο η ερευνήτρια είχε ήδη αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης, καθώς κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά είχε πραγματοποιήσει την πρακτική της άσκηση στο ίδιο σχολείο, όταν οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στην Τετάρτη τάξη (Δ'). Η προϋπάρχουσα γνωριμία της ερευνήτριας με τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελεί σημαντικό μεθοδολογικό στοιχείο της έρευνας, καθώς επηρεάζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και την εγκυρότητα των παρατηρήσεων. Παράλληλα, διευκόλυνε την επικοινωνία και τη συμμετοχή τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για την εφαρμογή της παρέμβασης.

Επιπλέον, το τμήμα είχε μικρό αριθμό παιδιών (10 κορίτσια και 3 αγόρια), στοιχείο που επέτρεψε πιο εξατομικευμένη παρατήρηση και αλληλεπίδραση, καθώς και καλύτερη διαχείριση των δραστηριοτήτων. Σημαντικό επίσης είναι ότι στην τάξη υπήρχαν δύο παιδιά με καταγεγραμμένες -διαγνωσμένες- μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που παρείχε την ευκαιρία να εξεταστεί πώς η μουσικοκινητική προσέγγιση Dalcroze μπορεί να υποστηρίξει και μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε ό,τι αφορά το θεωρητικό-ερευνητικό πλαίσιο, οι μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης τάξης είναι όλο και πιο ικανοί για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όπως αποδεικνύεται από μελέτες που δείχνουν αύξηση κατά 40% έως 50% στις στρατηγικές μάθησης όταν εκτίθενται σε δομημένη εκπαίδευση. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μέθοδο Dalcroze, η οποία ενθαρρύνει την εξερεύνηση και την προσωπική έκφραση μέσω της μουσικής και της κίνησης.<sup>73</sup>

Σύμφωνα επίσης με την έρευνα των Κυριαζή, Παυλίδου, Βαρβούκη και Φωτιάδου, οι μαθητές της πέμπτης τάξης παρουσιάζουν σημαντικές βελτιώσεις στις ικανότητες συντονισμού, όπως ρυθμικές κινήσεις και ισορροπία, που αποτελούν βασικά συστατικά της προσέγγισης Dalcroze. Αυτές οι φυσικές

---

<sup>72</sup> Η κλίμακα Likert είναι ένα εργαλείο μέτρησης στάσεων, αντιλήψεων ή συναισθημάτων, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Rensis Likert το 1932, και βασίζεται σε διαβαθμισμένες απαντήσεις (συνήθως πέντε ή επτά σημείων) που εκφράζουν το επίπεδο συμφωνίας, συχνότητας, σημαντικότητας ή ικανοποίησης του/της συμμετέχοντα/ουσας απέναντι σε συγκεκριμένες δηλώσεις, παρέχοντας ποσοτικά δεδομένα εύκολα συγκρίσιμα, αν και η ερμηνεία τους απαιτεί προσοχή λόγω πιθανών μεροληψιών και της διατακτικής φύσης της κλίμακας.

<sup>73</sup> Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons.

δεξιότητες ενισχύουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν στις δυναμικές δραστηριότητες της μεθόδου, προωθώντας τόσο τη σωματική όσο και τη γνωστική ανάπτυξη.<sup>74</sup>

Επιπλέον, ως προς το αναπτυξιακό επίπεδο, οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης έχουν ήδη κατακτήσει βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και διαθέτουν την απαιτούμενη ωριμότητα για να κατανοούν και να επεξεργάζονται σύνθετες έννοιες που συνδυάζουν κίνηση και μουσική. Η αυξημένη τους ικανότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και δημιουργική έκφραση τους επιτρέπει να συμμετέχουν συνειδητά σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και συνεργασίας, ενώ η βελτιωμένη σωματική τους συντονιστικότητα διευκολύνει την εκτέλεση απαιτητικών κινητικών ασκήσεων.

Ωστόσο, η επιλογή της μεγαλύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου δεν υπονοεί ότι οι μικρότερες τάξεις δεν θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Αντιθέτως, η μέθοδος Dalcroze μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικρότερες ηλικίες με κατάλληλη προσαρμογή, προσφέροντας σημαντικά οφέλη. Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή της πέμπτης τάξης έγινε με στόχο την καλύτερη δυνατή ακρίβεια στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων και την αξιοποίηση της αυξημένης αναπτυξιακής και γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών/τριών.

### **3.3. Επιλογή συγκεκριμένων μαθητών/τριών**

Στην έρευνα εστίασαμε σε συγκεκριμένα παιδιά, επιλέγοντας 4 μαθητές/τριες από τους 13 - δύο αγόρια και δύο κορίτσια.

Το ένα κορίτσι έχει γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης), ενώ το άλλο κορίτσι, παραπαικτικό, γεγονός που σημαίνει ότι έχουν συγκεκριμένες μαθησιακές ή αναπτυξιακές ανάγκες. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μας δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουμε πώς η μουσική και η κίνηση θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αυτοέκφραση και την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, μπορεί να δώσει μια πιο εμπειριστατωμένη εικόνα για το, πώς αλληλεπιδρούν με την ομάδα μέσα από τις δραστηριότητες της μεθόδου Dalcroze.

Τα δύο αγόρια επιλέχθηκαν γιατί παρουσιάζουν διαφορετικές δυναμικές μέσα στην τάξη. Το ένα αγόρι φαίνεται πιο εξωστρεφές και δραστήριο, ενώ το άλλο είναι πιο εσωστρεφές και επιφυλακτικό (Προέρχεται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που επηρεάζει τη διαχείριση της γλώσσας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά). Αυτό, στόχο έχει να μας βοηθήσει να δούμε πώς παιδιά με διαφορετικά επίπεδα κοινωνικότητας και αυτοπεποίθησης ανταποκρίνονται στη μέθοδο και αν υπάρχει αλλαγή στη στάση τους μέσα από τη διαδικασία.

### **3.4. Επιλογή της διδακτικής ώρας του εκπαιδευτικού τάξης**

Κατά την εκκίνηση του προγράμματος, επιλέχθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ερευνήτρια να εφαρμόσει την έρευνα στην διδακτική ώρα του δασκάλου τάξης και όχι του διδάσκοντος μουσικής. Ο λόγος αυτής της επιλογής ήταν ότι, παρόλο που οι δραστηριότητες βασίζονται στη μουσική, θέλαμε να αποφευχθεί μια πιθανή σύγκρουση ρόλων μεταξύ του υπάρχοντος μουσικού της τάξης και της ερευνήτριας.

---

<sup>74</sup> Kyriazis, D., Pavlidou, E., Barkoukis, V., & Fotiadou, E. (2019). *Effects of a music-movement program in elementary school physical education classes on pupils' motor skills. education, 10, 21.*

Αν το μάθημα γινόταν στην ώρα της μουσικής, υπήρχε το ενδεχόμενο τα παιδιά να την ταυτίσουν με τον ρόλο του μουσικού που ήδη γνώριζαν, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τη δυναμική της ομάδας και την αντίληψή τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο μουσικός της τάξης έχει ήδη μια δομημένη σχέση μαζί τους, και η παρουσία της θα μπορούσε να προκαλέσει είτε σύγχυση είτε μια αίσθηση «σύγκρισης» ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας μας.

Επιλέγοντας την «ώρα του δασκάλου», δημιουργήθηκε ένα πιο ουδέτερο περιβάλλον, όπου η προσέγγισή μου μπορούσε να ενσωματωθεί οργανικά στο γενικότερο πλαίσιο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, ως παρατηρητής, μπορούσε να προσφέρει στην μετέπειτα έρευνα πολύτιμες πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την εξέλιξη των παιδιών, ενώ τα ίδια τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να βιώσουν τη μουσική με έναν διαφορετικό τρόπο, έξω από το πλαίσιο του τυπικού μαθήματος μουσικής.

Επιπλέον, ήταν σημαντικό ο δάσκαλος της τάξης να μην παρέμβει καθόλου κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, διατηρώντας αποκλειστικά τον ρόλο του παρατηρητή. Αυτό έγινε για να διασφαλιστεί ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με την ερευνήτρια θα ήταν αυθεντική και δεν θα επηρεαζόταν από την παρουσία μιας ήδη οικείας αυθεντίας στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, η δυναμική της ομάδας διαμορφώθηκε φυσικά, και η αντίδραση των παιδιών απέναντί της και στη μέθοδο Dalcroze μπορούσε να παρατηρηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια και αντικειμενικότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Ερευνητικά εργαλεία

### 4.1. Θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο δόμησης του ερωτηματολογίου μαθητών και μαθητριών

Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ τάξης διαμορφώθηκε με στόχο να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Επιδιώκει να διερευνήσει αν χαίρονται τη συμμετοχή τους, αν νιώθουν πιο άνετα να εκφράζονται και κατά πόσο οι εμπειρίες αυτές επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση και τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές/τριές τους. Η λογική του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη φιλοσοφία της μεθόδου Dalcroze, που δίνει έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσα από μουσική και κίνηση. Η διεθνής βιβλιογραφία, επισημαίνει ότι τέτοιου τύπου δραστηριότητες δεν ενισχύουν μόνο μουσικές δεξιότητες, αλλά συμβάλλουν και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η διατύπωση των ερωτήσεων συζητήθηκε με την επόπτρια ψυχοθεραπευτών Κυριακίδου Μαρία, η οποία ειδικεύεται στην παιδική ηλικία, ώστε να εξασφαλιστεί ότι η γλώσσα και η μορφή θα είναι κατανοητές και κατάλληλες για μαθητές/τριες δημοτικού. Επίσης, δομήθηκε με την συνεργασία ειδικού στατιστικολόγου, ώστε τα εξαγόμενα να είναι το δυνατόν ιδιαίτερα διαχειρίσιμα.

Η δομή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε τέσσερις κεντρικούς άξονες:

(α) Την απόλαυση και τη σωματική εμπλοκή στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες

(β) Την αυτοπεποίθηση και τη διαχείριση του άγχους

(γ) Τη συνεργασία και την κοινωνική διάσταση

(δ) Τη διάθεση για πειραματισμό και καινοτομία

Οι άξονες αυτοί αντανακλούν τόσο τις βασικές αρχές της μεθόδου Dalcroze όσο και τα αναμενόμενα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά οφέλη από την εφαρμογή της.

#### Κλίμακα:

1 (Καθόλου)

2 (Λίγο)

3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)

4 (Πολύ)

5 (Πάρα πολύ)

**Μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή (Ερωτήσεις 1-5/ 1.** Μου αρέσουν οι δραστηριότητες με μουσική και κίνηση στην τάξη./ **2.** Νιώθω ωραία όταν συμμετέχω σε μουσικά παιχνίδια με την τάξη μου./ **3.** Μου αρέσει να κινούμαι ή να χορεύω με τη μουσική, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται να τραγουδήσω ή να παίξω κάποιο όργανο./ **4.** Όταν ακολουθώ τον ρυθμό με το σώμα μου ή με κρουστά όργανα, νιώθω πιο ελεύθερος/η./ **5.** Οι δραστηριότητες με μουσική με βοηθούν να εκφράζομαι, ακόμα κι αν δεν τραγουδώ ή παίξω κάποιο όργανο.):

Το πρώτο σύνολο ερωτήσεων αποσκοπεί στη διερεύνηση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μουσική και την κίνηση, καθώς και της συναισθηματικής τους εμπλοκής κατά τη συμμετοχή. Η ευχαρίστηση που αντλούν οι μαθητές/τριες από τέτοιες δραστηριότητες αποτελεί βασικό προγνωστικό

παράγοντα για την ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, η κίνηση σε συνδυασμό με τον ρυθμό ενισχύει την ενσώματη μάθηση και δημιουργεί αίσθηση ελευθερίας και έκφρασης.

**Αυτοπεποίθηση, άγχος και λεκτική έκφραση (Ερωτήσεις 6-14/ 6.** Νιώθω άνετα να μιλώ μπροστά στους συμμαθητές μου./ **7.** Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν μιλάω μπροστά στην τάξη./ **8.** Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου χωρίς να φοβάμαι. /**9.** Νιώθω λιγότερο άγχος όταν εκτίθεμαι μπροστά στους άλλους μέσω της μουσικής./ **10,** Όταν πρέπει να παρουσιάσω κάτι στην τάξη, νιώθω πιο άνετα μετά τις μουσικές δραστηριότητες./ **11.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να ξεπερνάω το άγχος όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους./ **12.** Νιώθω πιο άνετα να συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη μετά τις μουσικές δραστηριότητες./ **13.** Όταν κάνω λάθος μπροστά στους άλλους, συνεχίζω χωρίς να νιώθω άβολα./ **14.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να αισθάνομαι λιγότερο φόβο για την κριτική των άλλων.):

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων με την αυτοπεποίθηση, την άνεση στην έκθεση και τη διαχείριση του άγχους. Επιπλέον, η ενεργητική μουσική δραστηριότητα έχει συσχετιστεί με την ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανθεκτικότητας.

**Συνεργασία και κοινωνική διάσταση (Ερωτήσεις 15-18/ 15.** Μου αρέσει να παίζω μουσική μαζί με τους συμμαθητές μου./ **16.** Νιώθω πιο άνετα όταν συνεργάζομαι σε ομαδικές δραστηριότητες μετά τις μουσικές ασκήσεις./**17.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να εμπιστευόμαι περισσότερο τους συμμαθητές μου./**18.** Μέσα από τη μουσική έχω κάνει καλύτερες φιλίες.):

Οι ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία και την κοινωνικότητα εστιάζουν στο πώς οι μουσικές δραστηριότητες προάγουν τη συλλογικότητα, την αλληλοεμπιστοσύνη και τη δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών. Στη μέθοδο Dalcroze, η κοινή εμπειρία ρυθμού και κίνησης λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και κοινωνικών σχέσεων.

**Πειραματισμός και καινοτομία (Ερωτήσεις 19-20/ 19.** Μου αρέσει όταν δοκιμάζω κάτι καινούργιο στη μουσική./ **20.** Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν δοκιμάζω νέα πράγματα.):

Το τελευταίο μέρος, εστιάζει στην προθυμία των παιδιών να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Η μέθοδος Dalcroze δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την προσωπική ανακάλυψη, στοιχεία που ενισχύουν την αίσθηση ενδυνάμωσης του μαθητή και της μαθήτριας.

Παρόλο τον σχεδιασμό, υπήρχε το ρίσκο τα παιδιά να απαντήσουν με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό και όχι σύμφωνα με τα πραγματικά τους συναισθήματα. Επίσης, ορισμένες ερωτήσεις που σχετίζονται με το άγχος ή τον φόβο της κριτικής ίσως είναι πιο δύσκολο να απαντηθούν με απόλυτη ειλικρίνεια. Πιο επισφαλείς θεωρούνται οι ερωτήσεις που αφορούν το άγχος και την αποδοχή της κριτικής (π.χ. 9, 13, 14), καθώς αγγίζουν προσωπικά και ευαίσθητα κομμάτια της μαθητικής εμπειρίας.

## 4.2. Θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο δόμησης του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς σχεδιάστηκε ώστε να ανιχνεύσει την αντίληψή τους για την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση τη μέθοδο Dalcroze. Η διπλή χρονολογική μέτρηση (Προ-μέτρησης και μετά-μέτρησης) επιτρέπει τη σύγκριση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Πιθανές αβεβαιότητες σχετίζονται με την υποκειμενικότητα των παρατηρήσεων και με το γεγονός ότι κάποιες αλλαγές μπορεί να αποδοθούν και σε άλλους παράγοντες (π.χ. κλίμα σχολικής τάξης, προσωπικότητα μαθητή). Μεγαλύτερη επισφάλεια έχουν οι ερωτήσεις που αφορούν τα πιο «άυλα» στοιχεία, όπως η συναισθηματική έκφραση, σε σχέση με πιο άμεσα παρατηρήσιμα στοιχεία όπως η συμμετοχή.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ρόλο και τον βαθμό καθημερινής τριβής τους με τους μαθητές/τριες. Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει επαφή με τα παιδιά είκοσι ώρες την εβδομάδα, γεγονός που του επιτρέπει να παρατηρεί με μεγαλύτερη ακρίβεια και συνέπεια τις αλλαγές στη συμπεριφορά και στη συνεργασία τους. Ο διευθυντής, παρότι δεν βρίσκεται συστηματικά μέσα στην τάξη, γνωρίζει τα παιδιά από την πρώτη τους φοίτηση στο σχολείο (Α΄ Δημοτικού) και επομένως διαθέτει μια πιο μακροχρόνια, συγκριτική εικόνα της εξέλιξής τους. Ο εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής, από την άλλη πλευρά, έχει περιορισμένες ώρες διδασκαλίας αλλά διαφορετική ποιότητα επαφής, καθώς παρατηρεί τα παιδιά σε ένα ιδιαίτερα εκφραστικό και δημιουργικό πλαίσιο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε σε δύο μέρη: **πριν** και **μετά** την εφαρμογή της μεθόδου. Στόχος ήταν να αποτυπωθεί η οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών, τόσο σε αρχικό επίπεδο όσο και μετά την παρέμβαση. Η διπλή αυτή μέτρηση επιτρέπει τη σύγκριση και την ανίχνευση πιθανών μεταβολών που συνδέονται με τη συμμετοχή στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν μια εξωτερική, συστηματική ματιά στην εξέλιξη των μαθητών/τριών, η οποία συμπληρώνει τις αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών.

### Μέρος Α΄: Πριν την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze

#### Κλίμακα:

- 1 (Καθόλου)
- 2 (Λίγο)
- 3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)
- 4 (Πολύ)
- 5 (Πάρα πολύ)

**Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή (Ερωτήσεις 1–3 /1.** Οι μαθητές μου συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στις δραστηριότητες της τάξης./ **2.** Παρατηρώ ότι κάποια παιδιά είναι πιο ντροπαλά ή διστακτικά από τα υπόλοιπα / **3.** Οι μαθητές μου νιώθουν άνετα να μιλούν ή να εκφράζονται μπροστά στην τάξη.):

Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν τον βαθμό με τον οποίο τα παιδιά εμφανίζουν αυτοπεποίθηση και άνεση στη συμμετοχή τους. Η αναφορά σε «ντροπαλά ή διστακτικά» παιδιά (Ερώτηση 2) επιτρέπει την

αποτύπωση διαφοροποιήσεων εντός της τάξης, στοιχείο που συχνά υπογραμμίζεται σε μελέτες για τη σχολική αυτοαντίληψη.

**Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση (Ερωτήσεις 4–5/ 4. Οι μαθητές μου συνεργάζονται αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες./ 5. Υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.):**

Το δεύτερο σκέλος ερωτήσεων αφορά την ικανότητα συνεργασίας και τις δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η καταγραφή τυχόν δυσκολιών στη συνεργασία πριν από την παρέμβαση επιτρέπει την αξιολόγηση της ενδεχόμενης βελτίωσης μέσω της μεθόδου Dalcroze.

**Συναισθηματική έκφραση και άγχος (Ερωτήσεις 6–8/ 6. Οι μαθητές μου δείχνουν άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους./ 7. Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου αγχώνονται όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι μπροστά στην τάξη./ 8. Οι μαθητές μου εκφράζονται ελεύθερα μέσα από τη δημιουργικότητα.):**

Οι ερωτήσεις της τελευταίας ενότητας εστιάζουν στην ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αλλά και στις αγχώδεις εμπειρίες που συνδέονται με την έκθεση μπροστά στην τάξη. Η καταγραφή της αρχικής κατάστασης είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση της συμβολής της μεθόδου.

### **Μέρος Β΄: Μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze**

**Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή (Ερωτήσεις 1–2/ 1. Παρατήρησα βελτίωση στην αυτοπεποίθηση των μαθητών μου μετά τις μουσικές δραστηριότητες./ 2. Οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης.):**

Οι πρώτες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους διερευνούν κατά πόσο οι μαθητές/τριες έδειξαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και ενεργή συμμετοχή μετά την παρέμβαση.

**Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση (Ερωτήσεις 3–5/ 3. Οι μαθητές μου συνεργάζονται πιο εύκολα και με περισσότερη εμπιστοσύνη μεταξύ τους./ 4. Παρατηρώ ότι η μουσική βοήθησε τα παιδιά να συνδεθούν καλύτερα μεταξύ τους./ 5. Οι μαθητές που προηγουμένως είχαν δυσκολία στη συνεργασία φαίνεται να συμμετέχουν πιο άνετα στις ομαδικές δραστηριότητες.):**

Το επόμενο σκέλος ερωτήσεων εξετάζει την επίδραση των μουσικών δραστηριοτήτων στη συνεργασία, στην εμπιστοσύνη και στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών για νέες φιλίες ή μεγαλύτερη κοινωνική άνεση είναι κρίσιμη για την αξιολόγηση της μεθόδου.

**Συναισθηματική έκφραση και άγχος (Ερωτήσεις 6–7 / 6. Οι μαθητές μου δείχνουν περισσότερη άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους μέσω της μουσικής./ 7. Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου νιώθουν λιγότερο άγχος όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι μπροστά στους άλλους.):**

Οι ερωτήσεις αυτές επικεντρώνονται στη δυνατότητα των μαθητών/τριών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μεγαλύτερη άνεση και στη μείωση του άγχους σε καταστάσεις δημόσιας έκθεσης.

**Συνολική αξιολόγηση της μεθόδου (Ερώτηση 8/ 8. Θεωρώ ότι η μέθοδος Dalcroze ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συνεργασίας των μαθητών μου.):**

Η τελευταία ερώτηση ζητά από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν συνολική εκτίμηση για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Dalcroze. Παρόλο που ενέχει το ρίσκο της υποκειμενικής κρίσης, παρέχει σημαντική εικόνα για την αποδοχή και την πρακτική αξία της μεθόδου στο σχολικό πλαίσιο.

### **4.3. Θεωρητική τεκμηρίωση και αιτιολόγηση επιλογής των ερωτήσεων της συνέντευξης των εκπαιδευτικών**

Οι συνεντεύξεις προσφέρουν ποιοτική διάσταση στην έρευνα, επιτρέποντας την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Η επιλογή ερωτήσεων οργανώθηκε σε τρεις θεματικές

(α) αυτοπεποίθηση, (Ερωτήσεις 1-4)

(β) κοινωνική αλληλεπίδραση, (Ερωτήσεις 5-7)

(γ) προσδοκίες και αξιολόγηση της μεθόδου, (Ερωτήσεις 8-10)

οι οποίες αντανακλούν τις βασικές συνιστώσες της φιλοσοφίας Dalcroze. Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται όχι μόνο τα αποτελέσματα αλλά και οι διδακτικές πρακτικές και στάσεις που συνδέονται με την εφαρμογή της μεθόδου.

Η διατύπωση των ερωτήσεων πριν την παρέμβαση αποσκοπεί στην αποτύπωση της αρχικής εικόνας της τάξης, ενώ εκείνων μετά την παρέμβαση εστιάζει στην καταγραφή τυχόν αλλαγών και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου. Η επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείου βασίστηκε επίσης στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διαφορετικούς βαθμούς οικειότητας με τους μαθητές (δάσκαλος τάξης, μουσικός, διευθυντής), κάτι που τους επιτρέπει να παρέχουν συμπληρωματικές και πολυδιάστατες απαντήσεις. Έτσι, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων εμπλουτίζει και συμπληρώνει τα αποτελέσματα των ποσοτικών εργαλείων.

Περιορισμοί μπορεί να σχετίζονται με την πιθανή προκατάληψη των απαντήσεων και με τη διαφορά στην ερμηνεία ερωτήσεων. Ερωτήματα που ζητούν αξιολόγηση της ίδιας της μεθόδου μπορεί να φέρουν μεγαλύτερη επισφάλεια, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από την προσωπική του στάση απέναντι στη μουσική.

### **4.4. Επιστημονική θεμελίωση και σκοπός του "Φύλλου απεικόνισης μαθήματος"**

Το φύλλο απεικόνισης μαθήματος αποτελεί ένα δομημένο εργαλείο καταγραφής και αναστοχασμού που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της μουσικοπαιδαγωγικής διαδικασίας. Η χρήση του συνδέεται με την ανάγκη για συστηματοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για την παρατήρηση της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών. Η μεθοδολογία Dalcroze, η οποία βασίζεται στη βιωματική μάθηση μέσω κίνησης, ρυθμού και αυτοσχεδιασμού, μπορεί να υποβοηθηθεί από την καταγραφή των δραστηριοτήτων, της συμμετοχής και των ανατροφοδοτικών στοιχείων, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αξιολογήσει τόσο τη δική του πρακτική όσο και την ανταπόκριση των μαθητών.

Το φύλλο απεικόνισης μαθήματος δεν είναι μια απλή καταγραφή, αλλά ένα επιστημονικό και παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: να οργανώνει τη διδασκαλία, να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της, να παρατηρεί τη μαθησιακή πορεία των παιδιών και να αναστοχάζεται και

να βελτιώνει διαρκώς τη μεθοδολογία του. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μεθόδου Dalcroze, το φύλλο αποκτά μεγαλύτερη αξία, καθώς αποτυπώνει τη δυναμική της βιωματικής μάθησης, όπου το σώμα, η μουσική και η ψυχοσυναισθηματική εμπλοκή του παιδιού βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Η δομή του φύλλου οργανώνεται γύρω από επτά κεντρικά σημεία, τα οποία αντανακλούν τον κύκλο του μαθήματος: προγραμματισμός - υλοποίηση - αξιολόγηση.

**1. Ημερομηνία:** Η χρονολόγηση είναι απαραίτητη, διότι επιτρέπει τη διαχρονική παρακολούθηση της προόδου. Μέσα από τη σύγκριση φύλλων διαφορετικών μαθημάτων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει μοτίβα εξέλιξης, σταθερά προβλήματα ή και επαναλαμβανόμενες βελτιώσεις.

**2. Θέμα μαθήματος:** Το θέμα λειτουργεί ως κεντρικός άξονας. Δεν πρόκειται απλώς για έναν τίτλο, αλλά για τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του μαθήματος. Η σαφήνεια στο θέμα βοηθά τον εκπαιδευτικό να διατηρεί στόχευση και συνοχή.

**3. Χρόνος:** Η χρονική διάρκεια δεν έχει μόνο οργανωτικό χαρακτήρα αλλά και παιδαγωγικό: ο ρυθμός του μαθήματος επηρεάζει άμεσα τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών.

**4. Το παιχνίδι:** Η επιλογή του παιχνιδιού σε κάθε μάθημα είναι κομβική, καθώς κάθε παιχνίδι αποτελεί φορέα μουσικοκινητικής εμπειρίας. Η μετάφραση του, καθιστά το υλικό προσιτό προς τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας.

**5. Στόχοι του μαθήματος:** Οι στόχοι διαμορφώνονται σύμφωνα με τρεις διαστάσεις: γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική - κοινωνική. Η στοχοθεσία είναι αναγκαία, καθώς η μέθοδος Dalcroze δεν περιορίζεται σε μουσικές δεξιότητες αλλά στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

**6. Δραστηριότητες:** Η τριμερής διάρθρωση (ζέσταμα – κύρια δραστηριότητα – κλείσιμο) αντανακλά τη φυσική και γνωστική πορεία του μαθήματος.

**Ζέσταμα:** Λειτουργεί ως γέφυρα μετάβασης από την καθημερινότητα στη μαθησιακή διαδικασία, προετοιμάζοντας σώμα και πνεύμα.

**Κύρια δραστηριότητα:** Αφορά το πεδίο εφαρμογής των στόχων. Οι δραστηριότητες πρέπει να ακολουθούν μια προοδευτική λογική (από το απλό στο σύνθετο).

**Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Είναι η στιγμή της συνειδητοποίησης. Η συζήτηση με τα παιδιά ή μια μικρή ανακεφαλαίωση βοηθούν στην εσωτερίκευση της εμπειρίας.

**7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση λειτουργεί διαμορφωτικά και «αναστοχαστικά». Ο εκπαιδευτικός καταγράφει:

Το **επίπεδο συμμετοχής** (ποσοτικό και ποιοτικό - Υψηλή συμμετοχή, Μέτρια συμμετοχή, Χαμηλή συμμετοχή και παρατηρήσεις) και τα

**σχόλια για βελτίωση**, τα οποία γίνονται οδηγός για τον επόμενο σχεδιασμό. Αυτός ο αναστοχαστικός χαρακτήρας είναι βασικό στοιχείο της διδακτικής πράξης, καθώς οδηγεί σε συνεχή αναπροσαρμογή και εξέλιξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Η εκπαιδευτική παρέμβαση

### 5.1. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 1η

1. Ημερομηνία: 13/03/2025

2. Θέμα μαθήματος: Ρυθμικές αξίες

3. Χρόνος: 20 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Κάθε αριθμός που ακούγεται από τον/την εκπαιδευτικό, συνδέεται με μια σωστή κίνηση. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φωνάζει δύο ή τρεις αριθμούς, και τα παιδιά θα πρέπει να εκτελέσουν τις αντίστοιχες κινήσεις αρκετές φορές στη σειρά, με συγκεκριμένο τέμπο ή στον ρυθμό που έχει δοθεί.*

*Εναλλακτικά, η ακολουθία των αριθμών μπορεί να γίνει με τη σωστή σειρά, αλλά, όταν ακουστεί ένας άλλος αριθμός, το κάθε παιδί παγώνει στη στάση που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή και συνεχίζει την κίνηση μόνο όταν φτάσει η στιγμή που αντιστοιχεί στη χειρονομία του αριθμού που ανακοινώθηκε.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Αυτή η άσκηση στοχεύει στην ανάπτυξη της προσοχής, της συγκέντρωσης και του κινητικού συντονισμού των παιδιών, καθώς τους ζητείται να αντιδρούν άμεσα στις οδηγίες και να εκτελούν συγκεκριμένες κινήσεις συνδεδεμένες με αριθμούς. Παράλληλα, ενισχύει τη μνήμη και τη συνειρμική σκέψη, αφού τα παιδιά καλούνται να θυμηθούν και να αποδώσουν σωστά κάθε κίνηση που αντιστοιχεί σε έναν αριθμό. Η δραστηριότητα συμβάλλει επίσης στον συγχρονισμό των κινήσεων τους με τον ήχο. Επιπλέον, το στοιχείο του «παγώματος» και της εναλλαγής στη σειρά των κινήσεων προσθέτει ένα διασκεδαστικό και δημιουργικό στοιχείο, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και τη φαντασία.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Για αρχή, ξαναείπαμε τα ονόματα μας και εξηγήσαμε και ορίσαμε σύμφωνα με το παιχνίδι ποιο είναι το τέταρτο, μισό, ολόκληρο, όγδοα και παύση τετάρτου στην μουσική.

Τέταρτο ( ΤΑ / παλαμάκι / αριθμός 1 )

Μισό ( ΤΑ-Α / παλαμάκι με άνοιγμα χεριών / αριθμός 3 )

Ολόκληρο ( ΤΑ-Α-Α-Α / κυκλική κίνηση με το ένα χέρι / αριθμός 7 )

Όγδοα ( ΤΙ-ΤΙ / χτύπημα στα γόνατα / αριθμός 5 )

Παύση τετάρτου ( Σςς / ακουμπάμε στο στόμα το δάχτυλο του χεριού / αριθμός 0 )

- **Κύρια δραστηριότητα**: Αφού έπαιξαν όλα τα παιδιά, τις αξίες και αντιλήφθηκαν την κίνηση σε συνδυασμό με τον αριθμό, φτιάξαμε μεγάλους αριθμούς ( π.χ. 1357 / 5301 / 17503 ), κάναμε κύκλο και ένα-ένα παιδί με την σειρά στον κύκλο ξεκίνησε λέγοντας παράλληλα τις αξίες και συνδιάζοντας τις

κινήσεις. (Βλέποντας τα νούμερα που αναγράφονταν στον πίνακα). Μετά το κάναμε και σε ζευγάρια αντικριστά και ο στόχος ήταν να είναι οι δύο συγχρονισμένοι μεταξύ τους.

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Κατά την πρώτη μου επίσημη συνάντηση με τα παιδιά ως δασκάλα, παρατήρησα ότι, παρόλο που είχα βρεθεί στην τάξη τους μερικές φορές στο παρελθόν λόγω της πρακτικής άσκησής μου, η δυναμική της ομάδας παρουσίασε κάποιες αλλαγές.

Κάποια παιδιά έδειξαν μια σχετική οικειότητα, ενώ άλλα, παρότι με είχαν ξαναδεί, παρέμειναν λίγο πιο επιφυλακτικά, πιθανώς επειδή τώρα ο ρόλος μου ήταν διαφορετικός. Σε ορισμένα υπήρχε ακόμα μια μικρή αμηχανία, παρατηρούσαν περισσότερο, χωρίς να συμμετέχουν ενεργά από την αρχή. Άλλα παιδιά, ωστόσο, ήταν πιο άνετα και πρόθυμα να αλληλεπιδράσουν, ίσως επειδή είχαν ήδη σχηματίσει μια θετική εντύπωση από τις προηγούμενες παρουσίες μου στην τάξη.

