

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα»

Διπλωματική εργασία της Δωροθέας Μιχαήλ

Αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση:
Αντιλήψεις, πρακτικές και προκλήσεις εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα

Επιβλέπων Καθηγητής

Γιάννης Μυγδάνης - Εντεταλμένος Διδάσκων

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αγγελική Τριανταφυλλάκη - Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου - Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ

2026



Αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση: Αντιλήψεις, πρακτικές και προκλήσεις εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα

Δωροθέα Μιχαήλ



Αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση: Αντιλήψεις, πρακτικές και προκλήσεις εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα

Δωροθέα Μιχαήλ



Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	4
Ευχαριστίες	6
Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	12
Το ερευνητικό κενό, οι αφετηρίες και η ερευνητική ανάγκη	12
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	14
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	16
Η τραγουδοποιία ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρακτική	16
Θεωρητικές και φιλοσοφικές αφετηρίες της τραγουδοποιίας στην εκπαίδευση	20
Παιδαγωγικές εφαρμογές της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	22
Η τραγουδοποιία στη διεθνή έρευνα και εκπαιδευτική πράξη	24
Το νέο ΠΣ και η τραγουδοποιία στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	27
Μεθοδολογία της έρευνας	32
Επιστημολογική προσέγγιση	32
Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικός σχεδιασμός	34
Εργαλεία συλλογής δεδομένων	36
Διαδικασία συλλογής δεδομένων και πιλοτική έρευνα	38
<i>Πρώτη φάση: συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου</i>	38
<i>Δεύτερη φάση: συλλογή δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων</i>	39
<i>Πιλοτική διαδικασία και αναθεωρήσεις πριν την κύρια συλλογή δεδομένων</i>	40
Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων και σύνθεση ευρημάτων	40
Πρακτικές δεοντολογίας και εγκυρότητας της έρευνας	42
Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	44
Ποσοτική προοπτική στην ανάλυση των δεδομένων	44
<i>Περιγραφικά δεδομένα και χαρτογράφηση του δείγματος</i>	44
<i>Στάσεις εκπαιδευτικών και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της τραγουδοποιίας</i>	53
<i>Πρακτικές εφαρμογής και ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού</i>	55
<i>Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης</i>	57
<i>Σύνθετοι δείκτες, έλεγχος αξιοπιστίας, συσχετίσεις και συγκρίσεις ομάδων</i>	58
Ποιοτική προοπτική στην ανάλυση των δεδομένων: Θεματικές κατηγορίες	62
<i>Παιδαγωγικές αντιλήψεις και αντιληπτά οφέλη (Θ.Κ.1)</i>	66
<i>Πρακτικές εφαρμογής και ρόλος της/του εκπαιδευτικού (Θ.Κ.2)</i>	72



<i>Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης (Θ.Κ.3)</i>	79
Συνθετική ανάγνωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων	86
<i>Αντιλήψεις και αντιλαμβανόμενα οφέλη</i>	87
<i>Πρακτικές εφαρμογής και ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού</i>	87
<i>Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και ανάγκες υποστήριξης</i>	88
Συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων	89
Διασύνδεση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα	89
Επίλογος και μελλοντικές προεκτάσεις	100
Μεθοδολογικοί περιορισμοί της μελέτης	101
Προτάσεις ενίσχυσης της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	102
Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις για αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας	103
Βιβλιογραφικές αναφορές	105
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	105
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	110
Παραρτήματα	112
Παράρτημα Α	112
Παράρτημα Β	119



Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα» δεν θα ήταν δυνατή, χωρίς την καθοριστική συμβολή και την αμέριστη υποστήριξη ορισμένων εξαιρετικά σημαντικών ανθρώπων.

Καταρχάς, αισθάνομαι την βαθύτατη ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γιάννη Μυγδάνη, για την ολόπλευρη υποστήριξη σε κάθε στάδιο της προσπάθειάς μου. Η επιστημονική του καθοδήγηση και η συνεχής του βοήθεια, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ηθικό επίπεδο, υπήρξαν πολύτιμες. Με αφουγκράστηκε, στήριξε το δικό μου όραμα και τη μουσικοπαιδαγωγική μου στάση, βοηθώντας με να διαμορφώσω και να ολοκληρώσω την έρευνα από την αρχή ως το τέλος.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Αγγελική Τριανταφυλλάκη, η οποία με την ευγένεια και την οργανωτικότητά της αποτέλεσε πάντα σημείο αναφοράς καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Οι συμβουλές, η καθοδήγηση και η σταθερότητα που ενέπνεε ήταν κρίσιμες για την πορεία μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κα. Χρυσοστόμου, η οποία, μέσα από τα μαθήματά της, διεύρυνε την επιστημονική μου σκέψη και με υποστήριξε ενεργά κατά το δύσκολο εξάμηνο της συγγραφής. Ήταν πάντα πρόθυμη να ακούσει τις απορίες και τις ανησυχίες μου, δίνοντας λύσεις και κατευθύνσεις.