Καθώς το μάθημα προχωρούσε, η ατμόσφαιρα έγινε πιο χαλαρή. Τα περισσότερα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά, και ιδιαίτερα μέσα από τη μουσική και την κίνηση, έδειξαν μεγαλύτερη εξωστρέφεια. Η προηγούμενη επαφή μας φάνηκε να λειτουργεί θετικά, καθώς η διαδικασία προσαρμογής μου ως νέας δασκάλας κύλησε πιο ομαλά από ό,τι αν ήμουν εντελώς άγνωστο πρόσωπο.

Τα παιδιά φάνηκαν να το διασκεδάζουν πολύ, είχαν μεγάλα χαμόγελα και πιο πολύ απόλαυσαν τα ζευγάρια (σε δυάδες). Ήθελαν τα περισσότερα να φτιάξουν τους δικούς τους συνδυασμούς και να ξεκινήσουν στον κύκλο να κάνουν πρώτοι την δραστηριότητα.

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Μέτρια προς υψηλή -

Το **αγόρι 1** δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου, έπρεπε εγώ να τον πάρω για να τον βάλω στον κύκλο (επίσης δεν ήθελε να μπει σε ομάδα). Παρόλα αυτά έκανε πολύ σωστά όλες τις κινήσεις και φαινόταν ότι είχε μια εσωτερική χαρά.

Το **αγόρι 2** ανταποκρίθηκε άμεσα και ήταν ενθουσιασμένο.

Το **κορίτσι 1** σε σχέση με τις προηγούμενες φορές που είχαμε κάνει κάποια πράγματα, ήθελε πολύ να μου δείξει τις κινήσεις και προς μεγάλη μου έκπληξη ήθελε να το κάνει και πρώτη.

Το **κορίτσι 2** φαινόταν ότι ήθελε να πει και να κάνει πράγματα αλλά ήταν διστακτικό. Βεβαία ανταποκρίθηκε με άνεση στην δραστηριότητα.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Θα μπορούσε να κρατήσει και περισσότερη ώρα η δραστηριότητα, αλλά χτύπησε το κουδούνι για το διάλειμμα. Τα παιδιά δεν φάνηκαν να κουράζονται και ήταν ένα παιχνίδι που μπορούσες να κάνεις πολλές παραλλαγές αν ήθελες.

## 5.2. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 2η

1. Ημερομηνία: 21/03/2025

2. Θέμα μαθήματος: Άσκηση μνήμης και ταχύτητας

3. Χρόνος: 30 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Μια σειρά αριθμών που είτε έχει σχεδιαστεί από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές, γίνεται πιο εύκολα αξέχαστη αν έχει τη μορφή προοδευτικής κλιμάκωσης. Για παράδειγμα, επτά συμμετρικές κινήσεις σε ανοδική σειρά: (1) χέρια στα γόνατα, (2) χέρια στην κοιλιά, (3) χέρια πίσω στην πλάτη, (4) χέρια τεντωμένα στο πλάι, (5) χέρια στους ώμους, (6) χέρια στο κεφάλι, (7) χέρια τεντωμένα ψηλά.*

*Η εκτέλεση της σειράς των αριθμών πρέπει να μπορεί να γίνει ομαλά και χωρίς δισταγμό, με διαφορετικά τέμπο, από αργό (lento) έως μέτριο (moderato). Στη συνέχεια, οι αριθμοί μπορούν να εκτελεστούν και αντίστροφα. Για να ελεγχθεί αν η ακολουθία τους έχει απομνημονευτεί σωστά, μπορεί να προστεθεί μια επιπλέον δυσκολία που αποσπά μέρος της προσοχής. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να παίζουν με μια μπάλα και να εκτελούν κάθε κίνηση των αριθμών ανάμεσα στο χτύπημα της μπάλας και την επανεκτέλεσή της. Η μπορούν να εκτελούν τη σειρά των αριθμών σε κανόνα (canon), με το ένα χέρι πάντα να είναι μια κίνηση μπροστά από το άλλο, ή με το ένα χέρι να ακολουθεί τη σειρά κανονικά ενώ το άλλο να την εκτελεί ταυτόχρονα αντίστροφα.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος αυτού του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας μνημονικής αποθήκευσης και εκτέλεσης μιας σειράς κινήσεων με στόχο την ενίσχυση της συντονισμένης κίνησης του σώματος. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν και να εκτελέσουν μια σειρά από κινήσεις σε αυξανόμενη ακολουθία και να την επαναλάβουν αντίστροφα. Επιπλέον, το μάθημα στοχεύει στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και προσοχής, όπως η εκτέλεση της σειράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με μπάλα ή η εκτέλεση σε κανόνα, ώστε τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται πολλαπλά καθήκοντα ταυτόχρονα και να εστιάζουν στην ακριβή εκτέλεση, ακόμα και υπό περισπασμούς.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων):

**Πρώτο μισό:** Ξεκινήσαμε θυμίζοντας το παιχνίδι που είχαμε κάνει στο προηγούμενο μάθημα. (Θυμόντουσαν και τους αριθμούς και τις αντιστοιχίσεις των αξιών των νοτών). Μετά αρχίσαμε με την καινούρια δραστηριότητα εξηγώντας τις κινήσεις των χεριών.

Χέρια στα γόνατα.

Χέρια στην κοιλιά.

Χέρια στην πλάτη.

Χέρια ανοιγμένα πλάγια.

Χέρια στους ώμους.

Χέρια στο κεφάλι.

(Εκείνη τη στιγμή ένα αγόρι της τάξης φώναξε: «Κυρία να σας πούμε εμείς ποια θα είναι η τελευταία κίνηση;»). Τους απάντησα ότι μπορούν να κάνουν όποια κίνηση θέλουν, αρκεί να έχει μια λογική συνέχεια με τις υπόλοιπες και διαβάθμιση από κάτω προς τα πάνω. Αυθόρμητα κατέληξαν στο «Χέρια ψηλά»)

Χέρια ψηλά.

**Δεύτερο μισό:** Εξήγηση του όρου Tempo. Θεώρησα πως η διαβάθμιση της ταχύτητας θα ήταν πιο ξεκάθαρη στα παιδιά, σε μη κοντινά tempo (όπως δίνει η πρωτότυπη δραστηριότητα). Και ορίσαμε την ταχύτητα των προηγούμενων κινήσεων ως:

Adagio

Andante

Allegro

Presto

- **Κύρια δραστηριότητα:** Κάναμε κύκλο και δοκιμάσαμε τις κινήσεις των χεριών με την σειρά. Μετά με ζευγάρια σε δυάδες και τριάδες (αντικριστά). Αργότερα όταν έγιναν όλα αντιληπτά προσθέσαμε το tempo και την συγχρονισμένη κίνηση του ενός με του άλλου. Οπότε εκτός από τις κινήσεις είχαν να συντονίσουν και την ταχύτητα τους.

Μετά το εφαρμόσαμε και σε Κανόνα, με δύο εξάδες, όπου ξεκινούσε η πρώτη ομάδα και έμπαινε η δεύτερη στον επόμενο χρόνο. Υπήρξε μπερδεμα στην αρχή, αλλά τους φάνηκε πολύ αστείο που έκαναν την επόμενη κίνηση από την άλλη ομάδα.

Η εντολή ήταν πχ. : Δυάδες - κανόνας - Allegro / Τριάδες - μαζί - Andante / κλπ.

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Για κάποιο λόγο υπήρχε σήμερα στην τάξη μια αναστάτωση. Επίσης το **αγόρι 1** μάλωσε με ένα αγόρι της τάξης στο διάλειμμα και είχαν μια ένταση μεταξύ τους. Παρόλα αυτά χάρηκαν με την δραστηριότητα και μου είπαν πως είμαι η μόνη κυρία που τους κάνει παιχνίδια και έχουν βαρεθεί να κάνουν όλη την ώρα μάθημα. Επίσης στο τέλος ήθελαν να μου πουν τι όργανα ξέρουν να παίζουν.

7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Υψηλή - Το **αγόρι 1** συμμετείχε αρκετά, βέβαια το λεξιλόγιο του ήταν και πάλι πολύ περιορισμένο. Όπως και την προηγούμενη φορά, απλώς εκτελούσε τις κινήσεις χωρίς να τις λέει. Το **αγόρι 2** ήταν πολύ πιο χαρούμενο σε σχέση με το προηγούμενο μάθημα. Το **κορίτσι 1** και **κορίτσι 2** είχαν κοινές αντιδράσεις και έτυχε να κάνουν και ζευγάρι μαζί. Ήθελαν όμως να κάνω μαζί τους τις κινήσεις και φαινόταν πως ήταν λίγο διστακτικές. Επίσης δύο κορίτσια που κάθονται μαζί στο θρανίο όταν πήγα να τις βάλω χωριστά με άλλο παιδί για ζευγάρι, αρνήθηκαν και είπαν πως εμείς πάμε πάντα μαζί.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα και με την μπάλα αλλά αποφάσισα να εστιάσω μόνο στις κινήσεις, το tempo και τον κανόνα. Επίσης συνειδητοποίησα ότι ο τόνος της φωνής μου από την αρχή που μπήκα στην τάξη ήταν υψηλός και ίσως αυτό μετέδωσε στα παιδιά μια παραπάνω ενεργητικότητα και μιλούσαν και αυτά πιο φωναχτά. Στο

επόμενο μάθημα θα είμαι από την αρχή πιο μαλακή, για να δω αν θα υπάρξει αλλαγή στην δυναμική της τάξης. (Επειδή τα μαθήματα που κάνω στο ωδείο που εργάζομαι είναι ατομικά και πάντα μιλάω ένας προς έναν, ο τόνος της φωνής μου είναι ήπιος.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν παρενέβη καθόλου κατά την ώρα του μαθήματος - όπως μπορεί να συνέβαινε στα πλαίσια της πρακτικής σε σχολείο που είχα κάνει - οπότε έπρεπε να μιλήσω λίγο πιο δυνατά για να ακούγομαι στα παιδιά καθώς δεν έχω συνηθίσει ακόμη τη διαχείριση της τάξης.) Το προσωπικό μου ερώτημα είναι: Τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να μην υπάρχει αναταραχή; Η τάξη είναι μικρή (13 παιδιά) αλλά τι θα συνέβαινε αν υπήρχαν περισσότερα;

### 5.3. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 3η

1. Ημερομηνία: 27/03/2025

2. Θέμα μαθήματος: Μελωδική μνήμη και αντίληψη μέσω της κίνησης

3. Χρόνος: 20 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Αυτή η άσκηση βασίζεται στην ακρόαση και την άμεση απομνημόνευση. Σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση του αυτιού, και σε αυτή, η μελωδική μνήμη πολύ γρήγορα παίρνει τη θέση του προσεκτικού μετρήματος. Δεν είναι απαραίτητο να μετρά κανείς πάνω από το τέσσερα σε αυτή την άσκηση (στην πραγματικότητα, μπορεί κανείς να ξεκινήσει και από το τρία): το πιάνο παίζει μια σειρά από τέσσερις (ή τρεις) νότες, ενώ τα παιδιά περπατούν, κρατώντας όλα μια μπάλα στο ένα χέρι. Στα επόμενα τέσσερα βήματα, που γίνονται σε σιωπή, πρέπει να πετάξουν την μπάλα στον αέρα, στο βήμα που αντιστοιχεί στην πιο ψηλή νότα της σειράς που ακούστηκε. Δεν είναι δυνατό να ξέρουν ποια είναι η πιο ψηλή νότα μέχρι να ολοκληρωθεί ολόκληρη η σειρά νοτών. Η άσκηση αυτή, επομένως, απαιτεί νοητική ευκινησία, αρκετή ώστε να γίνεται άμεση και συνολική εκτίμηση των συγκρίσεων που δίνονται.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να αναπτύξει την ακουστική μνήμη και την ικανότητα άμεσης αναγνώρισης της μελωδίας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει ομαδικότητα των παιδιών μέσω της σωματικής δραστηριότητας και της διαχείρισης της αντίληψης του ήχου σε σχέση με την κίνηση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να συνδυάσουν την ακουστική εμπειρία (τη σειρά των νοτών που παίζει το πιάνο) με τη φυσική τους κίνηση (τη ρίψη της μπάλας στον αέρα στην αντίστοιχη νότα). Αυτό απαιτεί γρήγορη σκέψη και συντονισμό, καθώς τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν ποια από τις νότες είναι η υψηλότερη και να ενεργήσουν αναλόγως, χωρίς να χρειάζονται αριθμητική καταμέτρηση. Η άσκηση ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να επεξεργάζονται και να συγκρίνουν ήχους άμεσα, ενώ η σωματική δραστηριότητα της ρίψης της μπάλας συνδέεται με την επιτυχία της αναγνώρισης του υψηλότερου ήχου.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Διαμόρφωσα την δραστηριότητα με βάση το όργανο μου (βιολί) αντί για πιάνο και χώρισα τα παιδιά σε 2 ομάδες. (Επειδή ο αριθμός των παιδιών της τάξης είναι μονός -13- δεν μπορούν να γίνουν ισάριθμες ομάδες και βάζω ένα παιδί να επαναλάβει 2 φορές την δραστηριότητα).

Έδωσα από μια πλαστική μπάλα σε κάθε ομάδα, τους εξήγησα, έδειξα και έπαιξα τις 4 χορδές του βιολιού ώστε να μπορούν να ξεχωρίσουν ποια είναι η πιο ψηλή ή πιο χαμηλή -Σολ-Ρε-Λα-Μι- (Με βάση το βιβλίο του Géza Szilvay - Violin ABC, είναι πάρα πολύ εύκολο στα παιδιά να απομνημονεύσουν ποια χορδή είναι χαμηλή και ποια ψηλή - και ζωγράφισα στον πίνακα με βάση το βιβλίο αυτό, τους χαρακτήρες - Σολ~πράσινη-αρκούδα / Ρε~κόκκινο-αγόρι / Λα~Μπλέ-κορίτσι / Μι~Κίτρινο-πουλί). Αυτή είναι μια μέθοδος βιολιού που χρησιμοποιώ και με έχει βοηθήσει πάρα πολύ στην ηλικιακή ομάδα των 6-12, ώστε να ξεχωρίζουν αμέσως το ύψος του ήχου.

Είπα ότι στο πιο χαμηλό άκουσμα η μπάλα θα είναι στο πάτωμα και στο πιο ψηλό επάνω. Τότε το **αγόρι 2** είπε με αφορμή το προηγούμενο παιχνίδι:

«Να το κάνουμε όπως την προηγούμενη φορά; Πιο χαμηλή χορδή, η μπάλα στο πάτωμα / χαμηλή, η μπάλα στα γόνατα / ψηλή, η μπάλα στο στήθος / πιο ψηλή, η μπάλα πάνω από το κεφάλι.»

Και έτσι έγινε.

- **Κύρια δραστηριότητα:** Ο χωρισμός των ομάδων έγινε διαφορετικά αυτή τη φορά για να αποφύγω το περιστατικό που έγινε την προηγούμενη εβδομάδα (τα δύο κορίτσια που ήθελαν πάντα να είναι μαζί). Τους είπα να κάνουν μια σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο και τα δύο κορίτσια μπήκαν Πρώτη και Δεύτερη και είπα «Τα μονά νούμερα από την αριστερή πλευρά, τα ζυγά από την δεξιά» και έτσι υποχρεωτικά τα δύο κορίτσια, χωρίστηκαν. Στόχος ήταν να μαζέψουν όσους πιο πολλούς πόντους μπορούσαν για την ομάδα. Έπαιζα μια χορδή και έπρεπε να πάρουν τη μπάλα και να την βάλουν στο πάτωμα, στα γόνατα, στο στήθος ή πάνω από το κεφάλι ανάλογα με το άκουσμα. Οι ανταγωνιστές ήταν ο ένας απέναντι από τον άλλο και όταν το ζευγάρι τελείωνε περνούσε την μπάλα στον διπλανό του.

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Πολύ ενδιαφέρουσα, δυναμική και ενεργητική δραστηριότητα για τα παιδιά, φάνηκαν να το διασκεδάζουν προσπαθώντας να καταλάβουν αν το άκουσμα είναι υψηλό ή χαμηλό και το είδαν σαν πρόκληση να κερδίσει η μία ομάδα την άλλη.

7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Υψηλή / Το **αγόρι 1** ήταν πολύ πιο ενεργητικό σήμερα, φάνηκε να του άρεσε πολύ το παιχνίδι, όπως και το **αγόρι 2**, που πρότεινε κι όλες αυτή την παραλλαγή στην δραστηριότητα. Το **κορίτσι 1**, αρκετά χαρούμενο όπως και τις προηγούμενες φορές, φαίνεται πλέον πιο απελευθερωμένο και απολάμβανε περισσότερο το παιχνίδι. Το **κορίτσι 2**, ήταν ενθουσιασμένο και μαζί με κάποια άλλα κορίτσια έμειναν μέσα στο διάλειμμα γιατί ήθελαν να τους δείξω καλύτερα το βιολί και να το δοκιμάσουν και οι ίδιες.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών θα μπορούσαμε να κάνουμε πιο μικρές ομάδες ώστε να υπάρξει μεγαλύτερος συναγωνισμός. Επίσης θα μπορούσε κάθε παιδί στην ομάδα να κρατάει μια μπάλα και να το κάνουν ταυτόχρονα (αλλά δεν υπήρχαν τόσες μπάλες στο συγκεκριμένο σχολείο). Ακόμη θα ήταν ωραίο αν υπήρχαν και άλλα μουσικά όργανα (ιδανικά σε μια τάξη μουσικής) και να ξεχωρίζουν από διαφορετικά όργανα το τονικό ύψος.

Σήμερα μπήκα στην τάξη πολύ ήρεμη και εξήγησα με σταθερότητα και ήπιο τόνο, τα χαρακτηριστικά του βιολιού, την διαφορά του τονικού ύψους και την διαδικασία του παιχνιδιού. Η τάξη ακολούθησε κανονικά, δεν υπήρξαν αναταραχές ή φωνές και ήταν ένα πολύ ευχάριστο μάθημα για όλους μας.

## 5.4. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 4η

1. Ημερομηνία: 03/04/2025

2. Θέμα μαθήματος: Αναγνώριση του ρυθμού και του ισχυρού χρόνου

3. Χρόνος: 30 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Κάθε παιδί έχει μια μπάλα. Ο/Η εκπαιδευτικός τους ζητά να βρουν έναν τρόπο να παίζουν με αυτήν σε τετράσημο ρυθμό, μετρώντας μέχρι το τέσσερα, αρκετές φορές στη σειρά. Η μοναδική προϋπόθεση είναι ότι η μπάλα πρέπει πάντα να αγγίζει το έδαφος στο πρώτο χτύπημα. Κατά τα άλλα, το παιχνίδι είναι εντελώς αυτοσχέδιο. Τα παιδιά αφήνονται να ανακαλύψουν μόνα τους αυτό που τους αρέσει. Προκύπτουν διάφορες ιδέες: κάποια παιδιά χτυπούν τη μπάλα πιο δυνατά και την πιάνουν στο δεύτερο μέτρο, άλλα την πιάνουν νωρίτερα και την πετούν στον αέρα στο δεύτερο μέτρο, ενώ άλλα την αφήνουν να αναπηδήσει δεύτερη φορά πριν την πιάσουν, κ.ο.κ.*

*Σε αυτό το στάδιο, φυσικά, η άσκηση γίνεται χωρίς τη συνοδεία πιάνου. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή στο πρώτο μέτρο: «Θέλω να ακούω όλες τις μπάλες να χτυπούν στο έδαφος ταυτόχρονα». Τα παιδιά σπάνια το πετυχαίνουν αυτό από μόνα τους, εκτός αν έχουν δεχθεί ειδική καθοδήγηση. Ο/η εκπαιδευτικός τα καλεί να βρουν λέξεις κλειδιά για την ομάδα: κάποιος να πει «Τώρα!», κάποιος να μετράει δυνατά ή όλοι να μετρούν μαζί, ή να παίζει κάτι στο πιάνο για να τους κρατάει το ρυθμό.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος αυτής της άσκησης είναι να αναπτύξει την αίσθηση του ρυθμού, τον συντονισμό και τη συγχρονικότητα μεταξύ των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη δημιουργική σκέψη και τη συνεργασία. Αρχικά, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τη κίνηση της μπάλας με τον δικό τους τρόπο, αλλά με την προϋπόθεση ότι η μπάλα πάντα θα αγγίζει το έδαφος στο ισχυρό του μέτρο. Εστιάζουμε στην πρώτη κίνηση και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να φροντίσουν ώστε οι μπάλες να αγγίζουν το έδαφος ταυτόχρονα. Αυτό απαιτεί από τα παιδιά να ακούν προσεκτικά την ομάδα, να μετρούν δυνατά και ίσως να βασιστούν σε έναν από τους συμμαθητές τους για να είναι μαζί στη συντονισμένη κίνηση («Τώρα!»).

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Στην αρχή είπαμε την διαφορά των 4/4 και 3/4. Τους είπα να φανταστούν ότι είναι ένα τρένο που χωράει μέσα 3 παιδιά και το άλλο 4 και το ζωγράφισα. Έπειτα τους ρώτησα ποιο φαντάζονται ότι είναι το πιο δυνατό από τα 4. Το κάθε παιδί είχε μια διαφορετική άποψη αλλά προς μεγάλη μου έκπληξη κανένα δεν είπε το πρώτο. Μετά από λίγο το **αγόρι 1** είπε το πρώτο. Όταν τον ρώτησα γιατί, μου είπε γιατί είναι το πρώτο και είναι αρχηγός.

Μετά έφτιαξα το τρένο των 3/4, και ρώτησα ξανά ποιο είναι το ισχυρό. Τα παιδιά πάλι δεν έδωσαν όλα μαζί μια κοινή απάντηση, αλλά το ότι είναι το πρώτο, το απάντησαν πιο πολλά παιδιά αυτή τη φορά.

- **Κύρια δραστηριότητα:** Έπαιξα στο πιάνο τους ρυθμούς 4/4 και 3/4 και τους εξήγησα γιατί το ένα κομμάτι είναι στα 4 ή στα 3, ότι το ξεχωρίζουμε από το αν το ισχυρό έρχεται κάθε 4 ή 3 χρόνους. (Για ευκολία τους είπα ότι τα 3/4, είναι σαν βάλς και μπορούμε να το χορέψουμε πιο αέρινα, ενώ το 4/4 είναι πιο περπατητό ή δραστήριο). Μόλις δόθηκε αυτή η οδηγία τα παιδιά μπόρεσαν να το αντιληφθούν πιο γρήγορα. Τους χώρισα σε τριάδες και ανάλογα με το τι έπαιζα έπρεπε η κάθε ομάδα να συσχεφθεί και να μου δώσει μια απάντηση αν είναι 4/4 ή 3/4. Αργότερα το κάναμε και με την χρήση της μπάλας χτυπώντας την μόνο στο ισχυρό, με συνεχόμενη ροή και εναλλαγή από 4/4 σε 3/4, ή το αντίστροφο ή 4/4 σε 4/4 με διαφορετικό τραγούδι και το αντίστροφο. Τέλος έβαλα έναν αρχηγό σε κάθε ομάδα και αυτός ή αυτή έπρεπε να αποφασίσει ποιος ρυθμός είναι και να συντονίσει την ομάδα του ώστε να είναι μαζί στο ισχυρό.

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Πολύ χαρούμενα και συνεργάσιμα ήταν τα παιδιά σήμερα, ήταν μια πολύ καλή μέρα και υπήρχε καλύτερο ομαδικό κλίμα από τις προηγούμενες φορές.

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις):** Υψηλή / Τους άρεσε πολύ να μαντεύουν τον ρυθμό και το **αγόρι 2** ήρθε μια φορά να μου το πει στο αυτί. Μετά ξεκίνησαν και άλλα παιδιά να έρχονται. Το **κορίτσι 1**, όταν μπήκα μέσα στην αίθουσα με ρώτησε με χαμόγελο «Κυρία θα είστε μόνο εσείς σήμερα;» και της απάντησα ότι πρέπει να είναι και ο δάσκαλος και στεναχωρήθηκε λίγο. Το **κορίτσι 2** ήταν χαρούμενο με την ομάδα του και υπήρχε αρμονικό κλίμα μεταξύ τους. Το **αγόρι 1**, είπε στην ομάδα του ποια ήταν η απάντηση ( 4/4 ή 3/4 ) και επειδή βρήκε το σωστό οι άλλοι δύο που φάνηκε ότι δεν ήταν σίγουροι, ενθουσιάστηκαν με την σωστή απάντηση του **αγοριού 1**, τον αγκάλιασαν και του είπαν μπράβο!

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Παρόλο που η εναλλαγή μεταξύ των ρυθμών 4/4 και 3/4 ήταν αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, ίσως να ήταν χρήσιμο σε επόμενο μάθημα να προσθέσουμε και άλλους ρυθμούς (π.χ. 6/8 ή 2/4) για να εμπλουτίσουμε την εμπειρία και να βοηθήσουμε τα παιδιά να εξοικειωθούν με πιο σύνθετους και διαφορετικούς ρυθμικούς σχηματισμούς. Είναι θετικό που τα παιδιά συνεργάστηκαν καλά και υποστήριξαν ο ένας τον άλλον, ειδικά με το **αγόρι 1** που καθοδήγησε την ομάδα του. Ωστόσο, για να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο η ομαδικότητα, ίσως να μπορούσαμε να εισάγουμε μικρές προκλήσεις συνεργασίας.

## 5.5. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 5η

1. Ημερομηνία: 11/04/2025

2. Θέμα μαθήματος: Συντονισμός κίνησης με μεταβολές ρυθμού.

3. Χρόνος: 20 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Σε αυτό το μάθημα, κάποια παιδιά παρατηρούν ότι πρέπει να επιβραδύνουν ή, αντίθετα, να επιταχύνουν τις κινήσεις τους, να χτυπούν τη μπάλα με μεγαλύτερη ή μικρότερη δύναμη. Όταν επιτευχθεί η ομοιομορφία μέσω της καθιέρωσης ενός κοινού μέτρου, μπορούν να συνεχίσουν χωρίς εξωτερική βοήθεια, σε απόλυτη σιωπή.*

*Στη συνέχεια, το πιάνο συνοδεύει τους/τις μαθητές/τριες, καλύπτοντας σταδιακά τους τέσσερις χτύπους του μέτρου με νότες και διαφορετικούς ρυθμούς, και επιβάλλοντας σιγά-σιγά ένα rubato που άλλοτε επιταχύνει και άλλοτε επιβραδύνει τη γενική κίνηση. Έπειτα, κάθε μαθητής με τη σειρά δείχνει τη δική του διαδικασία δύο φορές συνεχόμενα. Το πιάνο διατηρεί τον ίδιο ρυθμό για να διευκολύνει την ομαλή μετάβαση στην επίδειξη του επόμενου/ης μαθητή/τριας.*

*Τελικά, ο/η εκπαιδευτικός καλεί δύο ή τρία παιδιά που έχουν εντελώς διαφορετικά χτυπήματα με τη μπάλα και τους ζητά να τα παρουσιάσουν ξανά, ο ένας μετά τον άλλον, μπροστά σε όλους. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ερμηνεύει στο πιάνο ένα από αυτά τα ακούσματα, χωρίς να αποκαλύψει ποιο: «Ποιο από τα τρία σας θυμίζει αυτή η μουσική;». Τα παιδιά δίνουν τις απαντήσεις τους, ή, αν κάποιος πιστεύει ότι πρόκειται για το δικό του, το εκτελεί ξανά.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος του σημερινού μαθήματος ήταν τα παιδιά να μπορέσουν να αναπτύξουν την ικανότητα συντονισμού της κίνησής τους με αλλαγές στον ρυθμό και στη δυναμική, να μάθουν να αναγνωρίζουν μουσικά στοιχεία μέσα από το σώμα τους και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από ατομικές παρουσιάσεις. Παράλληλα, επιδιώξαμε να προάγουμε την ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση της μουσικής έκφρασης χωρίς λεκτικές οδηγίες.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Ξεκινήσαμε με μια μικρή επανάληψη από το προηγούμενο μάθημα, υπενθυμίζοντας τη σημασία του ισχυρού χρόνου. Έπειτα, ζήτησα από τα παιδιά να κάνουν μικρές βόλτες στην τάξη (η οποία έχει αρκετό χώρο για κινητικές δραστηριότητες) χτυπώντας παλαμάκια σταθερά κάθε τέσσερις χρόνους. Μετά αλλάξαμε ρυθμό επιταχύνοντας ή επιβραδύνοντας, ώστε να προετοιμαστούν για τις μεταβολές του σημερινού μαθήματος. Τους είπα να φανταστούν ότι είναι «μπαλάκια» που άλλοτε χοροπηδούν ζωηρά και άλλοτε κινούνται με ηρεμία.

- **Κύρια δραστηριότητα**: Χώρισα τα παιδιά σε ομάδες ώστε να φτάσουν οι μπάλες. Έδωσα σε κάθε παιδί από μία μπάλα και ξεκινήσαμε το παιχνίδι όπου έπρεπε να συγχρονίζονται, να επιταχύνουν ή να επιβραδύνουν, ανάλογα με τη ροή του αρμόνιου που διαθέτει το σχολείο. Τα παιδιά αρχικά

δυσκολεύτηκαν λίγο να προσαρμοστούν στις επιταχύνσεις, ειδικά το **κορίτσι 2** που έριχνε την μπάλα πιο γρήγορα απ' όσο έπρεπε. Το **αγόρι 1** όμως βοήθησε, λέγοντας δυνατά «Σιγά σιγά τώρα!» και η ομάδα του φάνηκε να ακολούθησε καλύτερα.

Έπειτα, ένα-ένα παιδί παρουσίασε δύο φορές το δικό του ρυθμικό παιχνίδι. Έπαιξα στο αρμόνιο κρατώντας την ίδια ταχύτητα για να υποστηρίξω τη μετάβαση από το ένα παιδί στο άλλο. Στο τέλος, επέλεξα τρία παιδιά με διαφορετικά στυλ χαρακτήρα και τα έβαλα να παρουσιάσουν ξανά μπροστά σε όλους. Έπειτα έπαιξα έναν ρυθμό και ζήτησα να μαντέψουν σε ποιον ή ποια ταιριάζει. Το **αγόρι 2** αναγνώρισε σωστά ότι ήταν το παιχνίδι του **κοριτσιού 1**, η οποία σηκώθηκε χαρούμενη και το ξαναέδειξε.

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Στο κλείσιμο, κάναμε έναν μικρό κύκλο και ρώτησα πώς ένιωσαν σήμερα. Τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι τους άρεσε πολύ το ότι μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα και ότι ήταν διασκεδαστικό να βρίσκουν «τον εαυτό τους μέσα στη μουσική». Το **κορίτσι 1** είπε ότι ένιωθε σαν να ήταν "μέρος της μουσικής", ενώ το **αγόρι 1** είπε ότι του άρεσε που έπρεπε να παρατηρεί και να σκέφτεται.

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Υψηλή. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά. Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε το **κορίτσι 2** που αν και στην αρχή δυσκολευόταν, στο τέλος χτυπούσε την μπάλα με σταθερότητα και χαμογελούσε. Το **αγόρι 1** έδειξε ηγετικές ικανότητες ενισχύοντας τη ροή της ομάδας του. Το **κορίτσι 1** ήταν ιδιαίτερα εκφραστικό και ζήτησε μάλιστα να ξαναπαίξει το ρυθμό της.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Ίσως σε ένα επόμενο μάθημα να προσθέσουμε και άλλες μουσικές παραμέτρους όπως δυναμικές (πιο δυνατά/πιο σιγά) ή διαφορετικά μέτρα (π.χ. 6/8), ώστε να ενισχύσουμε ακόμα περισσότερο την ευελιξία στην αντίληψη των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τα ίδια τα παιδιά να συνοδέψουν το παιχνίδι ενός συμμαθητή τους με ήχους από το σώμα (παλαμάκια, πατημασιές) για να βιώσουν ενεργά τη μουσική συνοδεία.

## 5.6. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 6η

1. Ημερομηνία: 02/05/2025

2. Θέμα μαθήματος: Εναλλαγή ρυθμών

3. Χρόνος: 25 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Κατά τη διάρκεια αυτής της άσκησης (Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 5), θα μπορούσε επίσης να αλλάξει το μέτρο από 4/4 σε 3/4, παραλείποντας, για παράδειγμα, την τελική κίνηση ή τις τελικές κινήσεις, ώστε το χτύπημα να ταιριάζει με την αλλαγή του μέτρου. Ωστόσο, η δραστηριότητα αυτή δεν ενθαρρύνει τα παιδιά να σταματήσουν να μετρούν, επομένως, είναι απαραίτητο να υπάρχει ξεκάθαρη αντίληψη για τον στόχο της όταν εφαρμόζεται.*

*Οι ασκήσεις που έχουν σχεδιαστεί για την αναγνώριση διαφορετικών μουσικών μέτρων είναι άπειρες, και μπορούν εύκολα να επινοηθούν νέες. Από την άποψη της μακροπρόθεσμης μουσικής εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μπορεί αριθμητικά να ξεχωρίζει το τρίσημο μέτρο από το τετράσημο ή το πεντάσημο. Από την άλλη, για να διαφυλαχθούν η μουσικότητα και ο αυθορμητισμός του, είναι εξίσου σημαντικό ο αριθμητικός διαχωρισμός να μη γίνεται πριν αποκτήσει το παιδί την ακουστική και σωματική αίσθηση αυτών των διαφορών, όταν αυτές δεν έχουν ακόμη αναλυθεί θεωρητικά. Έτσι, οι μαθητές/τριες, είτε κινούνται στον χώρο είτε μένουν στη θέση τους, θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται επιτόπου στο παίξιμο του πιάνου, όταν αυτό εκτελεί απλούς ρυθμούς που αντιστοιχούν σε διαφορετικά μέτρα, και να συνηθίσουν να αντιλαμβάνονται πολύ γρήγορα τις ξαφνικές αλλαγές από το ένα μέτρο στο άλλο, πριν λάβουν την επόμενη οδηγία. Για παράδειγμα: αν ο ρυθμός είναι σε 4/4, τα παιδιά περπατούν σύμφωνα με αυτόν τον ρυθμό, σχηματίζουν ζευγάρια, αν είναι σε 3/4, σχηματίζουν τριάδες, κ.ο.κ. Αφού σχηματιστούν οι ομάδες, χτυπούν τον ρυθμό ή τον εκτελούν με το χέρι.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος αυτού του μαθήματος είναι να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζονται σε εναλλαγές ρυθμών (όπως το 4/4 και το 3/4) μέσω της ακουστικής και σωματικής εμπειρίας. Δεν πρόκειται μόνο για αριθμητική αναγνώριση των μέτρων, αλλά για την ανάπτυξη της αίσθησης του ρυθμού και του συγχρονισμού, με στόχο να ενισχυθεί η μουσικότητα αλλά και η αντίληψη. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζουν την κίνηση και τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις αλλαγές του ρυθμού, κάτι που τους βοηθά να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τις διαφορές μεταξύ των ρυθμών πριν να περάσουν στην αναλυτική κατανόηση τους.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Ξεκινήσαμε περπατώντας στον χώρο με σταθερό ρυθμό. Έπαιξα στο αρμόνιο ρυθμούς σε 4/4 και 3/4 και τους ζήτησα να προσαρμόσουν το βήμα τους ανάλογα. Είπα στα παιδιά πως όταν ακούν 4/4 περπατάνε σε ευθεία γραμμή και όταν ακούν 3/4 κάνουν έναν μικρό κύκλο. Το **αγόρι 1** προσπάθησε να κάνει κύκλο στα 4/4 και οι συμμαθητές/τριες του γέλασαν γιατί τους φάνηκε

αστείο, (το γέλιο δεν ήταν κοροϊδευτικό ή για να τον μειώσουν) και του είπα πως είναι πολύ δημιουργική ιδέα και την κρατήσαμε ως εναλλαγή.

- **Κύρια δραστηριότητα:** Τους έπαιξα κομμάτια εναλλάξ σε 4/4 και 3/4 και κάθε φορά έπρεπε να φτιάχνουν ανάλογες ομάδες -δυάδες ή τριάδες- και να χτυπούν ρυθμικά το μέτρο τους (παλαμάκια ή χτύπημα με τα πόδια). Το **κορίτσι 2** έτρεξε να πιάσει το **κορίτσι 1** λέγοντας «Ελάτε να κάνουμε τις τρεις!» και ήταν τόσο ενθουσιασμένες που ξέχασαν να χτυπήσουν τον ρυθμό. Τους το υπενθύμισα και γρήγορα επανήλθαν. Το **αγόρι 2** συντόνισε την ομάδα του εξαιρετικά, λέγοντας «1-2-3-πάμε!» και βοήθησε ώστε να υπάρχει συγχρονισμός. (Πλέον σε όλα τα μαθήματα το **αγόρι 2**, δείχνει ηγετικές ικανότητες)

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Στο τέλος καθίσαμε όλοι κάτω στο χαλάκι και τους ρώτησα αν τους φάνηκε εύκολο να καταλάβουν πότε ήταν 4/4 και πότε 3/4. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν «ναι», ενώ το **κορίτσι 2** είπε: «Κυρία, εγώ απλά το ένιωσα». Τους είπα πως αυτό είναι το πιο σημαντικό απ' όλα - να το αισθάνονται μέσα τους πρώτα, και μετά να το εξηγούν. Ένα μικρό παιχνίδι στο τέλος (ρυθμικό παλαμάκι με αλλαγές χωρίς προειδοποίηση) τους ενθουσίασε και ζήτησαν να το ξανακάνουμε σε άλλο μάθημα.

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Υψηλή. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, αν και κάποιες στιγμές μπερδεύονταν στις αλλαγές. Όμως αυτό ενίσχυσε την αλληλοβοήθεια, καθώς τα πιο σίγουρα παιδιά στήριζαν τα άλλα. Το **αγόρι 1** βοήθησε ένα κορίτσι που είχε μείνει μόνο του να βρει ομάδα. Το **κορίτσι 1**, που συνήθως είναι πιο ήσυχη, πήρε πρωτοβουλία και ξεκίνησε ρυθμικό μοτίβο.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Θα μπορούσαμε την επόμενη φορά να δώσουμε περισσότερο χρόνο για την εναλλαγή των μέτρων, και ίσως να ενισχύσουμε την ακουστική διαφοροποίηση με παραδείγματα τραγουδιών γνωστών στα παιδιά. Επίσης, μία ιδέα είναι να έχουν τα παιδιά μουσικά όργανα (συνήθως έχουν μαζί τους φλογέρες) για να συνοδεύουν τον ρυθμό τους, προσθέτοντας έτσι ένα ακόμη επίπεδο αλληλεπίδρασης.

## 5.7. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 7η

1. Ημερομηνία: 08/05/2025

2. Θέμα μαθήματος: Ελευθερία αλλά και στοχευμένη κίνηση στον ρυθμό

3. Χρόνος: 30 λεπτά

4. Το παιχνίδι:

*Ένα παιδί 9 ετών μπορεί να ανακαλύψει μόνο του, αν δείξει κάποιο ενδιαφέρον, ότι το να περπατάει δύο φορές πιο γρήγορα από κάποιον άλλον και ταυτόχρονα να τον «συνοδεύει» σημαίνει πως κάνει δύο βήματα για κάθε βήμα του συνοδοιπόρου του, αλλά τα βήματα έχουν το μισό μήκος. Ή ότι το να κινείται δύο φορές πιο γρήγορα από εκείνον σημαίνει ότι φτάνει πιο νωρίς, κάνοντας επίσης δύο βήματα για κάθε δικό του, αλλά με το ίδιο μήκος βήματος.*

*Μπορεί άραγε να κάνει δύο βήματα για κάθε ένα του άλλου και παρ' όλα αυτά να κινείται πιο αργά; Φυσικά και μπορεί: μπορεί να προχωράει με πολύ μικρά βήματα ή ακόμη και να μένει στην ίδια θέση. Σε αυτή την περίπτωση περπατά πιο γρήγορα αλλά μετακινείται πιο αργά!*

*Διάφοροι τέτοιοι συνδυασμοί αποτελούν αφορμή για την εξάσκηση «ακουστικών διαχωρισμών», όπου το ζητούμενο δεν είναι μόνο να ξεχωρίζει κανείς ποια από δύο φωνές (ή όργανα) κινείται δύο φορές πιο γρήγορα από την άλλη, αλλά και να διαπιστώνει ποια δίνει την εντύπωση ότι «προηγείται», ότι αξιοποιεί πιο αποδοτικά τον χώρο. Με άλλα λόγια, να ορίζει για κάθε φωνή εκείνο το σύμπλεγμα χώρου-χρόνου-ενέργειας που, σύμφωνα με τον Frank Martin, χαρακτηρίζει το τέμπο της. Στη μουσική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά κατάλληλα παραδείγματα που δείχνουν πώς δύο φωνές, εκ των οποίων η μία κινείται πιο γρήγορα από την άλλη, μπορεί παρ' όλα αυτά να δίνει την εντύπωση ότι προχωράει μαζί, ή, αντίθετα, πώς η μία μπορεί να φαίνεται σαν να μένει ακίνητη και ούτω καθεξής.*

5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος αυτής της άσκησης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις έννοιες της ταχύτητας, του βήματος και του χώρου σε σχέση με το χρόνο, μέσω της ακουστικής αντίληψης και της μουσικής. Εξερευνώντας διάφορους συνδυασμούς ταχύτητας και βημάτων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αντιληφθούν πώς διαφορετικοί ρυθμοί ή κινήσεις, ακόμη και αν φαίνονται παρόμοιοι εξωτερικά, μπορούν να προκαλέσουν διαφορετικά αισθήματα χώρου και προόδου.

6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Σήμερα έφερα στο σχολείο μια νεροσφυρίχτρα (λαλίτσα) και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Κανένας ή καμία δεν είχε ξαναδεί ούτε είχε ακούσει τον ήχο της και τους φάνηκε πολύ περίεργο που στην αρχή δεν έβγαζε ήχο αλλά με το νερό κελαηδούσε. Μετά ξεκινήσαμε το μάθημά μας με μία πολύ απλή δραστηριότητα: όλα τα παιδιά βάδιζαν στον χώρο με τον ίδιο ρυθμό, και όταν έδινα ένα σήμα (από την λαλίτσα), έπρεπε να αλλάξουν ταχύτητα στο περπάτημα. Κάποια παιδιά επιτάχυναν, κάποια επιβράδυναν, και τους ζήτησα να παρατηρήσουν πώς ένιωθαν στο σώμα τους τη διαφορά. Το **αγόρι 1** είπε: «Μου φαίνεται ότι ενώ πάω πιο γρήγορα, δε φτάνω πιο μακριά», κάτι που ήταν ακριβώς η ουσία του σημερινού μαθήματος (χωρίς ο ίδιος να το ξέρει).

- **Κύρια δραστηριότητα:** Έπαιξα στο αρμόνιο δύο διαφορετικούς ρυθμούς ταυτόχρονα: έναν πιο αργό και έναν πιο γρήγορο. Χώρισα τα παιδιά σε δύο ομάδες - η μία έπρεπε να περπατά σύμφωνα με τον αργό ρυθμό και η άλλη να κινείται πιο γρήγορα αλλά με μικρότερα βήματα, με τον γρήγορο. (στόχος ήταν να επικεντρωθεί η κάθε ομάδα στον ήχο. Ο αργός ρυθμός ήταν οι χαμηλές νότες ενώ ο γρήγορος οι ψηλές) . Στην αρχή υπήρξε μπέρδεμα, ειδικά το **κορίτσι 1** που μπήκε στην «γρήγορη» ομάδα άρχισε να τρέχει, και της εξήγησα ότι δε θέλουμε ταχύτητα στο σώμα αλλά αλλαγή στο μέγεθος των βημάτων. Της είπα να σκεφτεί ότι περπατά σαν μικροσκοπικό μυρμήγκι και αμέσως το πέτυχε! (Όλες οι παρομοιώσεις φαίνονται να βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις οδηγίες σε όλα τα μαθήματα) Στο τέλος της δραστηριότητας, κάθε παιδί έδειξε με κίνηση ποιο «μονοπάτι» ένιωσε πιο δικό του: μεγάλο και αργό ή μικρό και γρήγορο. Το **κορίτσι 2** έκανε μικρά βηματάκια και είπε «Νιώθω σαν να ταξιδεύω πιο αργά, αλλά με περισσότερα βήματα».

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Συζητήσαμε τι σημαίνει να "κινείσαι πιο γρήγορα αλλά να μη φτάνεις πιο μπροστά". Τα παιδιά έδωσαν πολύ ωραίες απαντήσεις - το **αγόρι 2** είπε: «Μπορεί κάποιος να κάνει πιο λίγα αλλά μεγάλα βήματα και να προχωρά πιο πολύ». Το **κορίτσι 1** συμπλήρωσε: «Ή να κάνεις πολλά μικρά και να πας πιο μακριά αλλά πιο αργά». Από την συζήτηση αυτή φάνηκε ότι το μάθημα δεν ήταν μόνο σωματικό αλλά και εννοιολογικό. Κλείσαμε με παλαμάκια στον ρυθμό του κάθε «βήματος» και το συνδύασαμε με την νεροσφυρίχτρα, κάτι που τους ενθουσίασε.

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Πολύ υψηλή. Τα παιδιά ήταν πολύ ενεργά και με ενδιαφέρον για το θέμα και το νέο όργανο. Το **αγόρι 1** ξεχώρισε με την παρατηρητικότητα του στον ρυθμό και τις αποστάσεις. Το **κορίτσι 2** ξεπέρασε τη δυσκολία της και τελικά έδωσε το καλύτερο παράδειγμα μικρής αλλά έντονης κίνησης. Το **κορίτσι 1** έδειξε πολύ καλή αντίληψη και βοήθησε την ομάδα της να συγχρονιστεί παρόλο που δεν είχε δείξει μέχρι τώρα αυτή την πτυχή του χαρακτήρα της.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Ίσως την επόμενη φορά να δοκιμάσουμε περισσότερα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή (όπως περπάτημα σε κυλιόμενες σκάλες ή τρέξιμο στο στίβο) για να εμπεδώσουν ακόμα καλύτερα τη διαφορά «ταχύτητας» και «απόστασης». Επίσης, θα ήταν ωραίο να δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνα τον ρυθμό της κίνησής τους και να τον αιτιολογήσουν με μια κίνηση και λέξη.

## 5.8. Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 8η

1. Ημερομηνία: 16/05/2025
2. Θέμα μαθήματος: Ανεξαρτησία κινήσεων και δυναμικής
3. Χρόνος: 35 λεπτά

### 4. Το παιχνίδι:

*Τέτοιοι «ακουστικοί διαχωρισμοί» (Φύλλο απεικόνισης μαθήματος - Ημέρα 7) έχουν το αντίστοιχό τους και σε «σωματικούς διαχωρισμούς», γιατί οι πραγματικοί διαχωρισμοί δεν είναι αποκλειστικά ρυθμικής φύσης (και, επιπλέον, δεν είναι απαραίτητο να έχουν καθόλου σχέση με ρυθμό)· είναι, στην πραγματικότητα, πολυδυναμικοί (και, κατά συνέπεια, συχνά πολυρυθμικοί).*

*Το να χτυπάς τον ρυθμό δύο φορές πιο γρήγορα απ' όσο περπατάς, ή το αντίστροφο, ή ακόμη και να βαδίζεις ακολουθώντας μια σειρά διαφορετικών νοτών ενώ χτυπάς το «αντίθετό» τους, μπορεί να είναι απλώς ένας ρυθμικός συνδυασμός στον οποίο, μετά από λίγη εξάσκηση, κάθε νότα βρίσκει με ακρίβεια τη θέση της.*

*Από την άλλη, αν δοθεί προσοχή ώστε να αποδοθούν σωστά οι δυναμικές σε κάθε διαδοχή όμοιων ή διαφορετικών αξιών, δηλαδή να διατηρηθεί η αίσθηση της κίνησης με την οποία η μία νότα ακολουθεί την άλλη και η πρώτη νότα ενός ρυθμού οδηγεί στην τελευταία, τότε επιτυγχάνεται μια πραγματική αποσύνδεση. Αυτό είναι μερικές φορές δύσκολο να επιτευχθεί και απαιτεί την εφαρμογή πολλών προηγούμενων ασκήσεων που στοχεύουν στην εξασφάλιση της ανεξαρτησίας κάθε μέρους του σώματος ( ένα παράδειγμα υπάρχει στην πρώτη παραλλαγή των ασκήσεων όπου το σώμα κρατιέται σταθερό και ευθυτενές, σαν άκαμπτος σωλήνας, και κινούνται μόνο ορισμένα μέρη του που αναφέρθηκαν παραπάνω). Μόνο όταν επιτευχθεί ο διαχωρισμός, έχουμε την επίτευξη της άσκησης (ότι ενώσαμε δύο διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες συνυπάρχουν και όμως παραμένουν ξεχωριστές).*

### 5. Στόχοι του μαθήματος:

Ο στόχος του σημερινού και τελευταίου μαθήματος ήταν τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτελούν διαφορετικές ρυθμικές και κινητικές ενέργειες ταυτόχρονα, προσπαθώντας να καλλιεργήσουν την ανεξαρτησία των μελών του σώματος. Μέσα από ασκήσεις δυναμικής και πολυρυθμίας, ενισχύθηκε η ικανότητά τους να ακούν, να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά ερεθίσματα, προάγοντας παράλληλα τη συγκέντρωση, τον συντονισμό και την αυτοπεποίθηση.

### 6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- **Ζέσταμα** (Περιγραφή των ασκήσεων): Ξεκινήσαμε με ελεύθερη κίνηση στον χώρο, με ρυθμικό περπάτημα και παλαμάκια. Μετά έβαλα τα παιδιά σταματημένα στο ίδιο σημείο να προσπαθήσουν να χτυπήσουν πρώτα τα χέρια και ύστερα τα πόδια. Τα παιδιά ακολουθούσαν τις οδηγίες - Χέρια-πόδια-μαζί - , σε διαφορετικούς συνδιασμούς. Έπειτα προχωρήσαμε σε ασκήσεις ανεξαρτησίας, όπου ένα μέρος του σώματος ακολουθούσε σταθερό ρυθμό και άλλο ένα, μεταβλητό. Το **κορίτσι 2** γελούσε στην αρχή γιατί της φαινόταν αδύνατο να κάνει κάτι με τα πόδια και άλλο με τα χέρια, αλλά μετά από λίγες προσπάθειες τα κατάφερε και φώναξε: «Κυρία, δείτε το κάνω!».

- **Κύρια δραστηριότητα:** Εφαρμόσαμε το παιχνίδι της σωματικής ανεξαρτησίας, ζητώντας από τα παιδιά να βαδίζουν αργά, ενώ χτυπούν την παλάμη τους σε διπλάσιο ρυθμό. Εναλλάξ τους ανέθεσα και το αντίστροφο. Το **αγόρι 1** κατάφερε να κρατήσει και τις δύο ροές σταθερές για αρκετό χρονικό διάστημα και κέρδισε τα αυθόρμητα χειροκροτήματα των συμμαθητών/τριών του.

Στη συνέχεια, το συνδυάσαμε με μικρές διαδρομές στο χώρο. Τους πρότεινα να φανταστούν ότι περπατούν στο δρόμο και τραγουδούν ή παίζουν ένα ρυθμό με τα χέρια τους - όπως θα έκαναν στο παιχνίδι.

Κλείσαμε με μια πιο ελεύθερη μορφή: άφησα τα παιδιά να εκτελέσουν προσωπικά «ρυθμικά μοτίβα» με διαφορετικές δυναμικές και ένταση, προσπαθώντας να τα διατηρήσουν σταθερά παρόλο που το υπόλοιπο σώμα έκανε κάτι διαφορετικό και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές/τριες τους σαν μια μικρή συναυλία. (ήταν ένα συνονθύλευμα όλων αυτών των πραγμάτων και εννοιών που κάναμε μαζί και υπήρχε ένα υπέροχο κλίμα).

- **Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:** Κάναμε έναν κύκλο και κάθε παιδί είπε τι του φάνηκε πιο δύσκολο σήμερα. Πολλά παιδιά είπαν ότι στην αρχή μπερδεύαν το ένα με το άλλο αλλά όταν σταμάτησαν να το σκέφτονται πολύ, τους βγήκε πιο φυσικά. Το **κορίτσι 1** είπε ότι «ήταν σαν να είχα δύο σώματα» και το **αγόρι 2** πρόσθεσε ότι του άρεσε γιατί «μου έβαλες δύσκολα κυρία αλλά τα κατάφερα».

#### 7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:

- **Συμμετοχή παιδιών** (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις): Υψηλή. Αν και η δραστηριότητα είχε αυξημένο βαθμό δυσκολίας, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Το **κορίτσι 2**, παρόλο που αρχικά ένιωθε ότι δεν μπορεί να το κάνει, επέμεινε και τα κατάφερε. Το **αγόρι 1** και το **κορίτσι 1** έδειξαν μεγάλη σταθερότητα και αυτοσυγκέντρωση. Το **κορίτσι 2** ήταν πιο εσωστρεφές αλλά στο τέλος έδειξε το δικό της μοτίβο και πήρε μπράβο από την ομάδα της.

Όλες οι δραστηριότητες έγιναν με την σειρά που αναγράφονται στο βιβλίο. Σε μια τάξη όπως αυτή, που δεν είχε μεγάλο μουσικό υπόβαθρο, ενώ υπήρξαν δυσκολίες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά την γνώμη μου. Αν ξεκινούσαμε τα μαθήματά μας με αυτή την τελευταία δραστηριότητα ίσως τα παιδιά να μην ανταποκρίνονταν όπως τώρα. Το υλικό που δώσαμε, ωρίμασε μέσα τους και χωρίς να το καταλάβουν κατάφεραν και έμαθαν πολλά πράγματα. Επίσης στο τέλος τα ένιωσα πολύ απελευθερωμένα και αν και δεν υπήρχε ποτέ σε αυτή την τάξη ο μεγάλος ανταγωνισμός ή κάποιος μαθητής να θέλει να μειώσει κάποιον άλλο, έχω την αίσθηση ότι πλέον νιώθουν πιο πολύ δεμένοι μεταξύ τους και θέλουν όλοι μαζί να κάνουν δραστηριότητες παρά ο καθένας μόνος/μόνη του.

Καθώς ήταν το τελευταίο μάθημα που είχα με αυτά τα παιδιά, ένιωσα μια γλυκιά συγκίνηση να τα βλέπω να δουλεύουν τόσο συντονισμένα, να γελούν, να προσπαθούν, να αποδέχονται τις δυσκολίες και να χαίρονται με τις μικρές τους νίκες. Αυτά τα μαθήματα μαζί τους μου έδωσαν περισσότερα απ' όσα φανταζόμουν. Ένιωσα ότι ήμουν πραγματικά μέλος αυτής της ομάδας και όχι απλώς κάποια που «ήρθε να κάνει μάθημα». Τα πρόσωπά τους, οι ατάκες τους, τα βλέμματά τους θα μείνουν μαζί μου. Είμαι ευγνώμων που μοιράστηκα αυτά τα μαθήματα μαζί τους.

- **Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:** Ίσως την επόμενη φορά να δουλέψουμε πρώτα ξεχωριστά τις δύο «φωνές» (ρυθμική και κινητική) πριν τις ενώσουμε, για να προετοιμάσουμε καλύτερα τη μετάβαση.

Παράλληλα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντικείμενα (π.χ. χούλα χουπ, μικρά όργανα) ώστε να ενισχυθεί η απτικότητα των ασκήσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

### 6.1. Απαντήσεις ερωτηματολογίου, επιλεγμένων παιδιών και γενικού πληθυσμού (Πριν και μετά την παρέμβαση)

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τις απαντήσεις των επιλεγμένων παιδιών σε ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην τάξη. Στο σημείο αυτό επίσης παρουσιάζονται οι απαντήσεις του γενικού πληθυσμού των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Παράλληλα, το κεντρικό ενδιαφέρον εστιάζει σε τέσσερα επιλεγμένα παιδιά, ώστε να αναδειχθούν πιο καθαρά οι διαφοροποιήσεις και οι προσωπικές τους διαδρομές μέσα από τη συμμετοχή στις δραστηριότητες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολόγησαν τις εμπειρίες τους σε κλίμακα πέντε βαθμίδων, από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ», αποτυπώνοντας τις διαφοροποιήσεις στις στάσεις τους. Μέσα από τα δεδομένα αναδεικνύονται τόσο οι θετικές επιδράσεις των μουσικών δραστηριοτήτων όσο και οι επιφυλάξεις που διατηρήθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις.

Όπως αναφέρθηκε και στην **εισαγωγή**, λόγω του μεγέθους του δείγματος του γενικού πληθυσμού (9 άτομα) τα ποσοστά που προέκυψαν από τις απαντήσεις εκφράζονται με δεκαδικούς περιοδικούς αριθμούς. Κατά την απεικόνιση των δεδομένων σε διαγράμματα, η στρογγυλοποίηση σε ακέραιες μονάδες οδηγεί σε μικρή απόκλιση από το συνολικό ποσοστό του 100%, η οποία δεν επηρεάζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

#### ΠΡΙΝ

##### Κλίμακα:

- 1 (Καθόλου)
- 2 (Λίγο)
- 3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)
- 4 (Πολύ)
- 5 (Πάρα πολύ)

#### ΜΕΤΑ

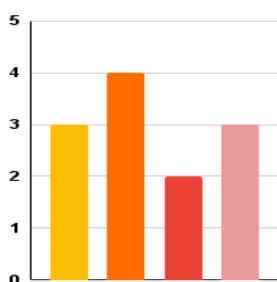
##### Κλίμακα:

- 1 (Καθόλου)
- 2 (Λίγο)
- 3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)
- 4 (Πολύ)
- 5 (Πάρα πολύ)

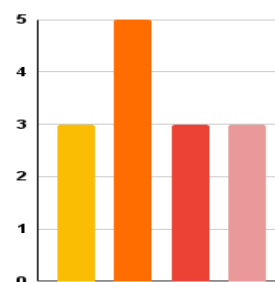
#### Ερώτηση 1:

**Μου αρέσουν οι δραστηριότητες με μουσική και κίνηση στην τάξη.**

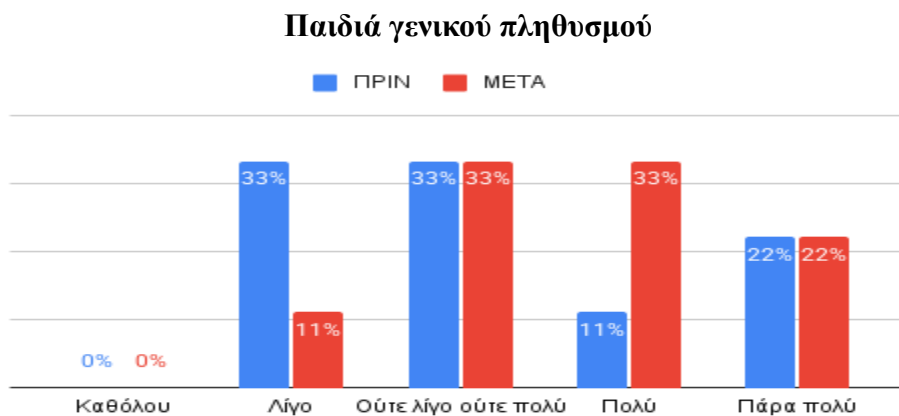
#### ΠΡΙΝ



#### ΜΕΤΑ



Στην πρώτη ερώτηση, το **κορίτσι 1** και το **αγόρι 2** πριν την παρέμβαση έδωσαν «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ), δείχνοντας μέτρια στάση και παρέμειναν στο «3», δηλαδή οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν λειτούργησαν στο να διαφοροποιήσουν τη στάση τους. Το **κορίτσι 2** στην αρχή κατέγραψε «4» (Πολύ) και μετά, τη μέγιστη βαθμολογία «5» (Πάρα πολύ). Το **αγόρι 1** πριν βαθμολόγησε «2» (Λίγο) και μετά έδειξε μια μέτρια αποδοχή της δράσης, με «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ).



**Μετά την παρέμβαση** παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη στάση των παιδιών γενικού πληθυσμού απέναντι στις μουσικές και κινητικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, το **55%** δήλωσε υψηλά επίπεδα αποδοχής ("**Πολύ**" ή "**Πάρα πολύ**") γεγονός που αποδεικνύει ότι το ποσοστό θετικής αποδοχής της δράσης αυξήθηκε, ενώ το **33%** παρέμεινε ουδέτερο και μόλις μόνο το **11%** εξέφρασε περιορισμένη θετική στάση. Τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση δεν καταγράφηκαν πλήρως αρνητικές απαντήσεις.

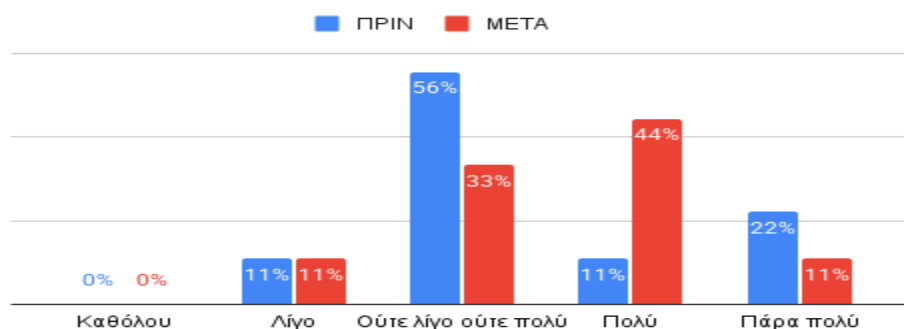
### Ερώτηση 2:

**Νιώθω ωραία όταν συμμετέχω σε μουσικά παιχνίδια με την τάξη μου.**



Το **κορίτσι 1** πριν και μετά την παρέμβαση έδωσε «4» (Πολύ), διατηρώντας θετική διάθεση. Το **κορίτσι 2** πριν τοποθετήθηκε ουδέτερα στο «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ), κάτι που υποδηλώνει ότι δεν βίωνε την ίδια ένταση θετικών συναισθημάτων. Μετά ανέβηκε στο «5» (Πάρα πολύ), στοιχείο που έδειξε ότι η μέθοδος Dalcroze ενίσχυσε σημαντικά την ευχαρίστησή της κατά τη συμμετοχή σε μουσικά παιχνίδια. Το **αγόρι 1** αρχικά απάντησε «4» (Πολύ), αλλά μετά υποχώρησε στο «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ), δείχνοντας μειωμένη ευχαρίστηση. Το **αγόρι 2** πριν απάντησε «2» (Λίγο). Μετά ανέβηκε στο «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ), συνεπώς, υπήρξε έστω μια μικρή θετική ενίσχυση.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού

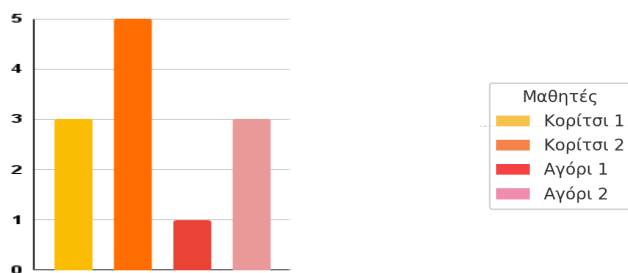


Μετά την παρέμβαση η απάντηση "Λίγο" παρέμεινε σταθερή (11%), ενώ θετικά μπορεί να αξιολογηθεί ότι η ουδέτερη στάση ("Ούτε λίγο ούτε πολύ") μειώθηκε. Σχετικά αξιοσημείωτο όμως είναι ότι ενώ το "Πολύ" ανέβηκε και συνεπώς η δράση λειτούργησε, το "Πάρα πολύ" υποχώρησε, διαψεύδοντας πιθανώς αυτό που τα συγκεκριμένα παιδιά περίμεναν. Είναι σημαντικό όμως ότι το "Πολύ"-**"Πάρα πολύ"** έχει ιδιαίτερη αύξηση. Το συνολικό ποσοστό θετικής αποδοχής της δράσης είναι πλειοψηφικό (55%), με αύξηση 22%.

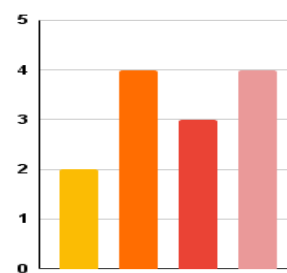
### Ερώτηση 3:

**Μου αρέσει να κινούμαι ή να χορεύω με τη μουσική, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται να τραγουδήσω ή να παίξω κάποιο όργανο.**

#### ΠΡΙΝ

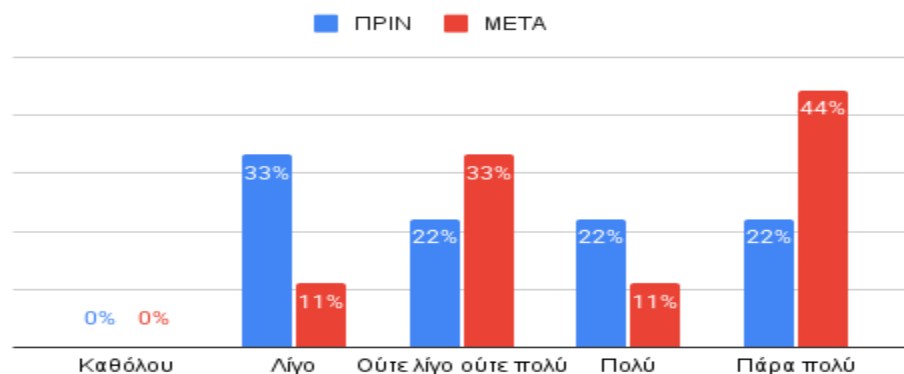


#### ΜΕΤΑ



Από το ραβδόγραμμα φαίνεται ότι με εξαίρεση το **κορίτσι 1**, τα υπόλοιπα 3 παιδιά (**κορίτσι 2**, **αγόρι 1**, **αγόρι 2**) εισέπραξαν θετικά τις σχετικές δράσεις.

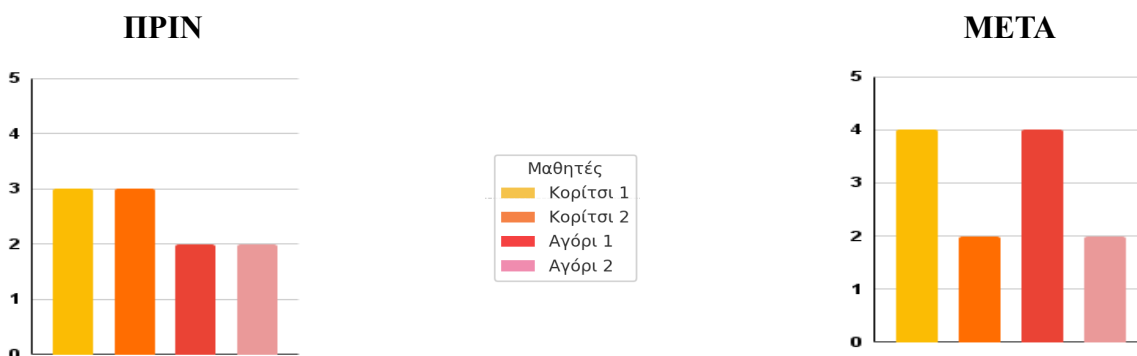
### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** παρατηρήθηκε σαφής ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στη μουσικοκινητική έκφραση, καθώς η πλειοψηφία (**55%**) την αξιολόγησε με **"Πολύ"** ή **"Πάρα πολύ"**. Παράλληλα, ένα ποσοστό **33%** διατήρησε ουδέτερη στάση αλλά ένα μικρότερο **11%** δήλωσε **"Λίγο"**. Η πτώση αυτού του ποσοστού (από **33%** σε **11%**) είναι σαφής ένδειξη ότι το αρνητικό συναίσθημα μειώθηκε.

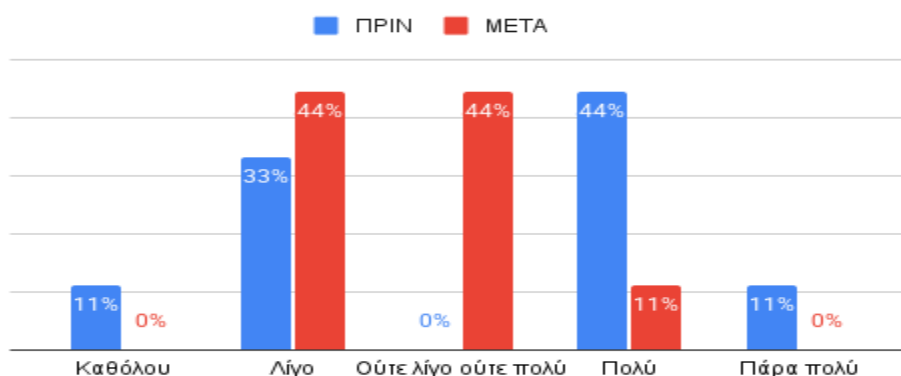
#### Ερώτηση 4:

**Όταν ακολουθώ τον ρυθμό με το σώμα μου ή με κρουστά όργανα, νιώθω πιο ελεύθερος/η.**



Το **κορίτσι 1**, πριν βαθμολόγησε την ερώτηση με «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ). Μετά ανέβηκε στο «4» (Πολύ), δείχνοντας ότι η μέθοδος ενίσχυσε την αίσθηση ελευθερίας της. Το **κορίτσι 2**, αρχικά απάντησε «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ). Μετά κατέβηκε στο «2» (Λίγο), δείχνοντας ότι οι δράσεις την ενθουσίασαν λιγότερο. Το **αγόρι 1** πριν έδωσε «2» (Λίγο), αλλά μετά ανέβηκε στο «4» (Πολύ), γεγονός που φανερώνει σημαντική βελτίωση στη στάση του. Το **αγόρι 2** πριν και μετά έδωσε «2» (Λίγο).

#### Παιδιά γενικού πληθυσμού



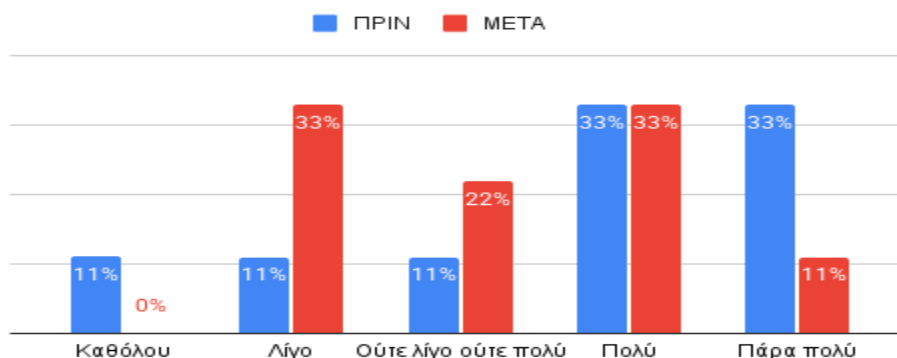
**Μετά την παρέμβαση**, παρατηρείται ότι η απάντηση **"Καθόλου"** μηδενίστηκε, κάτι που μπορεί να αξιολογηθεί θετικά. Αντίθετα, το **"Λίγο"** αυξήθηκε (**44%**), ενώ η ουδέτερη στάση (**"Ούτε λίγο ούτε πολύ"**) έκανε αισθητή την εμφάνισή της σε σημαντικό ποσοστό (**44%**). Εντούτοις, το **"Πολύ"** υποχώρησε αισθητά και το **"Πάρα πολύ"** μηδενίστηκε, γεγονός που δείχνει ότι η δράση δεν λειτούργησε στον βαθμό που αναμενόταν. Η κατανομή των απαντήσεων αποτυπώνει μια μετατόπιση προς πιο ουδέτερες στάσεις, με λιγότερη θετική αποδοχή σε σύγκριση με τα αρχικά αποτελέσματα.

**Ερώτηση 5:**  
**Οι δραστηριότητες με μουσική με βοηθούν να εκφράζομαι,**  
**ακόμα κι αν δεν τραγουδώ ή παίζω κάποιο όργανο.**



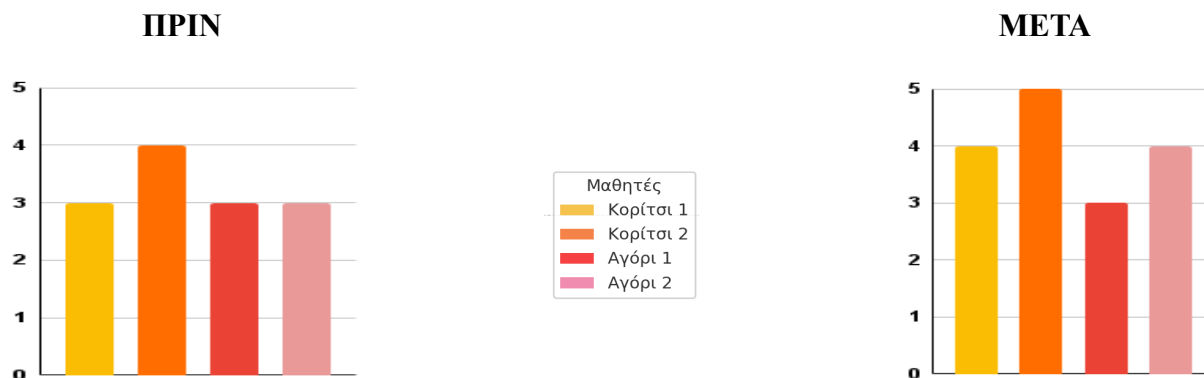
Από την ερώτηση αυτή διαφαίνεται ότι οι δραστηριότητες δεν είχαν ιδιαίτερα έντονη επενέργεια, καθώς για τα τρία από τα τέσσερα παιδιά (**κορίτσι 1, κορίτσι 2, αγόρι 1**) δεν υπήρξε μεταβολή στη στάση τους. Ωστόσο, για το τέταρτο παιδί (**αγόρι 2**) παρατηρείται μια μικρή αλλά θετική αλλαγή.

**Παιδιά γενικού πληθυσμού**



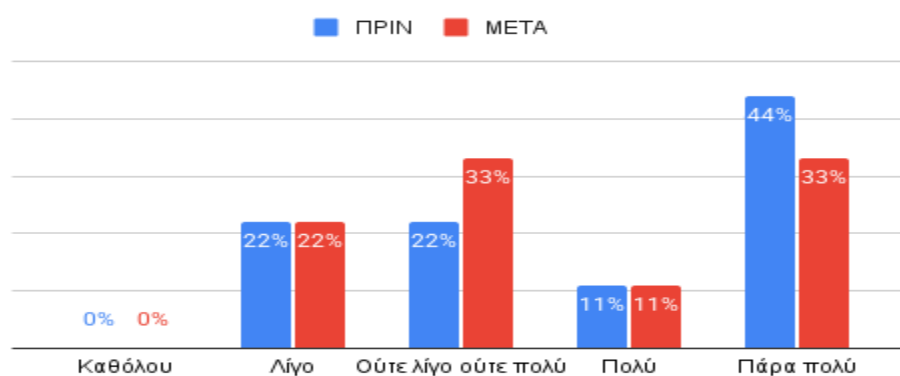
**Μετά την παρέμβαση**, η απάντηση "**Καθόλου**" μηδενίστηκε, γεγονός που αποτελεί σαφές θετικό στοιχείο. Ωστόσο, η κατηγορία "**Λίγο**" σημείωσε σημαντική αύξηση (**33%**), ενώ και η ουδέτερη στάση ("**Ούτε λίγο ούτε πολύ**") ενισχύθηκε. Το "**Πολύ**" παρέμεινε σταθερό, αλλά το "**Πάρα πολύ**" παρουσίασε υποχώρηση. Η εικόνα αυτή δείχνει ότι, παρόλο που εξαλείφθηκαν οι καθαρά αρνητικές στάσεις, η δράση δεν οδήγησε σε περαιτέρω ενίσχυση της έντονα θετικής αποδοχής, αλλά περισσότερο σε μια στροφή προς μέτριες και συγκρατημένες αξιολογήσεις.

**Ερώτηση 6:**  
**Νιώθω άνετα να μιλώ μπροστά στους συμμαθητές μου.**



Σε αυτή την ερώτηση, οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά ήταν θετικές, καθώς με εξαίρεση το **αγόρι 1** που το ποσοστό του παρέμεινε σταθερό, τα υπόλοιπα παιδιά (**κορίτσι 1**, **κορίτσι 2**, **αγόρι 2**) είχαν αύξηση της θετικής αποδοχής.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στην άνεση προφορικής έκφρασης μπροστά σε κοινό: το **55%** των μαθητών/τριών δήλωσε περιορισμένη ή ουδέτερη στάση ("Λίγο" ή "Ούτε λίγο ούτε πολύ"), ενώ το **44%** ανέφερε θετική εμπειρία ("Πολύ" ή "Πάρα πολύ").

### Ερώτηση 7:

**Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν μιλάω μπροστά στην τάξη.**

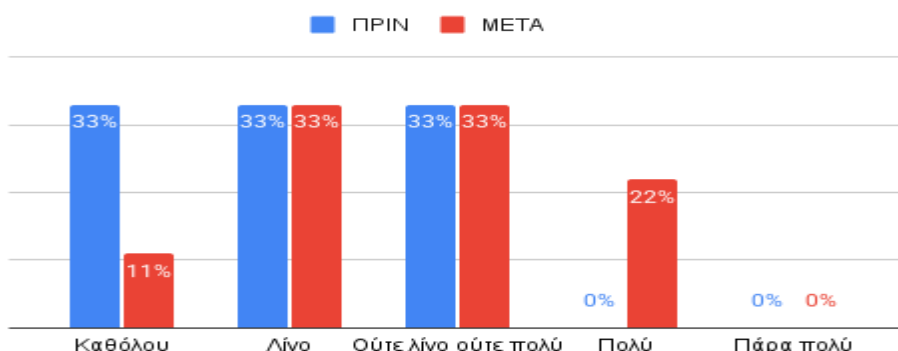


Στην ερώτηση 7 το **κορίτσι 1** πριν έδωσε «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ) όμως μετά κατέβηκε στο «2» (Λίγο) γεγονός που υποδεικνύει ότι η παρέμβαση δεν λειτούργησε θετικότερα. Το **κορίτσι 2** αρχικά

τοποθετήθηκε στο «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ) και μετά έδωσε «4» (Πολύ), δείχνοντας ότι ένιωσε λίγο πιο σίγουρη μέσα από τη μουσική. Το **αγόρι 1** και πριν και μετά δήλωσε «2» (Λίγο), ενώ το **αγόρι 2** πριν απάντησε «2» (Λίγο) και μετά ανέβηκε στο «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ), δείχνοντας μικρή βελτίωση.

Η συνδυαστική εξέταση των **ερωτήσεων 6 και 7** επιτρέπει μια ολιστική αποτίμηση: η **ερώτηση 6** προσφέρει το πλαίσιο της αρχικής αφετηρίας (κατέγραψε θετικότερη στάση, καθώς τρία στα τέσσερα παιδιά βελτίωσαν τις απαντήσεις τους), ενώ η **ερώτηση 7** καταδεικνύει το βαθμό μεταβολής που μπορεί να αποδοθεί στην παρέμβαση (παρατηρήθηκε ετερογένεια: ενώ δύο παιδιά βελτιώθηκαν, ένα παιδί εμφάνισε μείωση και ένα διατήρησε την ίδια στάση).

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση**, η απάντηση "Καθόλου" μειώθηκε σημαντικά, γεγονός που δείχνει μια θετικότερη στάση των παιδιών. Οι κατηγορίες "Λίγο" και "Ούτε λίγο ούτε πολύ" παρέμειναν σταθερές, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι η απάντηση "Πολύ" έκανε αισθητή την παρουσία της σε σημαντικό βαθμό (22%). Αντίθετα, η κατηγορία "Πάρα πολύ" δεν κατέγραψε διαφοροποίηση.

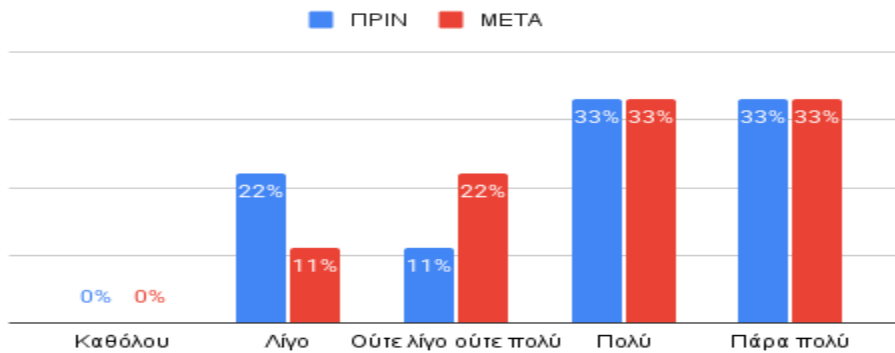
### Ερώτηση 8:

**Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου χωρίς να φοβάμαι.**



Στην ερώτηση 8 (η οποία έχει κομβική σημασία, καθώς συνδέεται με την ελευθερία έκφρασης των παιδιών) παρατηρήθηκαν οι χαμηλότερες βαθμολογίες πριν από την παρέμβαση. Μετά την υλοποίηση των δράσεων, όλες οι απαντήσεις των παιδιών παρουσίασαν αύξηση. Συνολικά, διαπιστώνεται ότι οι δράσεις είχαν θετική επίδραση, αφού και τα τέσσερα παιδιά (**κορίτσι 1**, **κορίτσι 2**, **αγόρι 1**, **αγόρι 2**) κατέγραψαν υψηλότερα θετικά ποσοστά.

## Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** η πλειοψηφία δήλωσε ότι αισθάνεται **"Πολύ"** ή **"Πάρα πολύ"** άνετα να εκφράζει ιδέες χωρίς φόβο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό υιοθέτησε ουδέτερη (**22%**) ή περιορισμένη στάση (**11%**). Η απουσία αρνητικών απαντήσεων (**"Καθόλου"**) υποδεικνύει ένα μάλλον θετικό κλίμα αφετηρίας, ενώ το συνολικό ποσοστό θετικής αποδοχής της δράσης είναι πλειοψηφικό (**66%**), χωρίς όμως να φαίνεται να επηρεάστηκε από την δράση.

### Ερώτηση 9:

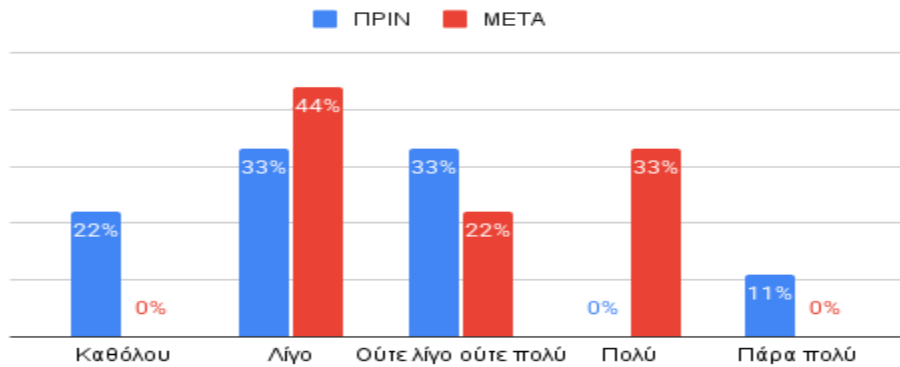
**Νιώθω λιγότερο άγχος όταν εκτίθεμαι μπροστά στους άλλους μέσω της μουσικής.**



Σχετικά με τη μείωση άγχους μέσω της μουσικής, οι αντιδράσεις διαφοροποιήθηκαν. Το **κορίτσι 1** μείωσε τη βαθμολογία του (από «4» σε «3»), το **κορίτσι 2** από «5» σε «4» και το **αγόρι 1** από «3» σε «2», υποδηλώνοντας ότι το άγχος παρέμεινε ή η εμπειρία ήταν περιορισμένα αποτελεσματική. Αντίθετα, το **αγόρι 2** παρουσίασε βελτίωση (από «3» σε «4»), αποτυπώνοντας κάποια ανακούφιση μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων.

Παρόμοια σημασία έχει και η **ερώτηση 8**, καθώς αποτυπώνει μια ξεκάθαρη θετική επίδραση της παρέμβασης, αφού όλα τα παιδιά βελτίωσαν την απάντησή τους. Αντίθετα, η **ερώτηση 9** αποκαλύπτει μια πιο σύνθετη εικόνα, (με την πλειονότητα των παιδιών να εμφανίζει μείωση και μόνο ένα παιδί να δηλώνει θετική αλλαγή). Έτσι, διαφαίνεται ότι ενώ η παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της ελευθερίας έκφρασης, η αποτελεσματικότητά της στη διαχείριση άγχους μέσω της μουσικής ήταν μη ομοιογενής.

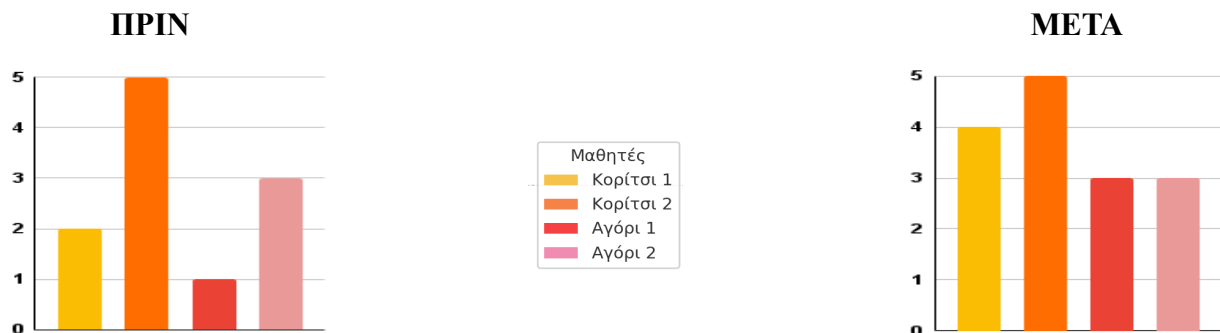
### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** η απάντηση **"Καθόλου"** μηδενίστηκε, στοιχείο που αξιολογείται πολύ θετικά. Το **"Λίγο"** κατέγραψε αύξηση, ενώ η ουδέτερη στάση (**"Ούτε λίγο ούτε πολύ"**) μειώθηκε. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η ενίσχυση της κατηγορίας **"Πολύ"**, η οποία από μηδενικό ποσοστό ανέβηκε σε **33%**, γεγονός που καταδεικνύει θετική επίδραση της δράσης. Παράλληλα, το **"Πάρα πολύ"** υποχώρησε, κάτι που περιορίζει σε μικρό βαθμό την έκφραση της μέγιστης θετικής αποδοχής.

### Ερώτηση 10:

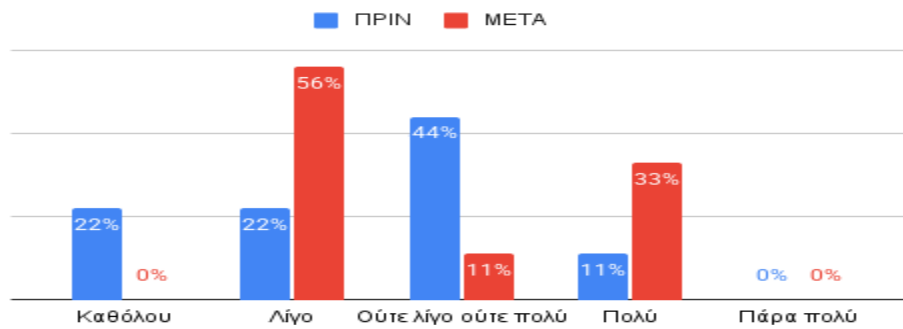
**Όταν πρέπει να παρουσιάσω κάτι στην τάξη, νιώθω πιο άνετα μετά τις μουσικές δραστηριότητες.**



Σε αυτήν την ερώτηση, έχουμε δύο αμετάβλητες αντιδράσεις (**κορίτσι 2, αγόρι 2**) και δύο που υποδεικνύουν ότι οι δράσεις δεν λειτούργησαν θετικά (**κορίτσι 1, αγόρι 1**).

Οι **ερωτήσεις 7 και 10** εμφανίζονται όμοιες σε επίπεδο εκφώνησης, διαφοροποιούνται όμως ως προς το συγκείμενο: η **7** αφορά την τυπική σχολική εμπειρία (δύο παιδιά βελτίωσαν την απάντησή τους, ένα την διατήρησε και ένα έδωσε χαμηλότερη βαθμολογία), ενώ η **10** αποτυπώνει τα αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθόδου Dalcroze (δύο παιδιά βελτίωσαν την απάντησή τους και δύο την διατήρησαν). Η σύγκριση αυτή μπορεί να υποδείξει την ενισχυτική συμβολή της παρέμβασης σε σχέση με τις συνηθισμένες μουσικές πρακτικές.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** παρατηρείται μια μικτή κατάσταση όπου ανέβηκε τόσο το η απάντηση "Λίγο" όσο και η απάντηση "Πολύ", ενώ υποχώρησε η ουδέτερη στάση ("Ούτε λίγο ούτε πολύ"), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι δράσεις είχαν μάλλον μια διάχυση στόχων. Η απάντηση "Καθόλου" δεν υπήρξε από τους μαθητές και τις μαθήτριες, γεγονός που τείνει στο θετικό.

### Ερώτηση 11:

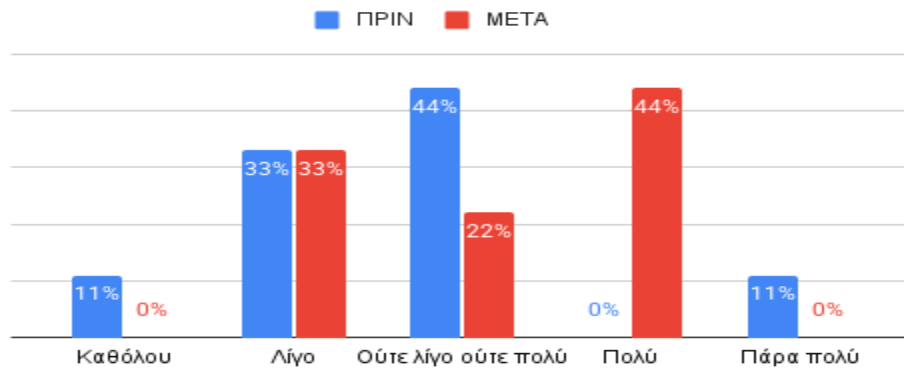
**Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να ξεπερνάω το άγχος όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους.**



Το **κορίτσι 1** πριν απάντησε «4» (Πολύ) αλλά μετά κατέβηκε στο «2» (Λίγο), δείχνοντας ότι δεν ένιωσε ενίσχυση. Το **κορίτσι 2** πριν έδωσε «5» (Πάρα πολύ) και παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο. Το **αγόρι 1** πριν απάντησε «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ) και μετά κατέβηκε στο «2» (Λίγο), δείχνοντας ελαφρά αρνητική μεταστροφή, ενώ το **αγόρι 2** πριν απάντησε «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ) και μετά ανέβηκε στο «4» (Πολύ), αποτυπώνοντας θετικότερη αντίδραση.

Συνολικά, τόσο στην **ερώτηση 9** όσο και στην **ερώτηση 11**, η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν ανέφερε μείωση του άγχους, με εξαίρεση το **αγόρι 2** που βελτιώθηκε σταθερά και στις δύο περιπτώσεις, και το **κορίτσι 2** που διατήρησε σταθερά θετική στάση στην **ερώτηση 11**. Η σύγκριση καταδεικνύει ότι, ενώ οι μουσικές δραστηριότητες φάνηκαν να ενισχύουν μεμονωμένα άτομα, δεν επέφεραν συνολική μείωση του άγχους στο σύνολο των μαθητών/τριών.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



Μετά την παρέμβαση η απάντηση "Καθόλου" εξαφανίστηκε, γεγονός που συνιστά σαφή βελτίωση. Η κατηγορία "Λίγο" παρέμεινε σταθερή, ενώ η ουδέτερη στάση ("Ούτε λίγο ούτε πολύ") μειώθηκε στο μισό. Αντιθέτως, η κατηγορία "Πολύ" παρουσίασε σημαντική άνοδο (από 0% σε 44%), στοιχείο που αναδεικνύει την επιτυχία της δράσης. Το "Πάρα πολύ" υποχώρησε, περιορίζοντας την έκφραση της μέγιστης θετικής αποδοχής. Η διαφοροποίηση όμως του "Πολύ" - "Πάρα πολύ" από 11% σε 44% κρίνεται θετική.

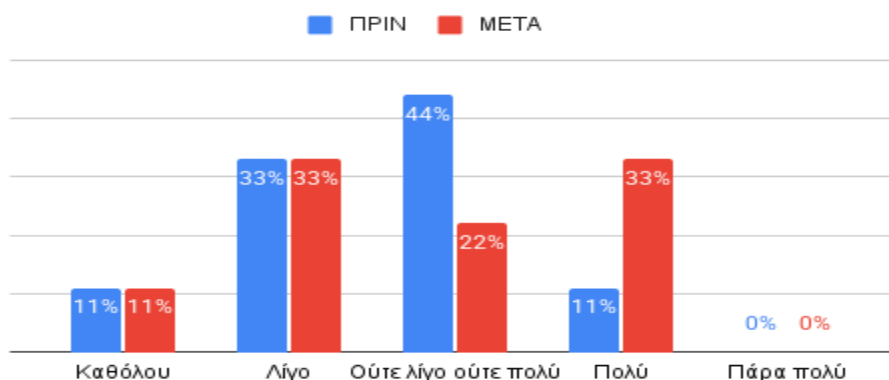
### Ερώτηση 12:

Νιώθω πιο άνετα να συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη μετά τις μουσικές δραστηριότητες.



Σε αυτή την ερώτηση, παρατηρούμε ότι με εξαίρεση το αγόρι 2, για τα υπόλοιπα παιδιά (κορίτσι 1, κορίτσι 2, αγόρι 1), οι δράσεις της μεθόδου Dalcroze δεν λειτούργησαν προς μια θετικότερη στάση.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



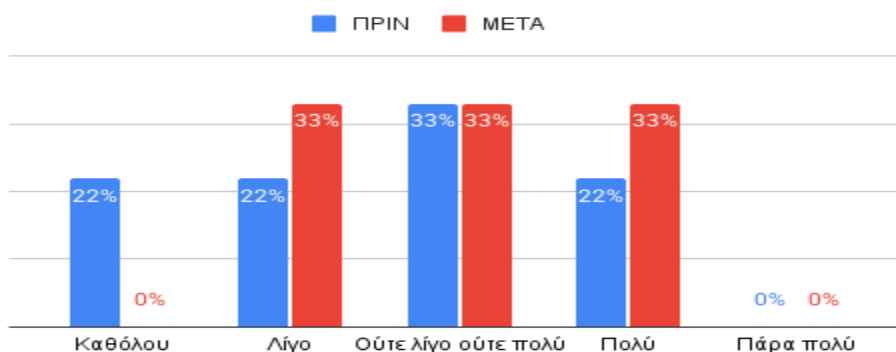
Σε αυτήν την ερώτηση, το ενδιαφέρον μπορεί να εστιαστεί στο "Ούτε λίγο ούτε πολύ" και στο "Πολύ". Η μείωση στο μισό (22%) της ουδέτερης στάσης και η αντίστοιχη αύξηση του "Πολύ" (από 11% σε 33%) μπορεί να συσχετιστεί με έως ένα βαθμό θετικότερη μεταβολή.

**Ερώτηση 13:**  
**Όταν κάνω λάθος μπροστά στους άλλους,**  
**συνεχίζω χωρίς να νιώθω άβολα.**



Στην ερώτηση 13, που αφορά την ικανότητα να συνεχίζουν παρά το λάθος, φαίνεται ότι θετική επίδραση υπήρξε στο **κορίτσι 2** και στο **αγόρι 1**, ενώ για τα άλλα παιδιά δεν υπήρξε διαφοροποίηση.

**Παιδιά γενικού πληθυσμού**



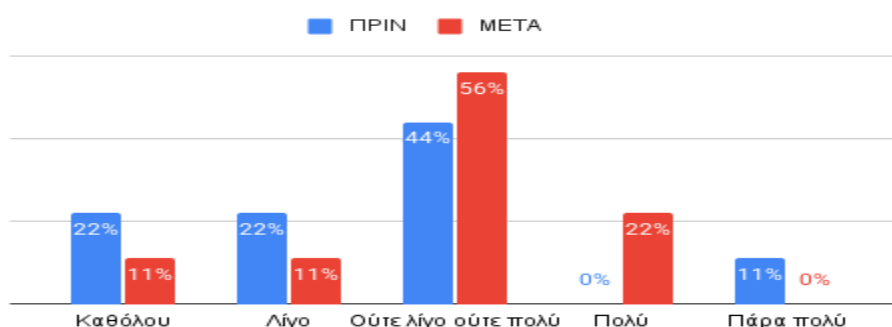
Στον γενικό πληθυσμό θετική κρίνεται η μηδένιση του "Καθόλου" και η σχετική αύξηση του "Πολύ". Αντίστοιχα, είναι άξιο προσοχής η σχετική αύξηση του "Λίγο".

**Ερώτηση 14:**  
**Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να αισθάνομαι**  
**λιγότερο φόβο για την κριτική των άλλων.**



Στην ερώτηση 14, παρατηρείται ότι τρία από τα τέσσερα παιδιά ξεκινούν ήδη από ουδέτερο ή υψηλό επίπεδο. Το **κορίτσι 1** και το **αγόρι 2** με «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ) και το **κορίτσι 2** με «5» (Πάρα πολύ), γεγονός που δείχνει ότι το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελούσε εξ αρχής θετική ή ουδέτερη εμπειρία για την πλειονότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το **αγόρι 1**, το οποίο αν και αρχικά τοποθετήθηκε σε χαμηλότερη βαθμίδα «2», στη συνέχεια ανέβηκε στο «3». Η μεταβολή αυτή καταδεικνύει ότι ακόμη και ο μαθητής που ξεκίνησε πιο συγκρατημένος παρουσίασε μια μικρή θετική αντίδραση μετά την εφαρμογή της μεθόδου.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** οι κατηγορίες "**Καθόλου**" και "**Λίγο**" μειώθηκαν, γεγονός που δείχνει περιορισμό των αρνητικών στάσεων. Η ουδέτερη απάντηση ("**Ούτε λίγο ούτε πολύ**") αυξήθηκε, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι η κατηγορία "**Πολύ**" ενισχύθηκε σημαντικά, καταγράφοντας **22%**, από μηδενικό ποσοστό. Γεγονός βέβαια που μπορεί να συνδέεται με την πτώση του "**Πάρα πολύ**" του οποίου η μηδένιση αντικατοπτρίζει σαφώς μια σχετική διάψευση προσδοκιών.

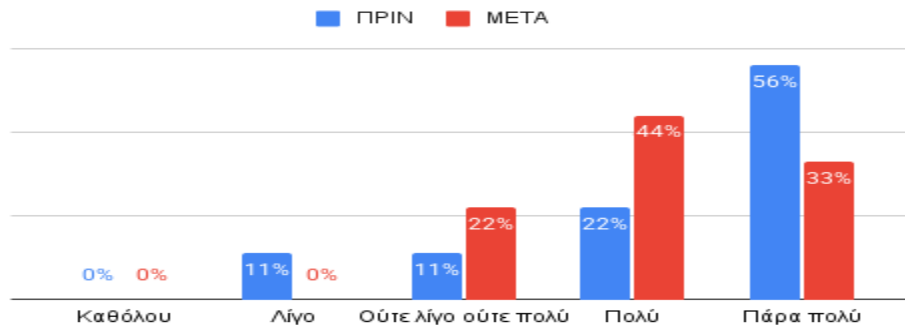
### Ερώτηση 15:

**Μου αρέσει να παίζω μουσική μαζί με τους συμμαθητές μου.**



Η ερώτηση 15 διερευνά τη διάθεση συμμετοχής σε μουσικές ομαδικές δραστηριότητες και δεν καταγράφει αρνητική στάση, δεδομένου ότι 2 στα 4 παιδιά παρουσιάζουν θετικότερες αντιδράσεις και δύο παραμένουν σε σταθερό σημείο καταγραφής με το ένα (**κορίτσι 2**) να παραμένει στο υψηλότερο δυνατό θετικό αποτύπωμα.

## Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** το ποσοστό της μέγιστης βαθμολογίας **"Πάρα πολύ"** μειώθηκε από **56%** σε **33%**, γεγονός που φανερώνει περιορισμό της αρχικής θετικής στάσης. Από την άλλη πλευρά οι απαντήσεις στη βαθμίδα **"Πολύ"** αυξήθηκαν από **22%** σε **44%**, δείχνοντας μια τάση μετακίνησης προς λιγότερο ακραία αλλά θετική αξιολόγηση. Συνολικά η κατηγορία των θετικών αντιδράσεων διατηρεί το ίδιο ποσοστό (**78%-77%**) αλλά καταγράφοντας μια διάψευση πολύ υψηλών προσδοκιών. Οι ουδέτερες απαντήσεις, παρουσίασαν επίσης αύξηση (από **11%** σε **22%**), ενώ οι απαντήσεις **"Καθόλου"** και **"Λίγο"** παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς το **"Καθόλου"** δεν αυξήθηκε ενώ το **"Λίγο"** μηδενίστηκε, αποτύπωμα μάλλον θετικό.

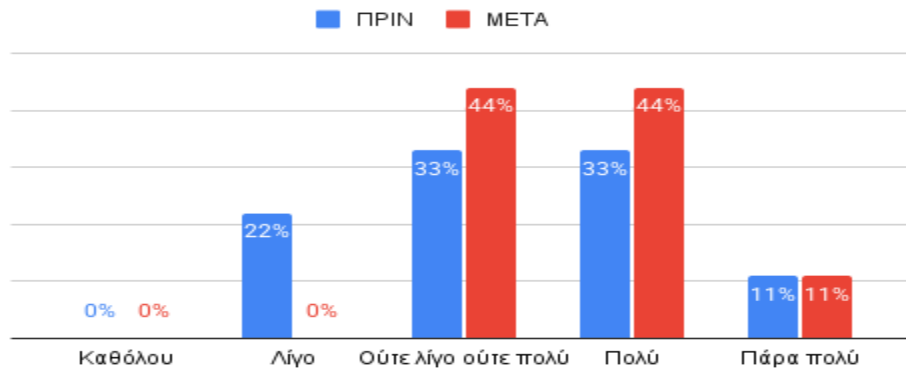
### Ερώτηση 16:

**Νιώθω πιο άνετα όταν συνεργάζομαι σε ομαδικές δραστηριότητες μετά τις μουσικές ασκήσεις.**



Αυτή η ερώτηση, διερευνά την επίδραση των μουσικών ασκήσεων στην αίσθηση άνεσης κατά τη συνεργασία. Στις απαντήσεις παρατηρούμε ότι για 3 από τα 4 παιδιά οι δράσεις ήταν θετικές με πτώση ενός βαθμού κλίμακας για το τέταρτο (**αγόρι 2**).

### Παιδιά γενικού πληθυσμού

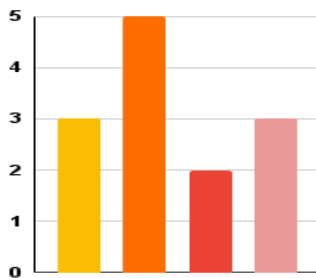


Μετά την παρέμβαση η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (55%) δήλωσε ότι οι μουσικές δραστηριότητες ενίσχυσαν τη συνεργασία ("Πολύ" ή "Πάρα πολύ"), ενώ το 44% αντέδρασε με ουδέτερη στάση. Θετικά μπορεί να αποτιμηθεί και η μηδένιση του "Λίγο".

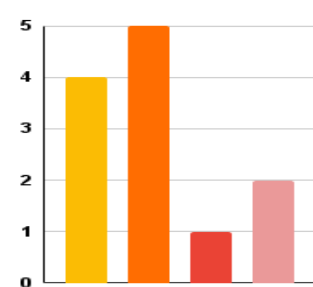
### Ερώτηση 17:

Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να εμπιστευόμαι περισσότερο τους συμμαθητές μου.

#### ΠΡΙΝ

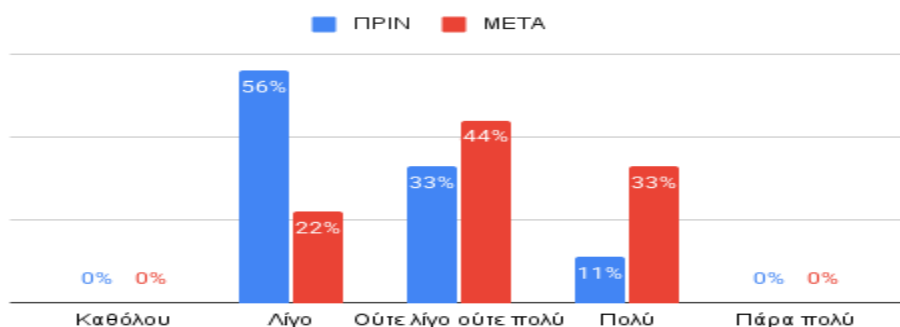


#### ΜΕΤΑ



Στην ερώτηση αυτή, δύο παιδιά (κορίτσι 1, αγόρι 1) παρουσίασαν αύξηση στη βαθμολογία τους, ενώ το κορίτσι 2 παρέμεινε σταθερό στη μέγιστη βαθμολογία («5»). Δεδομένου ότι το κορίτσι 2 είχε ήδη δώσει την υψηλότερη απάντηση, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι απαντήσεις των δύο μαθητών/τριών καταγράφουν αποδοχή της παρέμβασης. Σε αντίθεση με αυτά τα παιδιά, το αγόρι 2 παρουσιάζει μείωση της ουδέτερης στάσης του, σε «2».

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



Μετά την παρέμβαση η κατηγορίες "Καθόλου" και "Πάρα πολύ" δεν παρουσίασαν αλλαγές. Η απάντηση "Λίγο" μειώθηκε αισθητά (μάλλον θετική αντίδραση), ενώ η ουδέτερη στάση ("Ούτε λίγο ούτε πολύ") ενισχύθηκε. Ιδιαίτερα θετικό είναι το γεγονός ότι η κατηγορία "Πολύ" σημείωσε σημαντική άνοδο (από 11% σε 33%), αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της δράσης.

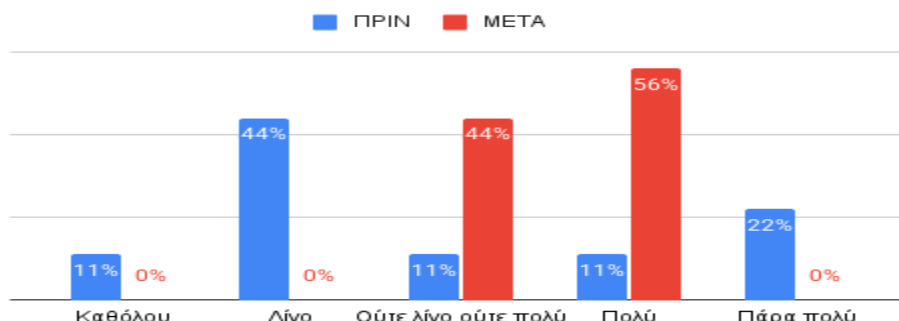
### Ερώτηση 18:

Μέσα από τη μουσική έχω κάνει καλύτερες φιλίες.



Εδώ παρατηρούμε μικτές αντιδράσεις καθώς έχουμε δύο παιδιά (**κορίτσι 2** και **αγόρι 2**) με θετική αποδοχή, ένα (**κορίτσι 1**) με σταθερή θέση (προς το θετικό όμως) και ένα με τάση προς το αρνητικό (**αγόρι 1**).

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



Μετά την παρέμβαση, όλα τα παιδιά απάντησαν ουδέτερα ή θετικά, με το 56% να επιλέγει "Πολύ" και το 44% "Ούτε λίγο ούτε πολύ" μια διαπίστωση που επιβεβαίωσε ότι η μέθοδος μάλλον συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση τους. Η μείωση του ποσοστού "Πάρα πολύ" από 22% σε 0% υποδηλώνει μια μικρή μείωση της απόλυτα θετικής αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα η εξάλειψη των χαμηλών βαθμίδων ("Καθόλου", "Λίγο") αποτελεί ένδειξη θετικής μεταβολής στην κατανομή των απαντήσεων.

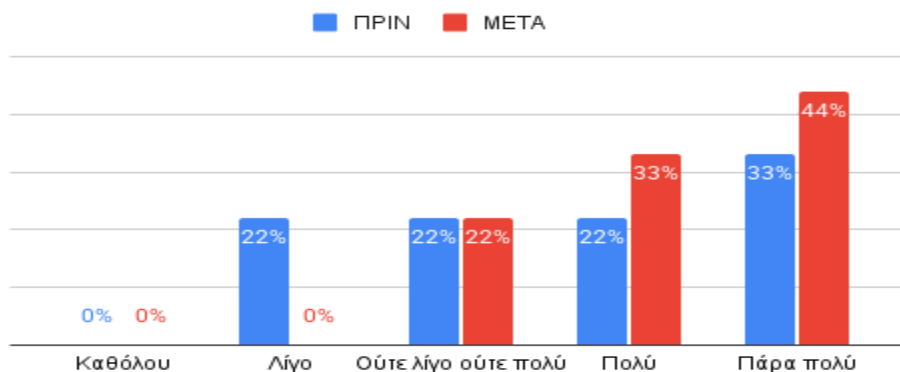
### Ερώτηση 19:

Μου αρέσει όταν δοκιμάζω κάτι καινούργιο στη μουσική.



Σε αυτή την ερώτηση διαπιστώνεται ότι το **κορίτσι 2** σημείωσε θεαματική άνοδο (από «2» σε «5») και το **αγόρι 2** παρουσίασε βελτίωση (από «3» σε «4»), ενώ το **κορίτσι 1** και το **αγόρι 1** παρουσίασαν αξιοσημείωτη πτώση (**κορίτσι 1**: από «4» σε «3» και **αγόρι 1**: από «4» σε «2»)

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** η κατηγορία "**Καθόλου**" παρέμεινε στο μηδέν, δείχνοντας ότι γενικά δεν εκφράστηκαν αρνητικές στάσεις. Η απάντηση "**Λίγο**" εξαφανίστηκε, γεγονός που αποτελεί ιδιαίτερα θετική εξέλιξη. Η ουδέτερη στάση ("**Ούτε λίγο ούτε πολύ**") παρέμεινε σταθερή, ενώ οι κατηγορίες "**Πολύ**" και "**Πάρα πολύ**" ενισχύθηκαν. Το συνολικό ποσοστό θετικής αποδοχής της δράσης είναι πλειοψηφικό (77%) με αξιοσημείωτη αύξηση 22%.

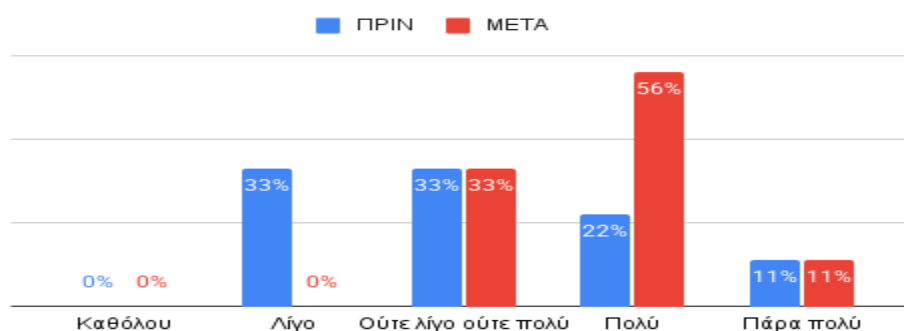
### Ερώτηση 20:

**Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν δοκιμάζω νέα πράγματα.**



Στην τελευταία ερώτηση παρατηρούνται μικτές αντιδράσεις: το **κορίτσι 1** και το **αγόρι 1** καταγράφουν μείωση στην αυτοπεποίθηση (**κορίτσι 1** : από «4» σε «3», **αγόρι 1**: από «3» σε «2»), ενώ το **κορίτσι 2** και το **αγόρι 2** παρουσιάζουν θετική διαφοροποίηση (**κορίτσι 2** : από «3» σε «5», **αγόρι 2**: από «3» σε «4»). Συνεπώς, η παρέμβαση φαίνεται να ενισχύει σημαντικά την προσωπική έκφραση και την αυτοπεποίθηση σε ορισμένους μαθητές/τριες, ενώ σε άλλους/ες δεν καταγράφεται αντίστοιχη βελτίωση.

### Παιδιά γενικού πληθυσμού



**Μετά την παρέμβαση** η απάντηση "**Πολύ**" ήταν η πιο συχνή με **56%**, δείχνοντας ότι οι μουσικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση των παιδιών στο να δοκιμάσουν νέες εμπειρίες. Ένα **33%** απάντησε "**Ούτε λίγο ούτε πολύ**". Το **11%** της τάξης απάντησε "**Πάρα πολύ**", ενώ δεν υπήρχαν οι αρνητικές απαντήσεις "**Λίγο**" ή "**Καθόλου**". Το συνολικό ποσοστό θετικής αποδοχής της δράσης είναι πλειοψηφικό (**66%**) από **33%**, γεγονός που σαφώς υποδεικνύει θετική αποδοχή.

## 6.2. Απαντήσεις ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών (Πριν και μετά την παρέμβαση)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (**Εκπαιδευτικός τάξης, εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής και διευθυντής του σχολείου**). Η οπτική των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστική, καθώς προσφέρει μια πιο σφαιρική κατανόηση της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την καθημερινή ή εβδομαδιαία αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά, μπορούν να αξιολογήσουν όχι μόνο τις ατομικές βελτιώσεις αλλά και το πώς αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο της τάξης συνολικά. Η παρουσίαση των δικών τους παρατηρήσεων ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας και επιτρέπει τη σύνδεση ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία των μαθητών και μαθητριών και στην παιδαγωγική πράξη.

Οι ερωτήσεις **πριν** διατυπώθηκαν με σκοπό να καταγράψουν την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή πώς έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές/τριες τους σε τομείς όπως συμμετοχή, συνεργασία, συναισθηματική έκφραση κ.λπ., **πριν** από την υλοποίηση της παρέμβασης. Αντίθετα, οι ερωτήσεις **μετά** επαναδιατυπώθηκαν εστιασμένα στη συμβολή της μεθόδου Dalcroze, ώστε να αποτυπωθεί η αντιληπτή αλλαγή που προέκυψε. Για παράδειγμα: Ερώτηση 2: «Οι μαθητές μου είναι ντροπαλοί» (Πριν) → «Οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά» (Μετά) ή Ερώτηση 6: «Οι μαθητές μου δείχνουν άνεση στην έκφραση συναισθημάτων» (Πριν) → «Οι μαθητές μου δείχνουν περισσότερη άνεση... μέσω της μουσικής» (Μετά).

Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις «Μετά» δεν αποτελούν απλή επανάληψη των «Πριν», αλλά στοχεύουν να καταγράψουν την αντίληψη της μεταβολής και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, όχι απλώς την περιγραφή μιας υφιστάμενης κατάστασης.

### ΠΡΙΝ

Κλίμακα:

1 (Καθόλου)

2 (Λίγο)

3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)

4 (Πολύ)

5 (Πάρα πολύ)

### ΜΕΤΑ

Κλίμακα:

1 (Καθόλου)

2 (Λίγο)

3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)

4 (Πολύ)

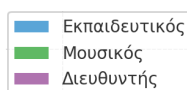
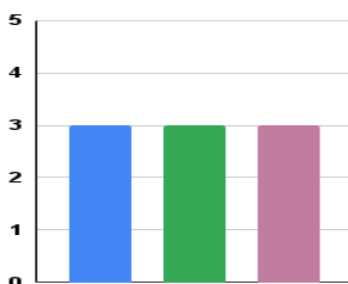
5 (Πάρα πολύ)

### Ερώτηση 1:

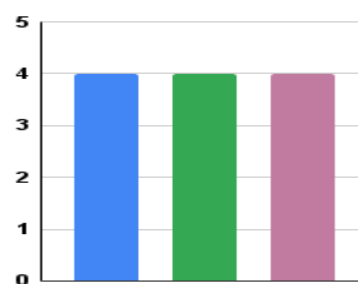
Οι μαθητές μου συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στις δραστηριότητες της τάξης.

Παρατήρησα βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μου μετά τις μουσικές δραστηριότητες.

### ΠΡΙΝ



### ΜΕΤΑ



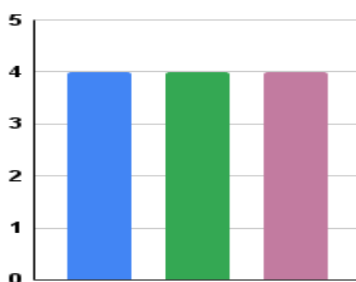
Μετά την παρέμβαση και οι τρεις εκπαιδευτικοί αποδίδουν την βαθμολογία «4» (Πολύ) σε σχέση με πριν που βαθμολόγησαν με «3» (Ούτε λίγο ούτε πολύ). Η ομοφωνία αυτή δείχνει σταθερή παρατήρηση θετικής αλλαγής στους μαθητές/τριες ως προς την αυτοπεποίθησή τους.

### Ερώτηση 2:

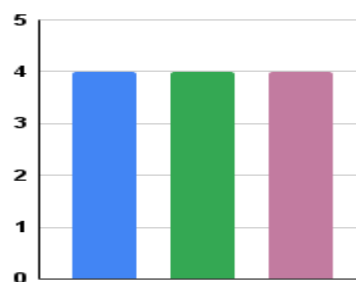
Παρατηρώ ότι κάποια παιδιά είναι πιο ντροπαλά ή διστακτικά από τα υπόλοιπα.

Οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης.

### ΠΡΙΝ



### ΜΕΤΑ

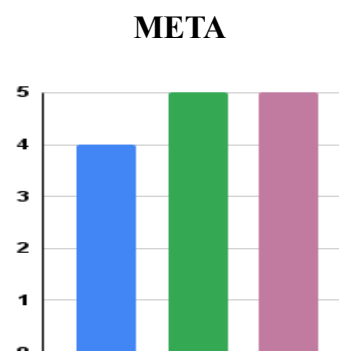
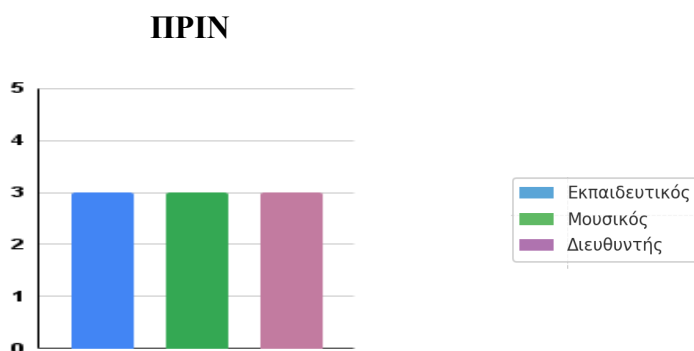


Μετά την παρέμβαση, οι τρεις εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στη βαθμολογία «4» (Πολύ). Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση δεν έφερε διαφοροποίηση, παρέμεινε όμως σε θετικό βαθμό.

### Ερώτηση 3:

Οι μαθητές μου νιώθουν άνετα να μιλούν ή να εκφράζονται μπροστά στην τάξη.

Οι μαθητές μου συνεργάζονται πιο εύκολα και με περισσότερη εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

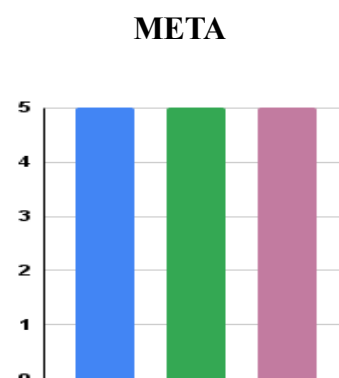
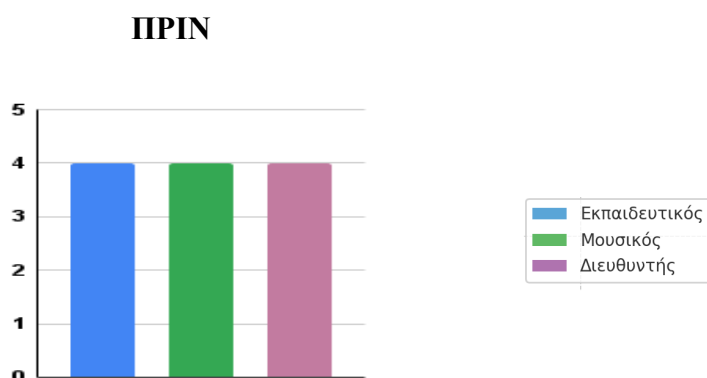


Ενώ πριν την παρέμβαση και οι τρεις εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με «3», μετά την παρέμβαση ο μουσικός και ο διευθυντής έδωσαν τη μέγιστη βαθμολογία «5» (Πάρα πολύ), καταγράφοντας έντονα θετική άποψη για τη συμβολή της μεθόδου στην συνεργατικότητα των μαθητών/τριών. Ο δάσκαλος βαθμολόγησε με «4» (Πολύ), θεωρώντας ότι οι δράσεις είχαν θετικό αποτέλεσμα, αλλά όχι το μέγιστο.

### Ερώτηση 4:

Οι μαθητές μου συνεργάζονται αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες.

Παρατηρώ ότι η μουσική βοήθησε τα παιδιά να συνδεθούν καλύτερα μεταξύ τους.



Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ των μαθητών/τριών, δίνοντας την υψηλότερη βαθμολογία «5» (Πάρα πολύ).

### Ερώτηση 5:

Υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.

Μαθητές που προηγουμένως είχαν δυσκολία στη συνεργασία, φαίνεται να συμμετέχουν πιο άνετα στις ομαδικές δραστηριότητες.



Ο **δάσκαλος της τάξης**, αξιολόγησε θετικότερα την παρέμβαση αλλά όχι στο μέγιστο (βαθμολογία «4» Πολύ). Η βαθμολογία «5» (Πάρα πολύ) από τον **μουσικό** δείχνει ότι η συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών ενισχύθηκε αρκετά, μετά τις δράσεις. Παρόλα αυτά ο **διευθυντής** ήταν διστακτικός, καθώς δεν άλλαξε την βαθμολογία του σε σχέση με το **πριν** («3» - Ούτε λίγο ούτε πολύ).

#### Ερώτηση 6:

Οι μαθητές μου δείχνουν άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Οι μαθητές μου δείχνουν περισσότερη άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους μέσω της μουσικής.

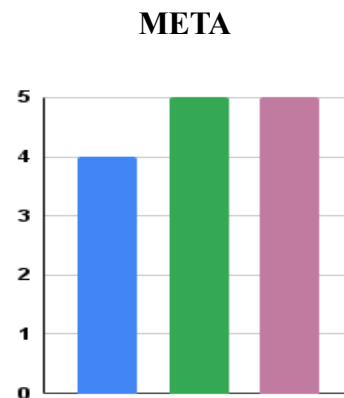
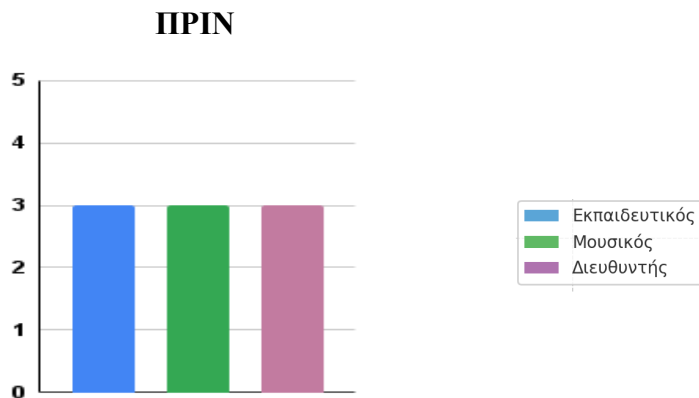


Οι απαντήσεις δείχνουν σχετικά θετική επίδραση στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Ο **μουσικός** αξιολόγησε με «5» (Πάρα πολύ) και ο **δάσκαλος** με «4» (Πολύ), γεγονός που ενισχύει την άποψη πως η επικοινωνία των συναισθημάτων βελτιώθηκε σημαντικά κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ο **διευθυντής** διατήρησε την απάντησή του με **πριν** («3» - Ούτε λίγο ούτε πολύ).

#### Ερώτηση 7:

Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου αγχώνονται όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι μπροστά στην τάξη.

Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου νιώθουν λιγότερο άγχος όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι στην τάξη.

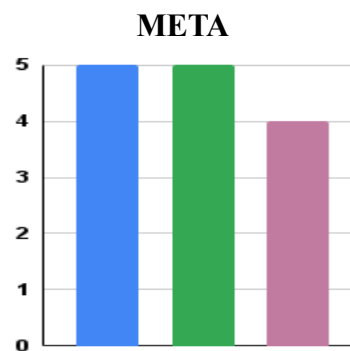
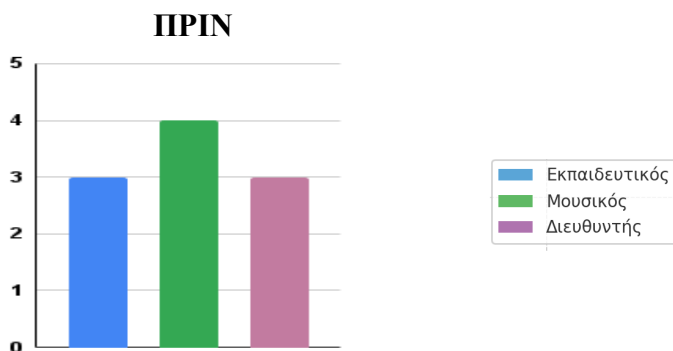


Στην ερώτηση αυτή παρατηρείται θετικότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς (ένα «4» - Πολύ και δύο «5» - Πάρα πολύ), γεγονός που υποδηλώνει πως οι μαθητές/τριες έδειξαν μειωμένο άγχος μετά την εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων. Η μουσική φαίνεται να λειτουργήσει ως καταπραϊντικός παράγοντας, αφού **πριν την παρέμβαση** είχαν βαθμολογήσει όλοι με «3» - Ούτε λίγο ούτε πολύ.

**Ερώτηση 8:**

**Οι μαθητές μου εκφράζονται ελεύθερα μέσα από τη δημιουργικότητα.**

**Θεωρώ ότι η μέθοδος Dalcroze ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συνεργασίας των μαθητών μου.**



Σε αυτή την ερώτηση ο **δάσκαλος** και ο **μουσικός** έδωσαν τη μέγιστη βαθμολογία «5» (Πάρα πολύ) θεωρώντας την παρέμβαση πλήρως αποτελεσματική ως προς την αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών. Ο **διευθυντής** απάντησε με «4» (Πολύ), κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί ως μια επιφυλακτική, αλλά παρ' όλα αυτά θετική αποτίμηση από τη διοίκηση. Και οι τρεις μετακινήθηκαν **μετά την παρέμβαση** σε πιο θετικές απαντήσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Πίνακες θεματικής ανάλυσης

### 7.1. Πίνακας θεματικής ανάλυσης (Πριν την παρέμβαση)

Με βάση τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (που παρατίθενται στο **παράρτημα**) ακολουθεί ο πίνακας θεματικής ανάλυσης των απαντήσεών τους, πριν και μετά την παρέμβαση. Ο πίνακας αυτός οργανώνει τα δεδομένα σε βασικούς θεματικούς άξονες, επιτρέποντας την αποτύπωση κοινών τάσεων, διαφοροποιήσεων και κεντρικών σημείων που αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι ποιοτικές απαντήσεις αποκτούν μεγαλύτερη σαφήνεια και συγκρίνονται πιο εύκολα, ενισχύοντας την κατανόηση του παιδαγωγικού πλαισίου και των επιδράσεων της μουσικής παρέμβασης.

Θεματική κατηγορία	Συμφωνία/ Διαφωνία	Εκπαιδευτικός τάξης	Μουσικός	Διευθυντής	Αναφορά σε παιδιά
1. Αυτοπεποίθηση	✓✓✓ Συμφωνούν όλοι	«Ορισμένα παιδιά είναι ντροπαλά και ανασφαλή»	«Ο φόβος τα κρατάει πίσω»	«Λείπει η αυτοπεποίθηση και οι βασικές γνώσεις»	<b>Αγόρι 1, Κορίτσι 2</b>
2. Συμμετοχή	✓✓✓	«Υπάρχουν διαφορές... άλλα συμμετέχουν πιο πρόθυμα»	«Άλλες φορές βλέπω συμμετοχή, άλλες όχι»	«Η συμμετοχή είναι άνιση»	–
3. Συνεργασία	✓✓✗ (επιφύλαξη διευθυντή)	«Τα πιο κοινωνικά παιδιά βοηθούν»	«Υπάρχουν περιστασιακές στιγμές συνεργασίας»	«Δεν είναι κάτι που βλέπω συχνά»	–
4. Συναισθηματική έκφραση	✓✓✗	«Δυσκολεύονται να εκφράσουν το πώς νιώθουν»	«Η μουσική βοηθά, αλλά δεν είναι αρκετή μόνη της»	«Δεν μπορώ να το αξιολογήσω επαρκώς»	<b>Κορίτσι 1</b>
5. Διαχείριση άγχους	✓✗✗ (διαφορετικές οπτικές)	«Κάποια παιδιά αγχώνονται με την έκθεση»	«Το βλέπω στη γλώσσα του σώματος»	«Το άγχος δεν είναι τόσο έντονο σε αυτό το πλαίσιο»	–

6. Κοινωνική ένταξη	✓✓✓	«Κάποια παιδιά είναι στο περιθώριο»	«Προσπαθού ν, αλλά δεν είναι όλα αποδεκτά»	«Υπάρχουν στερεότυπα και ομάδες που επαναλαμβάνονται»	<b>Αγόρι 2</b>
7. Φιλίες – δεσμοί	✓✓✗	«Οι δυναμικές αλλάζουν συχνά»	«Κάποιοι είναι σταθερά μόνοι»	«Δεν μπορώ να πω ότι γνωρίζω»	<b>Κορίτσι 2</b>
8. Αξιολόγηση εμπειρίας	–	–	–	–	–
9. Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα	✓✓✓ (προσεκτικά θετικοί)	«Θα μπορούσε να ενταχθεί...»	«Θέλει οργάνωση και χρόνος»	«Θα πρέπει να ενταχθεί οργανικά»	–
10. Μελλοντική εφαρμογή	✓✓✓	«Θα το δοκιμάζα»	«Θέλω να δω πώς θα πάει»	«Είμαι ανοιχτός με τα σωστά εργαλεία»	–

## 7.2. Πίνακας θεματικής ανάλυσης (Μετά την παρέμβαση)

Θεματική κατηγορία	Συμφωνία/ Διαφωνία	Εκπαιδευτικός τάξης	Μουσικός	Διευθυντής	Αναφορά σε παιδιά
1. Αυτοπεποίθηση	✓✓✓ Συμφωνούν και οι 3	«Είδα άλμα στην αυτοπεποίθηση του αγοριού»	«Τα παιδιά τόλμησαν»	«Ανέβηκαν»	<b>Κορίτσι 2, Αγόρι 1</b>

2. Συμμετοχή	✓✓✓	«Ακόμα και τα ντροπαλά συμμετείχαν»	«Δεν ήθελαν να τελειώσει»	«Η αλλαγή ήταν εμφανής»	Αγόρι 2
3. Συνεργασία	✓✓✓	«Άρχισαν να βοηθούν ο ένας τον άλλον»	«Συνεργάστηκαν για πρώτη φορά»	«Η συνεργασία ήταν έκπληξη»	Αγόρι 1, Κορίτσι 1
4. Συναισθηματική έκφραση	✓✓✘ (ο διευθυντής επιφυλακτικός)	«Έδειχναν τι νιώθουν»	«Απελευθερώθηκαν»	«Δεν μπορώ να το αξιολογήσω»	Κορίτσι 1
5. Διαχείριση άγχους	✓✓✓	«Δεν ντρέπονταν»	«Η σκηνή τους βοήθησε»	«Μείωση στρες πριν τις εξετάσεις»	Κορίτσι 2
6. Κοινωνική ένταξη	✓✓✓	«Ανέπτυξαν σχέσεις»	«Ένωσε μέρος της ομάδας»	«Έσπασαν τα παλιά σχήματα»	Αγόρι 2
7. Φιλίες – δεσμοί	✓✓✓	«Δέθηκε με άλλα κορίτσια»	«Άνοιξε κοινωνικά»	«Διαμορφώθηκαν νέες παρέες»	Κορίτσι 2
8. Αξιολόγηση εμπειρίας	✓✓✓	«Θετική εμπειρία»	«Μου άρεσε πολύ»	«Αρκετά ενθαρρυντικό»	-
9. Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα	✓✓✓ (με όρους)	«Θα μπορούσε να ενσωματωθεί»	«Χρειάζεται συγχώνευση με θεωρία»	«Με επιμόρφωση θα ήταν χρήσιμο»	-

10. Μελλοντική εφαρμογή	✓✓✓	«Θα το ξανάκανα»	«Το συνεχίζω ήδη»	«Ναι, με τις κατάλληλες συνθήκες»	-
-------------------------------	-----	---------------------	----------------------	---	---

### 7.3. Συγκριτική ανάλυση θεματικών πινάκων

Πριν την παρέμβαση, υπήρχε άγνοια για τη μέθοδο, συγκρατημένες προσδοκίες και αναγνώριση υπαρκτών δυσκολιών σε αυτοπεποίθηση, συμμετοχή και κοινωνική ένταξη. Μετά την παρέμβαση, οι τρεις εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο ότι η μέθοδος Dalcroze συνέβαλε θετικά στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, στη μείωση άγχους, στην κοινωνική ένταξη και στη δημιουργία νέων δεσμών, με το συνολικό κλίμα να χαρακτηρίζεται πολύ πιο θετικό.

- 1. Αυτοπεποίθηση:** Παρατηρείται σαφής άνοδος στην αυτοπεποίθηση, με συγκεκριμένες αναφορές σε παιδιά που βελτιώθηκαν (ιδίως το **κορίτσι 2** και το **αγόρι 1**).
- 2. Συμμετοχή:** Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη και πιο αυθόρμητη συμμετοχή, ακόμα και από τους πιο ντροπαλούς μαθητές/τριες.
- 3. Συνεργασία:** Και οι τρεις αναγνωρίζουν σαφή βελτίωση, με έμφαση στη συνεργασία μεταξύ παιδιών που πριν δεν είχαν ομαλή συνεργασία.
- 4. Συναισθηματική έκφραση:** Ο **εκπαιδευτικός τάξης** και ο **μουσικός** βλέπουν τα παιδιά πιο απελευθερωμένα, αλλά ο **διευθυντής** παραμένει επιφυλακτικός.
- 5. Διαχείριση άγχους:** Συμφωνία όλων ότι το άγχος μειώθηκε, με μαθητές/τριες να δείχνουν λιγότερη ντροπή και περισσότερη άνεση.
- 6. Κοινωνική ένταξη:** Νέες σχέσεις δημιουργήθηκαν, οι παλιοί αποκλεισμοί «έσπασαν», και μαθητές/τριες που πριν ήταν στο περιθώριο (**αγόρι 2**) εντάχθηκαν καλύτερα.
- 7. Φιλίες - δεσμοί:** Όλοι συμφωνούν ότι δημιουργήθηκαν νέοι δεσμοί, με πιο θετικό κοινωνικό κλίμα.
- 8. Αξιολόγηση εμπειρίας:** Θετική αξιολόγηση και από τους τρεις, με αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας.
- 9. Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα:** Ενισχύεται η θετική στάση, αλλά με πρακτικές επισημάνσεις: ανάγκη συγχώνευσης με θεωρία (**μουσικός**) και επιμόρφωσης (**διευθυντής**).
- 10. Μελλοντική εφαρμογή:** Σαφής διάθεση επανάληψης. Μάλιστα ο **μουσικός** δηλώνει ότι εφαρμόζει πλέον στοιχεία της μεθόδου.

Όσον αφορά την αυτοπεποίθηση των μαθητών και μαθητριών, και οι τρεις παραδέχονται θετικές αλλαγές. Ιδιαίτερα, ο **δάσκαλος τάξης** τόνισε ότι το **κορίτσι 2** μεταμορφώθηκε σε πιο εξωστρεφές και συμμετοχικό παιδί, ενώ και ο **διευθυντής** επεσήμανε ότι ανέβηκε η αυτοπεποίθησή του. Ο **μουσικός** επιβεβαίωσε ότι παιδιά που αρχικά ήταν διστακτικά (**αγόρι 1**, **κορίτσι 1**) έδειξαν μεγαλύτερη άνεση.

Συνολικά, αναγνωρίζεται πως η μουσικοκινητική διάσταση της μεθόδου βοήθησε ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αν και υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις (**αγόρι 1**), όπου η αλλαγή ήταν μικρότερη.

Στην ενότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ο **δάσκαλος τάξης** ανέφερε ξεκάθαρη βελτίωση στη συνεργασία (ιδίως μεταξύ των κοριτσιών), με την παρέμβαση να βοηθά και στην

ενδυνάμωση κοινωνικών δεσμών (χαρακτηριστικό παράδειγμα το **κορίτσι 2** που ανέπτυξε νέες φιλίες). Ο **μουσικός** σημείωσε ότι, αν και η τάξη ήταν εξ αρχής δεμένη, κάποιες νέες συνδέσεις δημιουργήθηκαν. Ο **διευθυντής** παρατήρησε ότι οι ομαδικές δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να απελευθερωθούν.

Οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η μέθοδος Dalcroze είχε θετική επίδραση. Ο **δάσκαλος τάξης** τόνισε τον ενθουσιασμό των παιδιών, που ζητούσαν επίμονα να επαναληφθούν τα παιχνίδια, και αναγνώρισε ότι θα ήθελε καθοδήγηση για να την εφαρμόσει. Ο **μουσικός** είδε προοπτική για συνδυασμό με τη θεωρία, αν και τόνισε τον περιορισμό χρόνου. Ο **διευθυντής** χαρακτήρισε την παρέμβαση ωφέλιμη και θετική, με δυνατότητα μεγαλύτερης αξιοποίησης αν εφαρμοζόταν πιο συστηματικά και σε βάθος χρόνου. Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τον ενθουσιασμό των μαθητών/τριών, γεγονός που από μόνο του αποτελεί δείκτη επιτυχίας. Ωστόσο, επισημάνθηκαν και ορισμένοι περιορισμοί: ο διαθέσιμος χρόνος, η έλλειψη εξοικείωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο και η ανάγκη για συστηματικότερη ένταξή της στο πρόγραμμα. Συνολικά, οι διαφοροποιήσεις μετά την εφαρμογή δείχνουν ότι η μέθοδος Dalcroze μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, υπό την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθεί θεσμικά και θα αξιοποιηθεί μεθοδικά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: Συμπερασματικές αποτυπώσεις

Μετά την παράθεση των ευρημάτων και των στοιχείων που προηγήθηκαν, είναι πλέον δυνατόν, να αποτυπωθούν ευσύνοπτα στις ενότητες που ακολουθούν, στοχευμένα συμπερασματικά εξαγόμενα, με στόχο μια πιο δομημένη αποκωδικοποίησή τους. Η αποτύπωση - ανάλυση σε αυτά, εστιάζει:

- α) Στις θετικές μεταβολές,
- β) στις «μη μεταβολές» και
- γ) στις «μη θετικές μεταβολές»

σε συγκεκριμένες ενότητες ερωτήσεων που σχετίζονται με τον θεματικό πυρήνα της εργασίας, ο οποίος είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

### 8.1. Συγκριτική ατομική αποτύπωση απαντήσεων επιλεγμένων παιδιών

Σε ό,τι αφορά την συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των τεσσάρων επιλεγμένων παιδιών και την αποτύπωση των στάσεών τους σε σχέση με τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, οι συνδεδεμένες στοχευμένες ενότητες είναι:

- Μουσικοκινητική απόλαυση. (Ερωτήσεις 1-5)
- Αυτοπεποίθηση και λεκτική έκφραση. (Ερωτήσεις 6-14)
- Συνεργασία και κοινωνική διάσταση. (Ερωτήσεις 15-18)
- Πειραματισμός και καινοτομία. (Ερωτήσεις 19-20)

#### Κορίτσι 1

1. Σε ό,τι αφορά τις μεταβολές ή τις διαφοροποιήσεις προς το θετικότερο, παρατηρούμε ότι το **κορίτσι 1** σε 6 από τις 20 ερωτήσεις (ποσοστό 30%) μετά τις δράσεις είχε θετικότερη προσέγγιση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 4, 6, 8, 10, 15 και 17 και σε όλες καταγράφηκε η απάντηση «Πολύ».

- Η ερώτηση 4 αφορά τη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή, των οποίων η θετική μεταβολή δείχνει μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας μέσα από τη ρυθμική συμμετοχή.
- Οι ερωτήσεις 6, 8 και 10 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, τη μείωση του άγχους και τη λεκτική έκφραση. Εδώ καταγράφεται σαφής βελτίωση στην ικανότητα έκφρασης και στην αίσθηση άνεσης μπροστά στους άλλους.
- Οι ερωτήσεις 15 και 17 συνδέονται με τη συνεργασία και την κοινωνική διάσταση. Οι θετικές απαντήσεις αναδεικνύουν μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας και αυξημένη εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>6 (30%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>4, 6, 8, 10, 15, 17</b>

2. Σε ό,τι αφορά τη μη επενέργεια μεταβολής μετά τις δράσεις, παρατηρούμε ότι επίσης στο 30% των ερωτήσεων (6 στις 20) δεν καταγράφηκε καμία διαφοροποίηση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 1, 2, 5, 13, 14 και 18.

Στις περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις ήταν «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (1, 5, 14, 18) και «Πολύ» (2, 13) <sup>75</sup>

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι σε αυτούς τους τομείς η στάση του κοριτσιού παρέμεινε σταθερή, χωρίς να σημειωθεί κάποια βελτίωση, αλλά και χωρίς επιδείνωση.

- Από θεματική άποψη, οι ερωτήσεις 1, 2 και 5 ανήκουν στη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή, όπου παρατηρείται αμετάβλητη στάση.
- Οι ερωτήσεις 13 και 14 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση και το άγχος, όπου η στάση παραμένει ουδέτερη έως θετική χωρίς διαφοροποίηση.
- Τέλος, η ερώτηση 18 εντάσσεται στη συνεργασία και κοινωνική διάσταση, με την απάντηση επίσης να παραμένει σταθερή.

#### **Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Μη μεταβολή</b>	<b>6 (30%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>1, 2, 5, 13, 14, 18</b>

3. Σε ό,τι αφορά τις μη θετικές μεταβολές, παρατηρούμε ότι αυτές καταγράφηκαν στο 40% των ερωτήσεων (8 στις 20).

Πρόκειται για τις ερωτήσεις 3, 7, 9, 11, 12, 16, 19 και 20.

Στις απαντήσεις δόθηκαν «Λίγο» (3, 7, 11, 16) και «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (9, 12, 19, 20). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι σε αρκετούς τομείς υπήρξε μείωση της θετικής στάσης ή αδυναμία ενίσχυσής της, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και στοχευμένες παρεμβάσεις.

- Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση 3 εντάσσεται στη μουσικοκινητική απόλαυση, όπου η στάση εμφανίζεται χαμηλότερη.
- Οι ερωτήσεις 7, 9, 11 και 12 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση και το άγχος, όπου παρατηρείται μείωση της άνεσης και της θετικής επίδρασης των δραστηριοτήτων.
- Στη θεματική της συνεργασίας, η ερώτηση 16 καταγράφει υποχώρηση.
- Τέλος, οι ερωτήσεις 19 και 20 ανήκουν στον πειραματισμό και την καινοτομία, όπου σημειώθηκε χαμηλή διάθεση δοκιμής νέων πραγμάτων.

<sup>75</sup> Η θετική προδιάθεση που παρέμεινε σταθερή, στην συγκεκριμένη αποκωδικοποίηση δεν προσμετράται, καθώς ερευνώνται κεντρικά οι διαφοροποιήσεις στάσης. Σε πραγματικό επίπεδο όμως, είναι σαφώς θετικό, ότι πχ. το «πολύ» παρέμεινε «πολύ».

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

Μη θετικές μεταβολές	8 (40%)
Ερωτήσεις	3, 7, 9, 11, 12, 16 19, 20

**Κορίτσι 2**

1. Σε ό,τι αφορά τις μεταβολές ή τις διαφοροποιήσεις προς το θετικότερο, παρατηρούμε ότι το **κορίτσι 2** σε 9 από τις 20 ερωτήσεις (ποσοστό 45%) είχε θετικότερη προσέγγιση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 1, 2, 6, 7, 8, 13, 18, 19 και 20.

Στις απαντήσεις καταγράφηκε «Πολύ» (7, 8) και «Πάρα πολύ» (1, 2, 6, 13, 18, 19, 20).

- Οι ερωτήσεις 1 και 2 ανήκουν στη θεματική της μουσικοκινητικής απόλαυσης και σωματικής εμπλοκής. Καταγράφεται σαφής αύξηση στη θετική στάση απέναντι στη μουσική και την κίνηση.
- Οι ερωτήσεις 6, 7, 8 και 13 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, το άγχος και τη λεκτική έκφραση. Εδώ παρατηρείται σημαντική πρόοδος ως προς την άνεση να μιλά μπροστά στην τάξη, να εκφράζει ιδέες χωρίς φόβο και να διαχειρίζεται καλύτερα πιθανά λάθη.
- Η ερώτηση 18 αφορά τη συνεργασία και κοινωνική διάσταση, αναδεικνύοντας βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δημιουργία φιλίας μέσα από τη μουσική.
- Οι ερωτήσεις 19 και 20 συνδέονται με τον πειραματισμό και την καινοτομία. Οι θετικές απαντήσεις δείχνουν αυξημένη διάθεση να δοκιμάζει νέα πράγματα και έχει περισσότερη σιγουριά σε δημιουργικές προσεγγίσεις.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

Θετικές μεταβολές	9 (45%)
Ερωτήσεις	1, 2, 6, 7, 8, 13, 18, 19, 20

2. Σε ό,τι αφορά τη μη επενέργεια μεταβολής λόγω των δράσεων, παρατηρούμε ότι στο 35% των ερωτήσεων (7 στις 20) δεν καταγράφηκε διαφοροποίηση.

Πρόκειται για τις ερωτήσεις 5, 10, 11, 14, 15, 16 και 17.

Στις περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις ήταν «Πολύ» (5) και «Πάρα πολύ» (10, 11, 14, 15, 16, 17). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι σε αυτούς τους τομείς η στάση παρέμεινε σταθερά υψηλή, χωρίς να παρουσιάσει περαιτέρω μεταβολή, τουλάχιστον στην ερώτηση 5, διότι οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν ήδη στο μέγιστο.

- Η ερώτηση 5 ανήκει στη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι η στάση του παιδιού σε αυτόν τον τομέα ήταν σχετικά υψηλή και παρέμεινε σταθερά θετική.
- Οι ερωτήσεις 10, 11, 14 ανήκουν στην αυτοπεποίθηση και το άγχος. Η υψηλή και αμετάβλητη στάση υποδηλώνει ότι το παιδί διατηρεί καλή άνεση στη λεκτική έκφραση και στη διαχείριση άγχους, χωρίς υποχώρηση.
- Οι ερωτήσεις 15, 16, 17 ανήκουν στη συνεργασία και κοινωνική διάσταση. Η σταθερή πολύ θετική

στάση δείχνει ότι η εμπιστοσύνη και η διάθεση συνεργασίας με τους συμμαθητές/τριες της είναι πολύ υψηλή και παραμένει αμετάβλητη.

#### Σε συνοπτική αποτύπωση:

Μη μεταβολή	7 (35%)
Ερωτήσεις	5, 10, 11, 14, 15, 16, 17

3. Σε ό,τι αφορά τις μη θετικές μεταβολές, παρατηρούμε ότι αυτές καταγράφηκαν στο 20% των ερωτήσεων (4 στις 20).

Πρόκειται για τις ερωτήσεις 3, 4, 9 και 12.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι σε ορισμένους τομείς υπήρξε σχετική μείωση, στοιχείο που υποδηλώνει ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης για να εντοπιστούν οι αιτίες της υποχώρησης αυτής.

- Οι ερωτήσεις 3 και 4 ανήκουν στη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή. Η υποχώρηση εδώ υποδηλώνει ότι σε ορισμένες δραστηριότητες το παιδί νιώθει λιγότερη διάθεση για κίνηση ή λιγότερη ελευθερία μέσα από τη συμμετοχή.
- Οι ερωτήσεις 9 και 12 ανήκουν στην αυτοπεποίθηση και λεκτική έκφραση. Η σχετική μείωση δείχνει ότι το κορίτσι δυσκολεύτηκε ελαφρώς να διαχειριστεί άγχος ή να εκφράσει τις ιδέες της με άνεση.

#### Σε συνοπτική αποτύπωση:

Μη θετικές μεταβολές	4 (20%)
Ερωτήσεις	3, 4, 9, 12

### Αγόρι 1

1. Σε ό,τι αφορά τις μεταβολές ή τις διαφοροποιήσεις προς το θετικότερο, παρατηρούμε ότι το **αγόρι 1** σε 8 από τις 20 ερωτήσεις (ποσοστό 40%) είχε θετικότερη προσέγγιση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 1, 3, 4, 8, 10, 13, 14 και 15.

Στις περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις ήταν «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (1, 3, 8, 10, 13, 14, 15) και «Πολύ» (4). Η απάντηση «Ούτε λίγο ούτε πολύ» θεωρείται θετική, διότι πριν την παρέμβαση υπήρχαν χαμηλότερες απαντήσεις: «Καθόλου» (3, 8, 10) και «Λίγο» (1, 13, 14, 15). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι σε αυτούς τους τομείς υπήρξε σημαντική βελτίωση.

- Οι ερωτήσεις 1, 3, 4 και 8 ανήκουν στη θεματική της μουσικοκινητικής απόλαυσης και σωματικής εμπλοκής, γεγονός που καταδεικνύει αυξημένη άνεση και θετική στάση απέναντι στη μουσική και την κίνηση.
- Οι ερωτήσεις 10, 13 και 14 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, τη μείωση του άγχους και τη λεκτική έκφραση. Οι θετικές διαφοροποιήσεις δείχνουν ότι το αγόρι αισθάνεται πιο άνετα να εκφραστεί και να διαχειριστεί λάθη ή πιθανή κριτική.
- Η ερώτηση 15 αφορά τη συνεργασία και κοινωνική διάσταση, επιβεβαιώνοντας μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>8 (40%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>1, 3, 4, 8, 10, 13, 14, 15</b>

2. Σε ό,τι αφορά τη μη επενέργεια μεταβολής λόγω των δράσεων, παρατηρούμε ότι στο 15% των ερωτήσεων (3 στις 20) δεν καταγράφηκε διαφοροποίηση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 5, 6 και 7, με απαντήσεις «Λίγο» (5, 6) και «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (7). Αυτό σημαίνει ότι σε αυτούς τους τομείς η στάση του αγοριού παρέμεινε σταθερή, χωρίς καμία ιδιαίτερη αλλαγή.

- Η ερώτηση 5 ανήκει στη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή. Η απάντηση «Λίγο» δείχνει ότι ενώ το παιδί συμμετείχε στις μουσικές δραστηριότητες, δεν υπήρξε ενίσχυση της στάσης του.
- Οι ερωτήσεις 6 και 7 ανήκουν στην αυτοπεποίθηση, άγχος και λεκτική έκφραση. Η σταθερή απάντηση («Λίγο» και «Ούτε λίγο ούτε πολύ») υποδηλώνει ότι το παιδί διατηρεί μέτρια άνεση στην έκφραση και στη μείωση άγχους, χωρίς βελτίωση αλλά και χωρίς επιδείνωση.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Μη μεταβολή</b>	<b>3 (15%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>5, 6, 7</b>

3. Σε ό,τι αφορά τις μη θετικές μεταβολές, παρατηρούμε ότι αυτές καταγράφηκαν στο 45% των ερωτήσεων (9 στις 20).

Πρόκειται για τις ερωτήσεις 2, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19 και 20.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «Καθόλου» (17), «Λίγο» (9, 11, 12, 16, 18, 19, 20) και «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (2). Αυτό δείχνει ότι σε αρκετούς τομείς παρατηρήθηκε υποχώρηση στη στάση του κοριτσιού, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και ενίσχυσης στους συγκεκριμένους άξονες.

- Η ερώτηση 2 ανήκει στη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή. Η υποχώρηση εδώ δείχνει μειωμένο ενθουσιασμό για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες με κίνηση.
- Οι ερωτήσεις 9, 11, 12 ανήκουν στην αυτοπεποίθηση και λεκτική έκφραση. Η μείωση δείχνει ότι το αγόρι δυσκολεύεται περισσότερο να διαχειριστεί άγχος ή να συμμετέχει με άνεση στις συζητήσεις.
- Οι ερωτήσεις 16, 17, 18 ανήκουν στη συνεργασία και κοινωνική διάσταση. Η υποχώρηση στη συνεργασία και την εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές/τριες δείχνει περιορισμένη κοινωνική άνεση.
- Οι ερωτήσεις 19, 20 ανήκουν στον πειραματισμό και καινοτομία. Η χαμηλή στάση δείχνει μειωμένη διάθεση για δοκιμή νέων πραγμάτων και πειραματισμό.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>9 (45%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>2, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20</b>

**Αγόρι 2**

1. Σε ό,τι αφορά τις μεταβολές ή τις διαφοροποιήσεις προς το θετικότερο, παρατηρούμε ότι το **αγόρι 2** σε 13 από τις 20 ερωτήσεις (ποσοστό 65%) είχε θετικότερη προσέγγιση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 18, 19 και 20.

Στις περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις ήταν «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (2, 5, 7, 8, 18) και «Πολύ» (3, 6, 9, 11, 12, 16, 19, 20). Η απάντηση «Ούτε λίγο ούτε πολύ» κρίνεται θετική διότι πριν την παρέμβαση υπήρχαν χαμηλότερες απαντήσεις, δηλαδή «Καθόλου» (18) και «Λίγο» (2, 5, 7, 8).

- Οι ερωτήσεις 2, 3, 5, 7 και 8 ανήκουν στη θεματική της μουσικοκινητικής απόλαυσης και σωματικής εμπλοκής, δείχνοντας ότι το αγόρι ανέπτυξε μεγαλύτερη θετικότητα απέναντι στη μουσική κίνηση και την ελευθερία της σωματικής συμμετοχής.
- Οι ερωτήσεις 6, 9, 11 και 12 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, τη μείωση του άγχους και τη λεκτική έκφραση. Εδώ η βελτίωση είναι έντονη, καταδεικνύοντας μεγαλύτερη άνεση στην έκθεση μπροστά σε άλλους και καλύτερη διαχείριση του άγχους.
- Οι ερωτήσεις 16 και 18 εντάσσονται στον άξονα της συνεργασίας και κοινωνικής διάστασης, επιβεβαιώνοντας βελτίωση στην ομαδικότητα, στην εμπιστοσύνη και στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Τέλος, οι ερωτήσεις 19 και 20 συνδέονται με τον πειραματισμό και την καινοτομία. Η θετική μεταβολή δείχνει ότι το παιδί νιώθει πλέον μεγαλύτερη σιγουριά όταν δοκιμάζει νέα πράγματα και πειραματίζεται δημιουργικά.

**Σε συνοπτική αποτύπωση:**

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>13 (65%)</b>
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 18, 19, 20</b>

2. Σε ό,τι αφορά τη μη επενέργεια μεταβολής λόγω των δράσεων, παρατηρούμε ότι στο 30% των ερωτήσεων (6 στις 20) δεν καταγράφηκε διαφοροποίηση.

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 1, 4, 10, 13, 14 και 15.

Στις περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις ήταν «Λίγο» (4) και «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (1, 10, 13, 14, 15). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι σε ορισμένους τομείς η στάση του αγοριού παρέμεινε αμετάβλητη, χωρίς να σημειωθεί βελτίωση, αλλά και χωρίς επιδείνωση.

- Η ερώτηση 1 αφορά τη μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή. Η ουδέτερη στάση υποδηλώνει ότι το παιδί διατηρεί βασική συμμετοχή, αλλά χωρίς ιδιαίτερο ενθουσιασμό.
- Η ερώτηση 4 επίσης στη μουσικοκινητική απόλαυση δείχνει χαμηλή αλλά σταθερή αίσθηση ελευθερίας στο σώμα και τη ρυθμική συμμετοχή.

- Οι ερωτήσεις 10, 13, 14 σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση, το άγχος και τη λεκτική έκφραση, όπου η στάση παραμένει ουδέτερη. Αυτό δείχνει ότι οι μουσικές δραστηριότητες δεν είχαν επιπλέον ενίσχυση, αλλά ούτε και αρνητική επίδραση.
- Η ερώτηση 15 ανήκει στη συνεργασία και κοινωνική διάσταση. Η αμετάβλητη στάση δείχνει ότι το παιδί διατηρεί καλή συνεργατικότητα, χωρίς όμως κάποια βελτίωση.

#### Σε συνοπτική αποτύπωση:

Μη μεταβολή	6 (30%)
Ερωτήσεις	1, 4, 10, 13, 14, 15

3. Σε ό,τι αφορά τις μη θετικές μεταβολές, παρατηρούμε ότι αυτές καταγράφηκε μόλις στο 5% των ερωτήσεων (1 στις 20).

Πρόκειται για την ερώτηση 17, όπου η απάντηση του ήταν «Λίγο». Η μεμονωμένη αυτή περίπτωση δείχνει μικρή υποχώρηση, η οποία όμως δεν αλλοιώνει τη συνολική θετική εικόνα που καταγράφηκε.

- Η μεμονωμένη αυτή περίπτωση δείχνει μικρή υποχώρηση στην εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές/τριες (συνεργασία και κοινωνική διάσταση).

#### Σε συνοπτική αποτύπωση:

Μη θετικές μεταβολές	1 (5%)
Ερωτήσεις	17

Συνεπώς, αν προσμετρήσουμε τη θετική διαφοροποίηση, διαπιστώνεται ότι στα τέσσερα παιδιά που συμμετείχαν, το **κορίτσι 1** εμφάνισε βελτίωση στο 30% των ερωτήσεων, το **κορίτσι 2** στο 45%, το **αγόρι 1** στο 40%, ενώ το **αγόρι 2** παρουσίασε σημαντική μεταβολή (65%). Η συνολική εικόνα καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των παιδιών εμφάνισε θετική πρόοδο, γεγονός που επιβεβαιώνει την ενισχυτική συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην αυτοπεποίθηση και στη συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών. Συνολικά, στα τέσσερα παιδιά καταγράφηκε 45% θετική μεταβολή στις απαντήσεις.

## 8.2. Συγκριτική αποτύπωση των επιλεγμένων παιδιών του ίδιου φύλου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η συγκριτική αποτύπωση των απαντήσεων δύο παιδιών του ίδιου φύλου, με στόχο την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών στη στάση τους απέναντι στις μουσικές δραστηριότητες.

Μεταξύ των δύο κοριτσιών, το **κορίτσι 1** παρουσιάζει σχετικά χαμηλό ποσοστό θετικών μεταβολών (30%), ενώ το 40% των ερωτήσεων δείχνει μη θετικές διαφοροποιήσεις.

Η εικόνα είναι περισσότερο ισορροπημένη ανάμεσα σε σταθερότητα και υποχώρηση, παρά σε βελτίωση.

Το **κορίτσι 2** δείχνει σαφώς καλύτερη εικόνα, με τις θετικές μεταβολές να φτάνουν το 45% και τις μη θετικές να περιορίζονται στο 20%.

Εδώ, η παρέμβαση φαίνεται να είχε πιο ενισχυτικό χαρακτήρα.

Συνολικά για τα κορίτσια, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο: το πρώτο κορίτσι εμφανίζει περισσότερες μη θετικές μεταβολές (40%), ενώ το δεύτερο εμφανίζει υψηλότερες θετικές (45%). Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση δεν είχε το ίδιο αποτέλεσμα και μπορεί να επηρεάστηκε από προσωπικούς παράγοντες, στάσεις ή αρχικό επίπεδο.

Μεταξύ των δύο αγοριών, το **αγόρι 1** παρουσιάζει υψηλό ποσοστό μη θετικών μεταβολών (45%) και μόνο 40% θετικές.

Η εικόνα δείχνει περισσότερες υποχωρήσεις σε σχέση με βελτιώσεις.

Το **αγόρι 2** έχει την καλύτερη συνολική εικόνα: οι θετικές μεταβολές φτάνουν στο 65%, οι σταθερές στο 30%, ενώ οι μη θετικές περιορίζονται σε μόλις 5%.

Αυτό δείχνει ξεκάθαρη ενίσχυση στάσεων και δεξιοτήτων.

Συνολικά για τα αγόρια παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση: το πρώτο αγόρι έχει το πιο «αρνητικό» προφίλ (45% αρνητικές μεταβολές), ενώ το δεύτερο το πιο «θετικό» (65% θετικές). Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση λειτούργησε πιο αποτελεσματικά στο δεύτερο αγόρι.

### 8.3. Συγκριτική αποτύπωση μεταξύ φύλων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η συγκριτική αποτύπωση των απαντήσεων τεσσάρων παιδιών, δύο κοριτσιών και δύο αγοριών, με στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφορών ή ομοιοτήτων των φύλων στη στάση τους απέναντι στις μουσικές δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις στοχευμένες θεματικές ενότητες.

#### 1. Θετικές μεταβολές

**Κορίτσια:** 37,5%

**Αγόρια:** 52,5%

Παρατηρούμε ότι τα αγόρια έχουν σαφώς υψηλότερο ποσοστό θετικών μεταβολών σε σχέση με τα κορίτσια γεγονός που αν και δεν έγκειται στο ειδικό πλαίσιο αυτής της εργασίας να αποκωδικοποιηθεί, εν τούτοις, πρέπει να επισημανθεί. Πάντως μια πιθανή ερμηνεία ίσως να είναι ότι μια δυσκολία των εν λόγω κοριτσιών σε κάποιες αλλαγές. Συνολικά, οι θετικές μεταβολές εμφανίζονται σε ποσοστό 37,5% στα κορίτσια και 52,5% στα αγόρια, με μέσο όρο 45%.

#### 2. Μη μεταβολή

**Κορίτσια:** 32,5%

**Αγόρια:** 22,5%

Τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό μη μεταβολής, δηλαδή παραμένουν σταθερά σε ένα μεγάλο μέρος των περιπτώσεων. Αυτό ενισχύει την εντύπωση – ερμηνεία, που ήδη αναφέρθηκε, ότι οι κορίτσια τείνουν να είναι πιο σταθερά και λιγότερο επιρρεπή σε έντονες αλλαγές, είτε θετικές είτε μη θετικές. Οι μη μεταβολές ανέρχονται σε 32,5% και 22,5% αντίστοιχα, με μέσο όρο 27,5%.

### 3. Μη θετικές μεταβολές

**Κορίτσια:** 30%

**Αγόρια:** 25%

Τα κορίτσια εμφανίζουν επίσης ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό μη θετικών μεταβολών, κάτι που δείχνει ότι όταν υπάρχει αλλαγή, αυτή είναι πιο πιθανό να μην είναι προς το θετικό. Αντίθετα, τα αγόρια, έχουν χαμηλότερο ποσοστό μη θετικών μεταβολών. Οι μη θετικές μεταβολές καταγράφηκαν σε ποσοστά 30% και 25%, με μέσο όρο επίσης 27,5%.

Συνολικά άξιο επισήμανσης ως προς τα συγκεκριμένα δεδομένα, είναι ότι τα αγόρια έχουν θετικότερες αντιδράσεις και μεγαλύτερη τάση για αλλαγή προς το θετικό.

Επίσης είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στον υπολογισμό του «μέσου όρου» παρατηρείται μια ιδιαιτερότητα: το **αγόρι 1** κατέγραψε αρκετά χαμηλές βαθμολογίες, ενώ το άλλο τις υψηλότερες, οι οποίες μάλιστα ανήκουν στις θετικότερες μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Ως αποτέλεσμα, οι εξαιρετικά υψηλές βαθμολογίες του **αγοριού 2** ανυψώνουν σημαντικά τον συνολικό μέσο όρο της κατηγορίας «αγόρια». Συνεπώς, ο μέσος όρος δύναται να αποδίδει μια εν μέρει παραπλανητική εικόνα ως προς την επίδοση των αγοριών, αποκρύπτοντας την έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο περιπτώσεων.

### 8.4. Συγκριτική αποτύπωση ανά θεματική ενότητα ερωτήσεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η συγκριτική αποτύπωση των απαντήσεων των τεσσάρων παιδιών ανά θεματική ενότητα, προκειμένου να αναδειχθούν οι τομείς στους οποίους παρατηρούνται θετικές μεταβολές, σταθερότητα ή υποχώρηση. Η ανάλυση ανά θεματική επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των μουσικών δραστηριοτήτων Dalcroze στα διαφορετικά πεδία σε σχέση με το κύριο ζητούμενο που είναι η αυτοπεποίθηση:

- 1) μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή,
- 2) αυτοπεποίθηση και λεκτική έκφραση,
- 3) συνεργασία και κοινωνική διάσταση, καθώς και
- 4) πειραματισμός και καινοτομία.

#### 1. Μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή <sup>76</sup>

Η συγκεκριμένη ενότητα εμφάνισε:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>45%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>35%</b>

<sup>76</sup> **Ερωτήσεις 1-5.** **1.** Μου αρέσουν οι δραστηριότητες με μουσική και κίνηση στην τάξη. **2.** Νιώθω ωραία όταν συμμετέχω σε μουσικά παιχνίδια με την τάξη μου. **3.** Μου αρέσει να κινούμαι ή να χορεύω με τη μουσική, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται να τραγουδήσω ή να παίξω κάποιο όργανο. **4.** Όταν ακολουθώ τον ρυθμό με το σώμα μου ή με κρουστά όργανα, νιώθω πιο ελεύθερος/η. **5.** Οι δραστηριότητες με μουσική με βοηθούν να εκφράζομαι, ακόμα κι αν δεν τραγουδώ ή παίξω κάποιο όργανο.

<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>20%</b>
-----------------------------	------------

Το πρώτο σύνολο ερωτήσεων αποσκοπεί στη διερεύνηση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μουσική και την κίνηση, καθώς και της συναισθηματικής τους εμπλοκής κατά τη συμμετοχή. Η ευχαρίστηση που αντλούν οι μαθητές/τριες από τέτοιες δραστηριότητες αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για την ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, η κίνηση σε συνδυασμό με τον ρυθμό ενισχύει την ενσώματη μάθηση και δημιουργεί αίσθηση ελευθερίας και έκφρασης.

Όπως διαπιστώνουμε, στην ενότητα «Μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή», το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (45%) παρουσίασε θετικές μεταβολές, γεγονός που δείχνει ότι η εμπλοκή με τις δραστηριότητες συνέβαλε στη βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους. Ένα σημαντικό ποσοστό (35%) δεν εμφάνισε μεταβολές, κάτι που υποδηλώνει ότι για ορισμένα παιδιά η συγκεκριμένη μέθοδος δεν είχε άμεσο αντίκτυπο. Τέλος, ένα μικρότερο μέρος (20%) κατέγραψε μη θετικές μεταβολές, στοιχείο που μπορεί να σχετίζεται είτε με προσωπικές δυσκολίες είτε με μειωμένη ανταπόκριση στις μουσικοκινητικές πρακτικές. Συνολικά, παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων συνδέεται με μια τάση ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, καθώς οι θετικές μεταβολές υπερτερούν των μη θετικών.

## 2. Αυτοπεποίθηση, άγχος και λεκτική έκφραση <sup>77</sup>

Στην ενότητα αυτή παρατηρήθηκαν:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>50%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>25%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>25%</b>

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων με την αυτοπεποίθηση, την άνεση στην έκθεση και τη διαχείριση του άγχους. Επιπλέον, η ενεργητική μουσική δραστηριότητα έχει συσχετιστεί με την ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανθεκτικότητας.

Στην ενότητα «Αυτοπεποίθηση, άγχος και λεκτική έκφραση», παρατηρείται ότι το 50% των συμμετεχόντων παρουσίασε θετικές μεταβολές, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι δραστηριότητες συνέβαλαν ουσιαστικά στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της λεκτικής τους αυτοέκφρασης. Ένα ποσοστό 25% δεν εμφάνισε κάποια μεταβολή, στοιχείο που δείχνει ότι η παρέμβαση της μεθόδου Dalcroze δεν επηρέασε όλους και όλες στον ίδιο βαθμό. Αντίστοιχα, το 25% σημείωσε μη θετικές μεταβολές, υποδηλώνοντας ότι για κάποια παιδιά οι δυσκολίες στην αυτοπεποίθηση και στη διαχείριση

<sup>77</sup> **Ερωτήσεις 6-14.** **6.** Νιώθω άνετα να μιλώ μπροστά στους συμμαθητές μου. **7.** Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν μιλάω μπροστά στην τάξη. **8.** Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου χωρίς να φοβάμαι. **9.** Νιώθω λιγότερο άγχος όταν εκτίθεμαι μπροστά στους άλλους μέσω της μουσικής. **10.** Όταν πρέπει να παρουσιάσω κάτι στην τάξη, νιώθω πιο άνετα μετά τις μουσικές δραστηριότητες. **11.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να ξεπερνάω το άγχος όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους. **12.** Νιώθω πιο άνετα να συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη μετά τις μουσικές δραστηριότητες. **13.** Όταν κάνω λάθος μπροστά στους άλλους, συνεχίζω χωρίς να νιώθω άβολα. **14.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να αισθάνομαι λιγότερο φόβο για την κριτική των άλλων.

άγχους παραμένουν ή και ενισχύονται. Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια τάση βελτίωσης, καθώς και πάλι οι θετικές μεταβολές υπερτερούν, αν και καταγράφεται ισχυρή παρουσία αμφίσημων αποτελεσμάτων που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση.

### 3. Συνεργασία και κοινωνική διάσταση <sup>78</sup>

Η ενότητα αυτή κατέγραψε:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>37,5%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>31,2%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>31,2%</b>

Οι ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία και την κοινωνικότητα εστιάζουν στο πώς οι μουσικές δραστηριότητες προάγουν τη συλλογικότητα, την αλληλοεμπιστοσύνη και τη δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών. Στη μέθοδο Dalcroze, η κοινή εμπειρία ρυθμού και κίνησης λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και κοινωνικών σχέσεων.

Στην ενότητα «Συνεργασία και κοινωνική διάσταση», παρατηρείται ότι το 37,5% των συμμετεχόντων σημείωσε θετικές μεταβολές, γεγονός που δείχνει ότι για μια μερίδα μαθητών/τριών οι δραστηριότητες λειτούργησαν ενισχυτικά στη συνεργατικότητα και στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ένα ποσοστό 31,2% δεν παρουσίασε καμία μεταβολή. Παράλληλα, ένα ισόποσο ποσοστό (31,2%) κατέγραψε μη θετικές μεταβολές, κάτι που φανερώνει ότι για κάποιους μαθητές οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνεχίζουν να αποτελούν πηγή δυσκολιών ή άγχους. Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν την πιο ισορροπημένη εικόνα σε σχέση με τις άλλες ενότητες, καθώς οι θετικές επιδράσεις συνυπάρχουν με τις ενδείξεις δυσκολιών, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω μελέτης του κοινωνικού παράγοντα.

### 4. Πειραματισμός και καινοτομία <sup>79</sup>

Η ενότητα αυτή χαρακτηρίζεται από:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>50%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>0%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>50%</b>

<sup>78</sup> **Ερωτήσεις 15-18.** **15.** Μου αρέσει να παίζω μουσική μαζί με τους συμμαθητές μου. **16.** Νιώθω πιο άνετα όταν συνεργάζομαι σε ομαδικές δραστηριότητες μετά τις μουσικές ασκήσεις. **17.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να εμπιστευόμαι περισσότερο τους συμμαθητές μου. **18.** Μέσα από τη μουσική έχω κάνει καλύτερες φίλιες.

<sup>79</sup> **Ερωτήσεις 19-20.** **19.** Μου αρέσει όταν δοκιμάζω κάτι καινούργιο στη μουσική. **20.** Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν δοκιμάζω νέα πράγματα.

Το τελευταίο μέρος, εστιάζει στην προθυμία των παιδιών να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Η μέθοδος Dalcroze δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την προσωπική ανακάλυψη, στοιχεία που ενισχύουν την αίσθηση ενδυνάμωσης του μαθητή και της μαθήτριας.

Η ενότητα 4 «Πειραματισμός και καινοτομία», χαρακτηρίζεται από έντονη πόλωση, καθώς οι μαθητές/τριες μοιράζονται εξίσου σε θετικές (50%) και μη θετικές μεταβολές (50%), χωρίς καμία ουδέτερη στάση. Αυτό δείχνει ότι ο πειραματισμός για τους μισούς είναι πηγή δημιουργικότητας και αυτοπεποίθησης, ενώ για τους υπόλοιπους προκαλεί δυσκολίες ή αβεβαιότητα ή και άγχος.

Από τη συνολική επισκόπηση των τεσσάρων ενοτήτων, παρατηρούνται διαφορετικά πρότυπα ως προς τη δυναμική των μεταβολών. Γενικότερα, παρατηρείται ότι οι περισσότερες ενότητες εμφανίζουν **θετικές επιδράσεις που υπερτερούν ή ισοσκελίζουν τις αρνητικές**. Οι πιο «ασφαλείς» και αποτελεσματικές φαίνεται να είναι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες, ενώ οι τομείς που εμπεριέχουν κοινωνική έκθεση (λεκτική έκφραση, συνεργασία, καινοτομία) παρουσιάζουν πιο σύνθετη και αμφίθυμη επίδραση, με υψηλότερα ποσοστά μη θετικών μεταβολών.

## 8.5. Συγκριτική αποτύπωση ερωτήσεων αυτοπεποίθησης

Η ενότητα της **αυτοπεποίθησης, του άγχους και της λεκτικής έκφρασης** συγκεντρώνεται στις ερωτήσεις 6-14. Ωστόσο, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται και άλλες ερωτήσεις διάσπαρτα μέσα στις υπόλοιπες θεματικές, οι οποίες σχετίζονται επίσης με την αυτοπεποίθηση (π.χ. ερωτήσεις 3, 5, 16, 20). Η διάσπαρτη τοποθέτησή τους οφείλεται στη δομή του εργαλείου, που επιδιώκει να καλύψει ποικίλες πτυχές των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και όχι να ομαδοποιήσει όλες τις ερωτήσεις με το ίδιο περιεχόμενο διαδοχικά. Έτσι η θεματική της αυτοπεποίθησης, που περιλαμβάνει συνολικά **12 ερωτήσεις** (3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20), παρουσιάζει ένα σύνθετο μοτίβο αποτελεσμάτων, με ορισμένες να καταγράφουν ξεκάθαρες θετικές τάσεις (Ερωτήσεις 6 και 8), άλλες να εμφανίζουν σταθερότητα (Ερωτήσεις 5, 10, 13, 14), και αρκετές να αναδεικνύουν δυσκολίες (Ερωτήσεις 9, 11, 12, 16, 20).

Συνολικά, παρατηρήθηκαν:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>43,8%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>27,1%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>29,2%</b>

Η κατανομή αυτή δείχνει ότι η ενότητα κινείται προς μια ήπια θετική κατεύθυνση, καθώς σχεδόν οι μισές απαντήσεις ήταν βελτιωμένες. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό απαντήσεων παρέμεινε σταθερό, ενώ περίπου το ένα τρίτο κατέγραψε αρνητική μεταβολή.

Αναδείχθηκαν δύο κύριες τάσεις:

1. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της λεκτικής έκφρασης σε ορισμένους δείκτες, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις ερωτήσεις 6 και 8 που παρουσίασαν σταθερά θετικά αποτελέσματα.
2. Δυσκολίες στη διαχείριση του άγχους και στη συνέπεια των λεκτικών εκφράσεων, όπως αποτυπώθηκε στις ερωτήσεις 9, 11, 12 και 16, οι οποίες κατέγραψαν υψηλότερα ποσοστά αρνητικών μεταβολών.

Η εικόνα αυτή καταδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε σχετικά θετική συμβολή στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε συγκεκριμένους τομείς, αλλά δεν κατάφερε να επιδράσει ομοιόμορφα σε όλες τις διαστάσεις της. Ειδικότερα, η παρουσία σημαντικού ποσοστού μη θετικών απαντήσεων υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες και συνεχείς παρεμβάσεις, οι οποίες θα εστιάζουν ειδικά στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της σταθερότητας της λεκτικής έκφρασης.

## 8.6. Γενικό συμπέρασμα επιλεγμένων παιδιών

Η γενική αποτύπωση των δεδομένων καταδεικνύει διαφοροποιημένες επιδράσεις της παρέμβασης στα τέσσερα άτομα. Συγκεκριμένα, το **κορίτσι 1** παρουσίασε αυξημένο ποσοστό μη θετικών μεταβολών (40%), γεγονός που υποδηλώνει περιορισμένη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Αντίθετα, το **κορίτσι 2** εμφάνισε υψηλότερο ποσοστό θετικών μεταβολών (45%), γεγονός που φανερώνει μια πιο ευνοϊκή ανταπόκριση.

Στα αγόρια, το **αγόρι 1** κατέγραψε μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών μεταβολών (45%) συγκριτικά με τις θετικές (40%), στοιχείο που υποδηλώνει ότι η παρέμβαση δεν λειτούργησε ενισχυτικά. Αντιθέτως, το **αγόρι 2** εμφάνισε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, με το υψηλότερο ποσοστό θετικών μεταβολών (65%) και ελάχιστες αρνητικές (5%), γεγονός που καταδεικνύει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε αυτό το άτομο.

Συνολικά, παρατηρείται ότι η παρέμβαση λειτούργησε σε ποσοστό 45%, με την αποτελεσματικότητά της να είναι εμφανώς μεγαλύτερη στο **αγόρι 2** (65%) και λιγότερο αποδοτική στο **κορίτσι 1** (30%).

## 8.7. Συγκριτική αποτύπωση παιδιών - εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, διαφαίνεται ότι η παρέμβαση είχε διαφοροποιημένες επιδράσεις στα τέσσερα παιδιά, με ποικιλία τόσο ως προς το εύρος όσο και ως προς την κατεύθυνση των μεταβολών (θετικές, μη μεταβολές ή μη θετικές). Η αποτύπωση αυτή παρέχει μια ουσιαστική βάση για τη σύγκριση με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθεί ο βαθμός σύμπτωσης ή διαφοροποίησης ανάμεσα στις δύο οπτικές. Η συγκριτική αποτύπωση, μπορεί να επιτρέψει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης όχι μόνο μέσα από την εμπειρία των παιδιών, αλλά και μέσα από την παρατήρηση και εκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Παρότι το **κορίτσι 2** και το **αγόρι 2** δήλωσαν ότι βίωσαν πράγματι θετικές μεταβολές, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μεταστροφή του **κοριτσιού 2**, το οποίο, κατά την κρίση τους, εντάχθηκε καλύτερα στην ομάδα και παρουσίασε σταθερά θετικές αποκρίσεις. Ενώ το **αγόρι 2**, σύμφωνα με τα στατιστικά, είχε την πιο εντυπωσιακή άνοδο, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να το αναφέρουν πολύ στις συνεντεύξεις τους.

Αντίθετα, για το **κορίτσι 1** οι αξιολογήσεις (τόσο της ίδιας όσο και των εκπαιδευτικών) έδειξαν μια πιο σταθερή πορεία, με θετικά και αρνητικά στοιχεία, ενώ και για το **αγόρι 1** υπήρξε σύγκλιση απόψεων: ούτε το ίδιο θεώρησε την παρέμβαση ιδιαίτερα αποτελεσματική, ούτε οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αξιοσημείωτη αλλαγή, αναγνωρίζοντας μάλιστα ότι πρόκειται για ένα παιδί με πιο σταθερό χαρακτήρα και λιγότερη ευκολία στη μεταβολή.

Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών ενδέχεται να οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συνήθως με κριτήρια που σχετίζονται με την παρατηρήσιμη πρόοδο, τη συμμετοχή και τη γενικότερη παιδαγωγική αξία της παρέμβασης, ενώ τα παιδιά βασίζουν την απάντησή τους περισσότερο στη βιωματική και συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας. Συνεπώς, η απόκλιση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της διαφορετικής οπτικής και των διαφορετικών κριτηρίων που υιοθετούν οι δύο ομάδες.

Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων παιδιών και εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν εξεταστεί υπό το πρίσμα συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Ενδεικτικά, ενώ το **κορίτσι 2** αναφέρθηκε εκτενώς από τους εκπαιδευτικούς λόγω της εμφανώς θετικής του εικόνας, η εντυπωσιακή πρόοδος του **αγοριού 2**, η οποία καταγράφεται σαφώς στα στατιστικά του αποτελέσματα, παρέμεινε «απαράτηρητη». Το γεγονός αυτό μπορεί να συνδέεται με την προσωπικότητα του συγκεκριμένου παιδιού, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «ήσυχος» και, ως εκ τούτου, τείνει να περνά απαρατήρητο στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, ακριβώς αυτά τα παιδιά, τα οποία δεν προβάλλονται έντονα μέσω της συμπεριφοράς τους, δύνανται να επιφέρουν τις πιο ουσιαστικές και μετρήσιμες αλλαγές. Συνεπώς, η διαφοροποίηση ανάμεσα στις αξιολογήσεις υπαινίσσεται μια διαφορά οπτικής των εκπαιδευτικών που στην ερευνητρία φάνηκε αξιοσημείωτη, γεγονός που μπορεί να εγείρει ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με κάποιες σταθερές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## 8.8. Συγκριτική αποτύπωση απαντήσεων παιδιών γενικού πληθυσμού

Η συγκριτική αποτύπωση των απαντήσεων του γενικού πληθυσμού των παιδιών παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο αναφοράς για την αξιολόγηση της παρέμβασης. Μέσα από τη σύγκριση αυτή είναι δυνατόν να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση και στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό αφού και οι δύο ομάδες απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται εφικτή η κατανόηση τόσο της ειδικής επίδρασης της παρέμβασης όσο και των γενικότερων τάσεων που χαρακτηρίζουν τη μαθητική εμπειρία.

### 1. Μουσικοκινητική απόλαυση και σωματική εμπλοκή<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Ερωτήσεις 1-5. 1. Μου αρέσουν οι δραστηριότητες με μουσική και κίνηση στην τάξη. 2. Νιώθω ωραία όταν συμμετέχω σε μουσικά παιχνίδια με την τάξη μου. 3. Μου αρέσει να κινούμαι ή να χορεύω με τη μουσική, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται να

Η συγκεκριμένη ενότητα εμφάνισε:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>20%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>64,4%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>15,6%</b>

## 2. Αυτοπεποίθηση, άγχος και λεκτική έκφραση <sup>81</sup>

Στην ενότητα αυτή παρατηρήθηκαν:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>26%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>70%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>4%</b>

## 3. Συνεργασία και κοινωνική διάσταση <sup>82</sup>

Η ενότητα αυτή κατέγραψε:

<b>Θετικές μεταβολές</b>	<b>30%</b>
<b>Μη μεταβολές</b>	<b>59%</b>
<b>Μη θετικές μεταβολές</b>	<b>11%</b>

τραγουδήσω ή να παίξω κάποιο όργανο. **4.** Όταν ακολουθώ τον ρυθμό με το σώμα μου ή με κρουστά όργανα, νιώθω πιο ελεύθερος/η. **5.** Οι δραστηριότητες με μουσική με βοηθούν να εκφράζομαι, ακόμα κι αν δεν τραγουδώ ή παίξω κάποιο όργανο.

<sup>81</sup> **Ερωτήσεις 6-14.** **6.** Νιώθω άνετα να μιλάω μπροστά στους συμμαθητές μου. **7.** Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν μιλάω μπροστά στην τάξη. **8.** Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου χωρίς να φοβάμαι. **9.** Νιώθω λιγότερο άγχος όταν εκτίθεμαι μπροστά στους άλλους μέσω της μουσικής. **10.** Όταν πρέπει να παρουσιάσω κάτι στην τάξη, νιώθω πιο άνετα μετά τις μουσικές δραστηριότητες. **11.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να ξεπερνάω το άγχος όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους. **12.** Νιώθω πιο άνετα να συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη μετά τις μουσικές δραστηριότητες. **13.** Όταν κάνω λάθος μπροστά στους άλλους, συνεχίζω χωρίς να νιώθω άβολα. **14.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να αισθάνομαι λιγότερο φόβο για την κριτική των άλλων.

<sup>82</sup> **Ερωτήσεις 15-18.** **15.** Μου αρέσει να παίξω μουσική μαζί με τους συμμαθητές μου. **16.** Νιώθω πιο άνετα όταν συνεργάζομαι σε ομαδικές δραστηριότητες μετά τις μουσικές ασκήσεις. **17.** Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να εμπιστεύομαι περισσότερο τους συμμαθητές μου. **18.** Μέσα από τη μουσική έχω κάνει καλύτερες φίλιες.

#### 4. Πειραματισμός και καινοτομία <sup>83</sup>

Η ενότητα αυτή χαρακτηρίζεται στις απαντήσεις της από:

Θετικές μεταβολές	28%
Μη μεταβολές	72%
Μη θετικές μεταβολές	0%

Συμπερασματικά, η πλειονότητα των παιδιών παρέμεινε σταθερή, όπως φαίνεται από τα ποσοστά μη μεταβολής σε όλες τις ομάδες. Οι θετικές μεταβολές υπήρξαν σε ένα ποσοστό, αλλά πολύ μικρότερο από τις μη μεταβολές, δείχνοντας ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση σε ένα μέρος των παιδιών. Οι αρνητικές μεταβολές ήταν περιορισμένες, υποδεικνύοντας ότι ελάχιστα παιδιά παρουσίασαν μη θετικές αλλαγές. Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η παρέμβαση της μεθόδου Dalcroze, τείνει να ενισχύει θετικές αποκρίσεις χωρίς να προκαλεί σημαντική μη θετική επίδραση, με την κύρια τάση να είναι η σταθερότητα.

Συνολικά, παρατηρήθηκαν:

Θετικές μεταβολές	25,6%
Μη μεταβολές	66,1%
Μη θετικές μεταβολές	8,3%

#### 8.9. Συγκριτική αποτύπωση επιλεγμένων παιδιών και παιδιών γενικού πληθυσμού

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η συγκριτική αποτύπωση ανάμεσα στα επιλεγμένα παιδιά και στον γενικό πληθυσμό, τα οποία απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση. Το μικρό μέγεθος των επιλεγμένων παιδιών σημαίνει ότι οι παρατηρήσεις τους παρέχουν πιο λεπτομερή εικόνα σε ατομικό επίπεδο, ενώ η σύγκριση με τον σχετικά μεγαλύτερο γενικό πληθυσμό επιτρέπει την ανάδειξη κάποιων συνολικών τάσεων και διαφοροποιήσεων. Η σύγκριση αυτή δίνει τη δυνατότητα να φανεί αφενός πώς κινήθηκαν οι συνολικές τάσεις, και αφετέρου τις διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επίδραση της παρέμβασης.

Τα επιλεγμένα παιδιά εμφανίζουν πολύ υψηλότερο ποσοστό θετικών μεταβολών (**43,8%** σε σχέση με **25,6%**), δείχνοντας ότι η παρέμβαση είχε μεγαλύτερη επίδραση σε αυτά τα παιδιά.

<sup>83</sup> Ερωτήσεις 19-20. 19. Μου αρέσει όταν δοκιμάζω κάτι καινούργιο στη μουσική. 20. Μετά τις μουσικές δραστηριότητες νιώθω πιο σίγουρος/η όταν δοκιμάζω νέα πράγματα.

Οι μη μεταβολές είναι πολύ πιο χαμηλές στα επιλεγμένα παιδιά (27,1% σε σχέση με 66,1%), δηλαδή άλλαξαν περισσότερο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό.

Οι μη θετικές μεταβολές είναι επίσης υψηλότερες στα επιλεγμένα παιδιά (29,2% σε σχέση με 8,3%), υποδεικνύοντας ότι ενώ κάποια παιδιά ωφελήθηκαν, κάποια άλλα παρουσίασαν λιγότερο θετικές αποκρίσεις.

Η παρέμβαση φάνηκε τελικά να προκάλεσε πιο έντονες αλλαγές στα επιλεγμένα παιδιά, με μεγαλύτερη ποικιλία αποτελεσμάτων (θετικά και μη θετικά), ενώ στον γενικό πληθυσμό η πλειονότητα παρέμεινε σταθερή, με πιο περιορισμένη θετική ή μη θετική επίδραση.

## 8.10. Τελική αποτύπωση

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, εντοπίστηκε -όπου ήταν δυνατή η πρόσβαση- ένας ικανός αριθμός ερευνών όπου επιχειρείται ή και επιβεβαιώνεται η σύνδεση της μεθόδου Dalcroze με την αυτοπεποίθηση.

Με αυτό ως δεδομένο ή παρούσα εργασία θέλησε να διακριβώσει ένα εύρος επαλήθευσης τέτοιων εργασιών. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα αποτελέσματα και σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην εισαγωγή "Σε τί εύρος επιβεβαίωσης ισχύει η θεώρηση ότι η εφαρμογή τεχνικών της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Dalcroze μπορεί να επηρεάσει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά σε παιδιά της Ε' Δημοτικού;", μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής εξαγόμενα:

Μετά την παρέμβαση της μεθόδου Dalcroze, τα παιδιά του γενικού πληθυσμού παρουσίασαν κυρίως σταθερές αποκρίσεις, με τις θετικές μεταβολές να υπάρχουν αλλά όχι στον αναμενόμενο ίσως βαθμό, με άξονα αναφοράς τις έρευνες που αναφέρθηκαν. Παράλληλα, οι μη θετικές ήταν σπάνιες, υποδεικνύοντας ότι η παρέμβαση είχε πιο ήπια επίδραση σε σχέση με τα επιλεγμένα παιδιά.

Αντίθετα, τα επιλεγμένα παιδιά παρουσίασαν θετικότερη εικόνα αλλά και ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της προσαρμοστικότητας των παρεμβάσεων σε εξατομικευμένο πλαίσιο. Ως εξαγόμενο, αυτό φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο την γενική θεώρηση σύνδεσης Dalcroze – αυτοπεποίθησης. Η θετικότερη αυτή εικόνα επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα, όπου παρατηρήθηκαν διαφορετικές πορείες μεταβολών: κάποια παιδιά εμφάνισαν περισσότερες μη θετικές μεταβολές (κορίτσι 1 και αγόρι 1), ενώ άλλα ξεχώρισαν για τα ποσοστά θετικών αλλαγών (κορίτσι 2 και αγόρι 2). Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι η μέθοδος Dalcroze δεν παρήγε ομοιόμορφα αποτελέσματα αλλά ενεργοποίησε διαφορετικούς μηχανισμούς ανταπόκρισης, στοιχείο που ενισχύει πιθανώς την ανάγκη για στοχευμένες και πιο εξατομικευμένες εφαρμογές.

Επιπλέον, η σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις των επιλεγμένων παιδιών και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξε ορισμένα σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι οι δύο ομάδες αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια -ή και εκφράζονται περισσότερο -ή μή- βιωματικό τρόπο-, γεγονός που εξηγεί γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις αναδείχθηκαν διαφορετικές πτυχές της παρέμβασης. Έτσι, αναδείχθηκαν διαφορετικές πτυχές της μεθόδου Dalcroze και της επίδρασής της στην αυτοπεποίθηση.

Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μία (διευρυμένη) μελέτη περίπτωσης, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αξιωματικό θεωρητικό δεδομένο, εντούτοις τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση με τις τεχνικές της μεθόδου Dalcroze μπορεί να αποδώσει χρήσιμες και πολυεπίπεδες αποτιμήσεις.

Αποτιμήσεις που επιβεβαιώνουν αρχικά μόνο εν μέρει την επιδραστική δυνατότητα αυτών των τεχνικών ως προς την αυτοπεποίθηση αλλά και που αφήνουν περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση συγκριτικών δειγμάτων.

Συνολικά λοιπόν, η εφαρμογή τεχνικών της μεθόδου Dalcroze, όπως εφαρμόστηκε στην υπό παρουσίαση μελέτη περίπτωσης, **τείνει** προς θετικό αποτέλεσμα, αλλά με περιορισμούς και διαφοροποιήσεις ώστε να χρειάζεται στοχευμένη και μακροπρόθεσμη καλλιέργεια, για να απαντηθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια το βασικό ερευνητικό ερώτημα.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, αυτοί, (δουλεύοντας συχνά σε πλαίσιο μάλλον πλημμελούς σχετικής υποστήριξης,) θεωρώ ότι εντόπισαν με την σημαντική εμπειρία τους, αλλαγές που ξεπέρασαν το πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, επηρεάζοντας τη γενικότερη συμμετοχή και τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη.

Από την πλευρά τους, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν ενθουσιασμό και χαρά, με επιθυμία επανάληψης των δραστηριοτήτων, γεγονός που δείχνει ότι η εμπειρία της μεθόδου -στα δικά μου μάτια- άφησε θετικό αποτύπωμα. Πέραν τούτων, πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι η διάρκεια της παρέμβασης ήταν περιορισμένη και ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και συστηματική «καλλιέργεια». Για να απαντηθεί συνεπώς πληρέστερα το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, μελλοντικές μελέτες θα χρειαστεί να διερευνήσουν την αντοχή και τη διατήρηση αυτών των δεδομένων στο χρόνο, καθώς και τον πιθανό εμπλουτισμό της μεθόδου Dalcroze με άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Πέραν των «άκαμπτων» δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, σε ό,τι αφορά την προσωπική μου παρατήρηση, η μέθοδος Dalcroze, η μουσική και το παιχνίδι φάνηκαν να αγγίζουν την ψυχή των παιδιών: Στην δική μου, σαφώς και υποκειμενική αλλά και βιωματική οπτική, οι περιγραφείς δράσεις της μεθόδου Dalcroze, έδειξαν να ενισχύουν την αυτενέργεια, έδωσαν χώρο στην ελεύθερη κίνηση και μετέτρεψαν τη συμμετοχή από τυπική ανταπόκριση σε βιωματική εμπειρία. Η μέθοδος προσέφερε «ασφαλές έδαφος» για συναισθηματική έκφραση, μείωσε τη συστολή και ενθάρρυνε τη χαρά της συνεργασίας. Παράλληλα, ανέδειξε την ποικιλία στους ρυθμούς ανάπτυξης: κάποια παιδιά ανοίχτηκαν γρήγορα, ενώ άλλα κινήθηκαν πιο διστακτικά, υπογραμμίζοντας την ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Στο δικό μου βίωμα, στα βλέμματα των παιδιών φάνηκε πως η χαρά της μουσικής μπορεί να μετατραπεί σε σιγουριά, η συνεργασία σε δεσμούς, και η δημιουργικότητα σε πίστη στον εαυτό. Αυτά είναι σαφώς προσωπικές θεωρήσεις και βέβαια με έντονη κάποιες φορές συναισθηματική εμπλοκή. (μπορεί όμως μια/ένας παιδαγωγός να λειτουργήσει στην τάξη χωρίς συναισθηματική εμπλοκή;) Δεδομένου όμως ότι και η γράφουσα αποτέλεσε -εκ των πραγμάτων- έναν κρίκο της διενεργηθείσας έρευνας, νομίζω ότι, πέρα από τον επιστημονικό ορθολογισμό, οφείλει να τις καταθέσει.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα:**

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να επαναδιερευνήσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της μεθόδου Dalcroze στην αυτοπεποίθηση των παιδιών, τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της παρέμβασης, στην στοχευμένη ηλικία των 10-11 ετών, αλλά και συγκριτικά.

Παράλληλα, θα είχε ιδιαίτερη αξία η πραγματοποίηση συγκριτικών μελετών, όπου η μέθοδος Dalcroze θα αντιπαραβαλλόταν με άλλες μουσικοπαιδαγωγικές ή παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες και τα συγκριτικά της πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα. Εξίσου σημαντική είναι η συγκριτική διεύρυνση του δείγματος σε μεγαλύτερο αριθμό τμημάτων Ε΄ τάξης ή αντίστοιχης ηλικίας και σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ή κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες.

Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση πολυδιάστατων εργαλείων αξιολόγησης, που να συνδυάζουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, ως προς την εμπλοκή γονέων, ώστε να διερευνηθεί η απήχηση της μεθόδου και στο οικογενειακό πλαίσιο.

Τέλος, μελέτες που θα εστιάσουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο Dalcroze ενδέχεται να αναδείξουν πώς η εξειδικευμένη κατάρτιση επηρεάζει τόσο την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων όσο και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze Eurythmics. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68.
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: Exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2270662. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662>
- Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D., & Liebert, G. (2000). The impact of music education on brain networks: Evidence from EEG-studies. *International Journal of Music Education*, 1, 47–53. <https://doi.org/10.1177/025576140003500115>
- Alvin, J., & Warwick, A. (1991). *Music therapy for the autistic child*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198162766.001.0001>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1177/019874299401900205>
- Beegle, A., & Bond, J. (2016). Orff schulwerk. In *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 25–48).
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2013). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Academic Press.
- Borenz, H. F. (1966). Review of *Society and the adolescent self-image* [Review of the book *Society and the adolescent self-image*, by M. Rosenberg]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36(3), 560–562. <https://doi.org/10.1037/h0097095>
- Burnard, P. (2000). Creativity, perception, and the development of musical self-esteem in children. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood*. Schirmer.
- Campbell, W. K., Bush, C. P., Brunell, A. B., & Shelton, J. (2004). Understanding the social costs of narcissism: The case of the tragedy of the commons. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 540–554. <https://doi.org/10.1177/0146167205274855>
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers. <https://lccn.loc.gov/85060596>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.
- Cleland, K., & Fleet, P. (2021). *The Routledge companion to aural skills pedagogy*. Routledge.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36–43. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*.
- Findlay, E. (1995). *Rhythm and movement: Applications of Dalcroze eurhythmics*. Schott Music.
- Frego, R. D., Gillmeister, G., Hama, M., & Liston, R. E. (2004). The Dalcroze approach to music therapy. In *Introduction to approaches in music therapy* (pp. 15–24).
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons.
- Gold, C., Voracek, M., & Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054–1063. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00298.x>
- Hallam, S. (2016, June). The impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people: A summary. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hester, C. V. (2013). Cooperating teacher perceptions of music student teacher preparedness for the elementary music classroom. <https://egrove.olemiss.edu/etd/1091>
- Hossein Khanzadeh, A. A., & Imankhah, F. (2017). The effect of music therapy along with play therapy on social behaviors and stereotyped behaviors of children with autism. *Practice in Clinical Psychology*, 5(4), 251–262.
- Jaques-Dalcroze, É., & Rothwell, F. (1930). Eurhythmics and its implications. *The Musical Quarterly*, 16(3), 358–365.
- Jiang, S., Guo, L., & Tomek, S. (2024). Profiles of teacher-student relationships and classroom management practices: How they relate to self-efficacy, work stress, and classroom climate. *International Journal of Educational*. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.1041>
- Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199–214. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Kernis, M. H. (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. Psychology Press.
- Kyriazis, D., Pavlidou, E., Barkoukis, V., & Fotiadou, E. (2019). Effects of a Music-Movement Program in Elementary School Physical Education Classes on Pupils' Motor Skills. *education*, 10, 21.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203956342>
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.

- Manifold, L. H. (2008). Applying Jaques-Dalcroze's method to teaching musical instruments and its effect on the learning process. Northeastern Illinois University.
- Moscoso Erazo, A. S., & Velin Collins, M. A. (2025). The humanistic approach to boost self-confidence in English as a foreign language EFL students' oral skills (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2025.).
- McPherson, G. E., & Welch, G. F. (Eds.). (2012). The Oxford handbook of music education, Volume 1. Oxford University Press.
- Narayanan, M., Ordynans, J. G., Wang, A. Y., McCluskey, M. S., Elivert, N., Shields, A., & Ferrell, A. (2024). Putting the self in self-efficacy: Personal factors in the development of early teacher self-efficacy. <https://doi.org/10.1177/00131245211062528>
- Norris, C. E. (2004). A nationwide overview of sight-singing requirements of large-group choral festivals. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 16–28. <https://doi.org/10.2307/3345522>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Parker III, F. R. (2019). Music therapy as a behavior modification for students with severe behavior (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Rowland, G. E. (2002). Every child needs self-esteem: Creative drama builds self-confidence through self-expression. The Union Institute.
- Sarkar, S., & Kundu, P. (2021). Self-efficacy of teachers in managing inclusive classroom behavior: An analysis. *Sciencedomain International*, 46–53.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2007). The neurobiology of reading and dyslexia. *The ASHA Leader*, 12(12), 20–21. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR7.12122007.20>
- Steiner, R. (1997). Practical advice to teachers: Lectures and talks. SteinerBooks.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Viola, E., Martorana, M., Airoldi, C., Meini, C., Ceriotti, D., De Vito, M., ... & Faggiano, F. (2023). The role of music in promoting health and wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Public Health*, 33(4), 738–745. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad063>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wieland, J., & Zitman, F. (2016). It is time to bring borderline intellectual functioning back into the main fold of classification systems. *BJPsych Bulletin*, 40(4), 204–206. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.051490>
- Yoganee, S. (2024). How do pre-service teachers perceive their teacher education courses? The impact on inclusive classroom management self-efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 13(1), 1–.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

- Κρητικού, Μ. Ε. Η συμβολή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών Δημοτικού σχολείου στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.  
<http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.10002>
- Ταμιωλάκη, Α. Η Επίδραση της Στήριξης των Σημαντικών Άλλων στις Κοινωνικο-Συναισθηματικές Δεξιότητες, στην Αυτοεκτίμηση και στην Επίδοση παιδιών Σχολικής Ηλικίας.

## Παράρτημα

### Παράρτημα 1: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (Πριν και μετά την παρέμβαση)

Στο επόμενο μέρος παρατίθενται οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze. Στόχος τους είναι να αποτυπώσουν σε βάθος τις εμπειρίες, τις παρατηρήσεις και τις αντιλήψεις τους γύρω από την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην τάξη. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδεικνύονται ποιοτικά στοιχεία που δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσω των ερωτηματολογίων και των αριθμητικών δεδομένων, προσφέροντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της παρέμβασης και του παιδαγωγικού της αντίκτυπου.

Ο εκπαιδευτικός τάξης (Πριν και μετά)

#### ΠΡΙΝ

##### **A. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

1. Πώς θα περιγράφατε γενικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών σας στην τάξη;

- Όπως σε κάθε τάξη, έτσι και σε αυτήν υπάρχουν διαβαθμίσεις. Αρκετά παιδιά είναι δυναμικά, θα εκφραστούν όπως θέλουν χωρίς να υπάρχει φόβος. Υπάρχουν όμως και κάποια που είναι ντροπαλά και ανασφαλή.

2. Υπάρχουν μαθητές που διστάζουν να εκφραστούν ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες; Αν ναι, ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που πιστεύετε ότι τους εμποδίζουν;

- Ναι υπάρχουν. Κάποια παιδιά είναι ο χαρακτήρας τους έτσι, σε ένα παιδί η μητρική του γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά και ένα άλλο έχει νοητική υστέρηση, οπότε αυτοί οι λόγοι τους εμποδίζουν.

3. Με ποιον τρόπο υποστηρίζετε την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην τάξη σας;

- Όταν τους χωρίζω σε ομάδες, βάζω τα συγκεκριμένα παιδιά σε ρόλο αρχηγού. Επίσης τα ενθαρρύνω όσο μπορώ, όταν τα βλέπω ότι διστάζουν.

4. Πιστεύετε ότι η μουσική ή η κίνηση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να νιώσουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους;

- Δεν έχω ασχοληθεί ποτέ με την μουσική, δεν έχω κάποια ιδιαίτερη σχέση. Βέβαια κάτι που περιέχει μια κίνηση, μια ενέργεια, και ομαδικότητα πιστεύω πως θα τους βοηθήσει, διότι ο ένας θα παρασέρνει τον άλλο. Παρόλα αυτά και πάλι κάποια παιδιά κάθονται πίσω και δεν αναλαμβάνουν κύριους ρόλους, αν δεν τους δοθούν από εμένα.

##### **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Πώς θα περιγράφατε τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών σας; Υπάρχουν παιδιά που φαίνεται να δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους;

- Τα κορίτσια αλλά και τα αγόρια έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους. Το ένα κορίτσι όμως που δυσκολεύεται κάνει παρέα μόνο με την αδελφή του (στο διάλειμμα) που είναι στην τετάρτη τάξη. Από την άλλη πλευρά, ένα από τα αγόρια της τάξης έχει πρόβλημα με τα παιδιά της έκτης τάξης, διότι μερικές φορές του «πηγαίνουν κόντρα».

6. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;

- Συνεργάζονται καλά, αρκεί να έχει οριστεί ο ρόλος τους πιο πριν, γιατί στην αντίθετη περίπτωση υπάρχουν κάποια παιδιά που θέλουν να τα αναλάβουν όλα.

7. Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που εφαρμόζετε για να ενισχύσετε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σας;

- Να τα χωρίζω σε ομάδες και να τους δίνω αρμοδιότητες.

## **Γ. Προσδοκίες από την παρέμβαση**

8. Γνωρίζετε τη μέθοδο Dalcroze; Αν ναι, ποια είναι η άποψή σας για αυτήν;

- Δεν την γνωρίζω.

9. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στην τάξη σας;

- Ότι κερδίσουν καλό είναι. Έστω και μια μικρή αύξηση της κοινωνικότητας τους είναι θετική. Το ότι θα γνωρίσουν κάτι καινούριο που δεν το έχουν ξανακάνει θα είναι ωραίο για αυτά.

10. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εμπιστοσύνη των μαθητών στον εαυτό τους και τη συνεργασία τους με τους άλλους;

- Την μουσική εγώ πάντα την θεωρούσα μια ευγενή επιστήμη, η οποία ηρεμεί την ψυχή, οπότε σίγουρα κάτι καλό θα βγεί, είμαι βέβαιος.

## **ΜΕΤΑ**

### **Α. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

- Πρώτα απ' όλα μπορώ να σου πω ότι τους αρέσει πάρα πολύ αυτό που κάνεις. Δηλαδή όταν ακούνε ότι θα κάνουν με την κυρία Νικολέτα χαίρονται και πανηγυρίζουν. Τους αρέσεις πολύ, και στο σπίτι μου είπαν κάποιοι ότι έκαναν αυτά που τους έδειξες. Το έψαξαν, και όλο ρωτούσαν πότε θα έρθει η κυρία μας.

1. Παρατηρήσατε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση των μαθητών σας μετά την παρέμβαση, Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

- Τα κορίτσια 1 και 2 άλλαξαν πολύ και χαίρομαι πάρα πολύ για αυτό. Το κορίτσι 2 συναναστρέφεται πιο πολύ και κάνει πιο παρέα με τα υπόλοιπα κορίτσια. Το αγόρι 1 παρέμεινε στο ίδιο στυλ, νομίζω αδικεί τον εαυτό του. Το αγόρι 2 είναι με τις μέρες του.

2. Οι μαθητές που ήταν πιο διστακτικοί στην αρχή δείχνουν τώρα περισσότερη άνεση στο να εκφράζονται ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;

- Σίγουρα, ειδικά το κορίτσι 2, είναι άλλος άνθρωπος, καμία σχέση. Και το παρατηρώ αυτό σε όλα τα μαθήματα που κάνουμε. Πλέον σηκώνει το χέρι της, μου είπε και η μαμά της ότι ξεκίνησε ενισχυτική διδασκαλία στο σπίτι, θα βοήθησε και αυτό. Αλλά νομίζω είναι πολύ καλύτερα.

3. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες έπαιξαν ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

- Ναι σίγουρα έπαιξαν ρόλο, αφού τους άρεσαν και αυτά που έκανες και τους τράβηξες το ενδιαφέρον.

4. Υπήρξαν μαθητές που δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από την παρέμβαση; Αν ναι, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

- Ίσως υπήρξε ένας ( το αγόρι 1 ), δεν ήταν οτι δεν του άρεσε απλά έτσι είναι ο χαρακτήρας του. Οι υπόλοιποι ήταν πολύ καλά όπως σου είπα έλεγαν τότε θα ξανακάνουμε με την κυρία.

## **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Υπήρξαν αλλαγές στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών; Συμμετέχουν τώρα περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες;

- Υπήρξαν αλλαγές, βέβαια νομίζω έπαιξες κι εσύ τον ρόλο σου σε αυτό. Δεν ξέρω αν το είχε κάνει κάποιος άλλος πως θα ήταν, σε ήθελαν τα παιδιά. Συμμετείχαν αρκετά.

6. Παρατηρήσατε βελτίωση στη συνεργασία των μαθητών στις ομαδικές εργασίες μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze;

- Μπορώ να πω οτι βελτιώθηκε παραπάνω η συνεργασία ανάμεσα στα κορίτσια. Τα αγόρια έτσι κι αλλιώς είχαν την παρέα τους.

7. Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που ανέπτυξαν νέες φιλίες ή συνδέθηκαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους μέσα από τη μουσική και την κίνηση;

- Ναι το κορίτσι 2 ανέπτυξε καλούς δεσμούς με τα υπόλοιπα κορίτσια και χαίρομαι για αυτό. Ίσως έπαιξε ρόλο ότι τους έβαζες και σε ομάδες, δεν ξέρω.

## **Γ. Αξιολόγηση της μεθόδου Dalcroze**

8. Ποια ήταν η συνολική σας εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην τάξη σας;

- Για εμένα πολύ θετική αλλά και για τα παιδιά το ίδιο. Αφού το ζητούσαν συνεχώς και το κάνανε και στο σπίτι εξωσχολικά, είναι μια επιτυχία.

9. Πιστεύετε ότι η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να ενσωματωθεί πιο συστηματικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών;

- Σίγουρα, μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης θα ήταν ωραία. Θα βοηθούσε την δημιουργικότητα και την έκφραση τους.

10. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να εφαρμόσετε ξανά τη μέθοδο Dalcroze στην τάξη σας, τι θα διατηρούσατε και τι θα αλλάζατε;

- Θα ήθελα να το δοκιμάσω μετά από καθοδήγηση, γιατί με την μουσική δεν τα πάω πολύ καλά, αλλά αν μου δινόταν η ευκαιρία εννοείται. Οτιδήποτε είναι διαφορετικό είναι θετικό.

Ο εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής (Πριν και μετά)

## **ΠΡΙΝ**

### **A. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

1. Πώς θα περιγράφατε γενικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών σας στην τάξη;

- Μερικά παιδιά είναι μαζεμένα, κάποια άλλα όμως φαίνονται πολύ άνετα.

2. Υπάρχουν μαθητές που διστάζουν να εκφραστούν ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες; Αν ναι, ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που πιστεύετε ότι τους εμποδίζουν;

- Υπάρχουν. Πιστεύω ο φόβος τα εμποδίζει, ίσως και κάποιες επιρροές από το σπίτι. Βέβαια είναι και ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού.

3. Με ποιον τρόπο υποστηρίζετε την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην τάξη σας;

- Όταν παίζουν με τη φλογέρα ή όταν κάνουν τραγουδάκια φαίνεται ότι χαίρονται πολύ.

4. Πιστεύετε ότι η μουσική ή η κίνηση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να νιώσουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους;

- Βέβαια.

### **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Πώς θα περιγράφατε τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών σας; Υπάρχουν παιδιά που φαίνεται να δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους;

- Εμένα μου φαίνεται δεμένη τάξη, δεν είναι παιδιά που θα κρίνουν το ένα το άλλο. Βέβαια κάποια παιδιά «κλείνονται στο καβούκι τους».

6. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;

- Όταν είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες.

7. Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που εφαρμόζετε για να ενισχύσετε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σας;

- Το ομαδικό παίξιμο (με μεταλλόφωνο), ή και κάποια παιχνίδια.

### **Γ. Προσδοκίες από την παρέμβαση**

8. Γνωρίζετε τη μέθοδο Dalcroze; Αν ναι, ποια είναι η άποψή σας για αυτήν;  
- Δεν την γνωρίζω.

9. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στην τάξη σας;  
- Πιστεύω ότι έχει σκοπό να ενώσει.

10. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εμπιστοσύνη των μαθητών στον εαυτό τους και τη συνεργασία τους με τους άλλους;  
- Εννοείται. Το σώμα και η κίνηση πάντα βοηθούν τα παιδιά.

## **ΜΕΤΑ**

### **A. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

1. Παρατηρήσατε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση των μαθητών σας μετά την παρέμβαση, Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

- Είναι πολύ πιο χαρούμενα, η κίνηση μάλλον τους βοήθησε πολύ.

2. Οι μαθητές που ήταν πιο διστακτικοί στην αρχή δείχνουν τώρα περισσότερη άνεση στο να εκφράζονται ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;

- Ναι, το αγόρι 1 και το κορίτσι 1. Είναι αλήθεια ότι τώρα δείχνουν μεγαλύτερη άνεση.

3. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες έπαιξαν ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

- Βέβαια εννοείται. Με το σώμα έχει να κάνει αυτό, ότι συμμετείχε το σώμα τους.

4. Υπήρξαν μαθητές που δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από την παρέμβαση; Αν ναι, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

- Όχι δεν υπήρξαν. Αφού δεν ήθελαν να με δουν εμένα, έλεγαν πότε θα έρθει η κυρία μας να μας κάνει.

### **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Υπήρξαν αλλαγές στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών; Συμμετέχουν τώρα περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες;

- Δεν ξέρω αν έχει αλλάξει αυτό, σαν ομάδα ήταν σχετικά δεμένοι.

6. Παρατηρήσατε βελτίωση στη συνεργασία των μαθητών στις ομαδικές εργασίες μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze;

- Δεν νομίζω ότι έχει αλλάξει κάτι σε αυτό.

7. Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που ανέπτυξαν νέες φιλίες ή συνδέθηκαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους μέσα από τη μουσική και την κίνηση;

- Ναι το κορίτσι 1 φαίνεται να συνδέθηκε πιο πολύ με την τάξη της.

### **Γ. Αξιολόγηση της μεθόδου Dalcroze**

8. Ποια ήταν η συνολική σας εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην τάξη σας;

- Μου άρεσε πάρα πολύ. Μπορεί να γίνει και συνδυαστικά αυτό που κάνεις με άλλα πράγματα. Η μουσικοκινητική με την θεωρία. Πως θα γίνει η θεωρία πράξη δηλαδή.

9. Πιστεύετε ότι η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να ενσωματωθεί πιο συστηματικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών;

- Ναι αλλά επειδή είναι μονοωρο το μάθημα, πρέπει να γίνει πολύ συγκεκριμένα και να συγχωνευτεί με την θεωρία. Δεν φτάνει ο χρόνος. Μέσα στην ώρα θα πρέπει να τραγουδήσουν και να παίξουν φλογέρα.

10. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να εφαρμόσετε ξανά τη μέθοδο Dalcroze στην τάξη σας, τι θα διατηρούσατε και τι θα αλλάζατε;

- Προσπαθώ να το κάνω μερικές φορές, με κάποια παιχνίδια. Βέβαια φέτος δεν έτυχε να κάνουμε καθόλου.

Ο διευθυντής του σχολείου (Πριν και μετά)

### **ΠΡΙΝ**

#### **A. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

1. Πώς θα περιγράφατε γενικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών σας στην τάξη;

- Σε μερικούς μαθητές μέτρια, σε μερικούς υψηλή.

2. Υπάρχουν μαθητές που διστάζουν να εκφραστούν ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες; Αν ναι, ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που πιστεύετε ότι τους εμποδίζουν;

- Υπάρχουν ναι. Οι λόγοι που τους εμποδίζουν θεωρώ πως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση που έχουν και οι περιορισμένες γνώσεις σε κάποια αντικείμενα.

3. Με ποιον τρόπο υποστηρίζετε την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην τάξη σας;

- Με το να τους δημιουργώ κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν περισσότερο. ( Όπως για παράδειγμα να τους δίνω «βήμα» για να πούνε κάτι, να τους ανατροφοδοτώ θετικά έστω και ακόμα αν δεν είναι και τόσο σωστό αυτό που έχουν πει, χωρίς να τους καλύπτω βέβαια και αναθέτοντας τους και κάποιες «δουλίτσες» που ξέρω ότι μπορούν να τις καταφέρουν.

4. Πιστεύετε ότι η μουσική ή η κίνηση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να νιώσουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους;

- Πιο σίγουροι δεν το γνωρίζω αν μπορούν να νιώσουν, αλλά με βεβαιότητα μπορώ να πω πως το μάθημα μπορεί να γίνει πιο ευχάριστο.

#### **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Πώς θα περιγράφατε τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών σας; Υπάρχουν παιδιά που φαίνεται να δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους;

- Πολύ καλές. Ναι υπάρχουν δύο κορίτσια που δυσκολεύονται.

6. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;

- Απο την κλίμακα 1 μέχρι 10, θα έλεγα 7.

7. Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που εφαρμόζετε για να ενισχύσετε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σας;

- Περίπου αυτά που είπα πιο πριν ( Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, δόσιμο “βήματος” στους μαθητές/τριες, θετική ανατροφοδότηση, ανάθεση μικρών εφικτών εργασιών) , διότι εμένα ο χρόνος μου μέσα στην τάξη είναι περιορισμένος (2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα)

### **Γ. Προσδοκίες από την παρέμβαση**

8. Γνωρίζετε τη μέθοδο Dalcroze; Αν ναι, ποια είναι η άποψή σας για αυτήν;

- Δεν την γνωρίζω.

9. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στην τάξη σας;

- Να μπορέσει ίσως να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και πιο εποικοδομητικό.

10. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εμπιστοσύνη των μαθητών στον εαυτό τους και τη συνεργασία τους με τους άλλους;

- Σίγουρα.

## **ΜΕΤΑ**

### **Α. Αυτοπεποίθηση των μαθητών**

1. Παρατηρήσατε αλλαγές στην αυτοπεποίθηση των μαθητών σας μετά την παρέμβαση, Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

- Αυτό που αντιλαμβάνομαι είναι ότι απορρέει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, ρωτάνε κάποια πράγματα διακριτικά αλλά δεν τους αφήνω πολλά περιθώρια στην τάξη διότι το μάθημα μου είναι μονόωρο. Υπάρχουν κάποιες αλλαγές, ναι. Σε συγκεκριμένα παιδιά βλέπω αλλαγή. Στο κορίτσι 2, που έχει ενσωματωθεί πολύ καλά και βλέπω ότι η αυτοπεποίθησή της έχει ανέβει. Βασικά στην αρχή δεν είχε καθόλου αυτοπεποίθηση. Φαντάζομαι ότι και αυτή η μέθοδος θα συνέβαλε. Επίσης και στο κορίτσι 1.

2. Οι μαθητές που ήταν πιο διστακτικοί στην αρχή δείχνουν τώρα περισσότερη άνεση στο να εκφράζονται ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;

- Ναι δείχνουν.

3. Πιστεύετε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες έπαιξαν ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

- Δεν έχω σαφή αντίληψη πάνω σε αυτό.

4. Υπήρξαν μαθητές που δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από την παρέμβαση; Αν ναι, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

- Νομίζω ότι όλους τους επηρέασε σε κάποιο βαθμό, δεν μπορώ να ξέρω τον βαθμό βέβαια.

## **B. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία**

5. Υπήρξαν αλλαγές στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών; Συμμετέχουν τώρα περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες;

- Μερικώς. Είναι αλήθεια όμως ότι συμμετέχουν περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες.

6. Παρατηρήσατε βελτίωση στη συνεργασία των μαθητών στις ομαδικές εργασίες μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze;

- Δεν ξέρω αν παίζει ρόλο η μέθοδος, πάντως υπάρχει μια σχετική κινητικότητα στους μαθητές.

7. Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που ανέπτυξαν νέες φιλίες ή συνδέθηκαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους μέσα από τη μουσική και την κίνηση;

- Υπήρξαν, βέβαια μέσα από παρέμβαση δική μου. Διεκόπησαν κάποιες παρέες που ήταν νοσηρές και δημιουργήθηκαν κάποιες άλλες και νομίζω ότι η τάξη βαδίζει σε καλύτερο επίπεδο τώρα, πιο υγιές.

## **Γ. Αξιολόγηση της μεθόδου Dalcroze**

8. Ποια ήταν η συνολική σας εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην τάξη σας;

- Καταρχάς δεν γνωρίζω την μέθοδο για να μπορώ να πω συγκεκριμένα αλλά αυτό που αποκόμισα είναι ότι έστω και με αυτή την ήπια παρέμβαση ήταν προς όφελος των μαθητών. Ίσως εάν ήταν μεγαλύτερης διάρκειας και ο μουσικός την χρησιμοποιούσε σε όλη τη χρονιά να μπορούσαμε να έχουμε ένα πιο σαφές δείγμα. Προς το παρόν φαίνεται να κινείται σε θετική κατεύθυνση.

9. Πιστεύετε ότι η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να ενσωματωθεί πιο συστηματικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών;

- Δεν μπορώ να το πω. Φαντάζομαι χρειάζονται κάποιες μουσικές γνώσεις για να γίνει η εφαρμογή. Ο μουσικός είναι ο πρώτος από όλους τους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσε να το εφαρμόσει. Ο θεατρολόγος θα μπορούσε επίσης (λόγω της κίνησης και μουσικής που εμπεριέχονται σε αυτό το μάθημα). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό της τάξης, θα πρέπει να επιμορφωθεί, να καταλάβει την χρησιμότητα της, να ξέρει πως θα την χρησιμοποιήσει και έστω ένα δεκάλεπτο μέσα στην ημέρα, σαν ξεκούραση ( δεν ξέρω αν εμπίπτει σε αυτό το κομμάτι ) να κάνει μια μουσικοκινητική δραστηριότητα. Εγώ όμως δεν μπορώ να το πω αυτό, διότι δεν είμαι δάσκαλος τάξης και μπαίνω για μικρό χρονικό διάστημα και μου είναι δύσκολο να το αποφανθώ αυτό.

10. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να εφαρμόσετε ξανά τη μέθοδο Dalcroze στην τάξη σας, τι θα διατηρούσατε και τι θα αλλάζατε;

- Θα προσπαθούσα να το κάνω, γιατί είναι προς όφελος των μαθητών και τα αποτελέσματα είναι πάντα στην θετική κατεύθυνση.

## **Παράρτημα 2: Φύλλο απεικόνισης μαθήματος**

1. Ημερομηνία:
2. Θέμα μαθήματος:
3. Χρόνος:
4. Το παιχνίδι:
5. Στόχοι του μαθήματος:
6. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:
  - Ζέσταμα (Περιγραφή των ασκήσεων):
  - Κύρια δραστηριότητα:
  - Κλείσιμο & ανατροφοδότηση:
7. Παρατηρήσεις & αξιολόγηση:
  - Συμμετοχή παιδιών (Υψηλή / Μέτρια / Χαμηλή – παρατηρήσεις):
  - Σχόλια για βελτίωση του μαθήματος:

### Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών

Ερώτηση	1 (Καθόλου)	2 (Λίγο)	3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα πολύ)
1. Μου αρέσουν οι δραστηριότητες με μουσική και κίνηση στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Νιώθω ωραία όταν συμμετέχω σε μουσικά παιχνίδια με την τάξη μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Μου αρέσει να κινούμαι ή να χορεύω με τη μουσική, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται να τραγουδήσω ή να παίξω κάποιο όργανο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Όταν ακολουθώ τον ρυθμό με το σώμα μου ή με κρουστά όργανα, νιώθω πιο ελεύθερος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι δραστηριότητες με μουσική με βοηθούν να εκφράζομαι, ακόμα κι αν δεν τραγουδώ ή παίξω κάποιο όργανο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ερώτηση	1 (Καθόλου)	2 (Λίγο)	3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα πολύ)
6. Νιώθω άνετα να μιλώ μπροστά στους συμμαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Μετά τις μουσικές δραστηριότητες, νιώθω πιο σίγουρος/η όταν μιλάω μπροστά στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Μπορώ να εκφράζω τις ιδέες μου χωρίς να φοβάμαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Νιώθω λιγότερο άγχος όταν εκτίθομαι μπροστά στους άλλους μέσω της μουσικής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Όταν πρέπει να παρουσιάσω κάτι στην τάξη, νιώθω πιο άνετα μετά τις μουσικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να ξεπερνάω το άγχος όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Νιώθω πιο άνετα να συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη μετά τις μουσικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Όταν κάνω λάθος μπροστά στους άλλους, συνεχίζω χωρίς να νιώθω άβολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να αισθάνομαι λιγότερο φόβο για την κριτική των άλλων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Ερώτηση</b>	<b>1 (Καθόλου)</b>	<b>2 (Λίγο)</b>	<b>3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)</b>	<b>4 (Πολύ)</b>	<b>5 (Πάρα πολύ)</b>
15. Μου αρέσει να παίζω μουσική μαζί με τους συμμαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Νιώθω πιο άνετα όταν συνεργάζομαι σε ομαδικές δραστηριότητες μετά τις μουσικές ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Οι μουσικές δραστηριότητες με βοηθούν να εμπιστευόμαι περισσότερο τους συμμαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Μέσα από τη μουσική έχω κάνει καλύτερες φιλίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Ερώτηση</b>	<b>1 (Καθόλου)</b>	<b>2 (Λίγο)</b>	<b>3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)</b>	<b>4 (Πολύ)</b>	<b>5 (Πάρα πολύ)</b>
19. Μου αρέσει όταν δοκιμάζω κάτι καινούργιο στη μουσική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Μετά τις μουσικές δραστηριότητες, νιώθω πιο σίγουρος/η όταν δοκιμάζω νέα πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: Πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze**

**ΠΙΝ**

Ερώτηση	1 (Καθόλου)	2 (Λίγο)	3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα πολύ)
<b>A. Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή</b>					
1. Οι μαθητές μου συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στις δραστηριότητες της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Παρατηρώ ότι κάποια παιδιά είναι πιο ντροπαλά ή διστακτικά από τα υπόλοιπα. (αντίστροφη ερώτηση)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Οι μαθητές μου νιώθουν άνετα να μιλούν ή να εκφράζονται μπροστά στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B. Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση</b>					
4. Οι μαθητές μου συνεργάζονται αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. (αντίστροφη ερώτηση)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Γ. Συναισθηματική έκφραση και άγχος</b>					

6. Οι μαθητές μου δείχνουν άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου αγχώνονται όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι μπροστά στην τάξη. (αντίστροφη ερώτηση)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι μαθητές μου εκφράζονται ελεύθερα μέσα από τη δημιουργικότητα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ΜΕΤΑ

Ερώτηση	1 (Καθόλου)	2 (Λίγο)	3 (Ούτε λίγο ούτε πολύ)	4 (Πολύ)	5 (Πάρα πολύ)
<b>A. Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή</b>					
1. Παρατήρησα βελτίωση στην αυτοπεποίθηση των μαθητών μου μετά τις μουσικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B. Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση</b>					
3. Οι μαθητές μου συνεργάζονται πιο εύκολα και με περισσότερη εμπιστοσύνη μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Παρατηρώ ότι η μουσική βοήθησε τα παιδιά να συνδεθούν καλύτερα μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι μαθητές που προηγουμένως είχαν δυσκολία στη συνεργασία φαίνεται να συμμετέχουν πιο άνετα στις ομαδικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Γ. Συναισθηματική έκφραση και άγχος</b>					
6. Οι μαθητές μου δείχνουν περισσότερη άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους μέσω της μουσικής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Παρατηρώ ότι οι μαθητές μου νιώθουν λιγότερο άγχος όταν μιλούν ή παρουσιάζουν κάτι μπροστά στους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Θεωρώ ότι η μέθοδος Dalcroze ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συνεργασίας των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>