Ευχαριστώ, επίσης, τις αγαπημένες κα. Αναγνωστοπούλου και κα. Αδαμοπούλου, οι οποίες, μέσα από το μάθημά τους, μου υπενθύμισαν τους λόγους για τους οποίους επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός μουσικής και τη δύναμη της πρακτικής πέρα από τα κλειστά σύνορα της σχολικής τάξης.



Θερμές ευχαριστίες απευθύνω και στις κα. Περσικάκη, κα. Μηνακούλη και κα. Παπαγιανοπούλου, οι οποίες μου μετέδωσαν βιωματικά πολύτιμες γνώσεις και έδωσαν άμεσες λύσεις και έμπνευση για να εμπλουτίσω τη διδακτική μου πρακτική και να αισθανθώ ακόμα πιο δημιουργική μέσα στο μάθημα της μουσικής.

Επίσης, να ευχαριστήσω από καρδιάς τους κ. Κολυδά και κ. Μαλαφή, οι οποίοι, μαζί με τον κ. Γιάννη Μυγδάνη, μας μοιράστηκαν απλόχερα τις τεχνολογικές γνώσεις τους, με άμεσο και δημιουργικό τρόπο.

Θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στις/στους αγαπημένες/νους μαθήτριες/τές μου. Για πέντε ολόκληρα χρόνια, σε διαφορετικά σχολεία, σε διαφορετικές πόλεις, αποτέλεσαν τους πολύτιμους συνδημιουργούς μου και τα «χρώματα» ενός δημιουργικού καμβά. Μέσα από την ελεύθερη μεταφορά των σκέψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών τους, δημιουργήσαμε παρέα στην τάξη πάνω από 12 πρωτότυπα τραγούδια, εφαρμόζοντας εναλλακτικές μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές. Με έκαναν να νιώσω όχι μόνο δασκάλα μουσικής, αλλά και συνδημιουργός τους, μετατρέποντας την τάξη σε έναν νέο κόσμο και δημιουργώντας έναν άρρηκτο δεσμό που θα ταξιδεύει μέσα από αυτά τα τραγούδια. Αυτή η ανεκτίμητη εμπειρία αποτέλεσε την κινητήριου δύναμη και μετουσιώθηκε σε ερευνητικό ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Βαγγέλη, που με παρότρυνε να ξεκινήσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό και υποστήριξε την προσπάθειά μου από την αρχή ως το τέλος, πιστεύοντας σε εμένα.



*Αφιερωμένη στις γιαγιάδες και τους
παππούδες μου — ο ένας με κοιτάει από
ψηλά — που με χαίρονται, με καμαρώνουν
και με την απλόχερη αγάπη τους ήταν πάντα
δίπλα μου. Δεν θα ξεχάσω τα τραγούδια, τις
πρόβες μας στη Χορωδία όταν ήμουν μικρή,
τον κήπο, τις μυρωδιές, τα παραμύθια...*



Περίληψη

Η τραγουδοποιία αποτελεί μορφή μουσικής δημιουργίας που συνδέει λόγο, μελωδία, ρυθμό και επιτέλεση, προσφέροντας ένα πλαίσιο μάθησης όπου η μουσική γνώση συγκροτείται μέσα από τη δράση, τη συνεργασία και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας. Στο δημοτικό σχολείο, η πρακτική αυτή αποκτά ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να αξιοποιήσει τη φωνή, το παιχνίδι, τη φαντασία και τη συλλογική δράση ως βασικούς μοχλούς συμμετοχής και έκφρασης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της θέσης της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, με εστίαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για την παιδαγωγική της αξία, στις πρακτικές εφαρμογής, στις προκλήσεις που δηλώνουν ότι συναντούν, καθώς και στις ανάγκες υποστήριξης που θεωρούν αναγκαίες. Η μελέτη υιοθέτησε μικτό ερευνητικό σχεδιασμό, με αρχική ποσοτική χαρτογράφηση μέσω ερωτηματολογίου και εμβάθυνση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα της ποσοτικής φάσης περιλάμβανε 32 εκπαιδευτικούς μουσικής, ενώ η ποιοτική φάση στηρίχθηκε σε στοχευμένη επιλογή συμμετεχουσών/όντων για σε βάθος διερεύνηση εμπειριών και νοηματοδοτήσεων.

Από τα ευρήματα προκύπτει πολύ υψηλή αποτίμηση της παιδαγωγικής αξίας της τραγουδοποιίας, με σαφή προτεραιοποίηση των κοινωνικοσυναισθηματικών οφελών σε σχέση με τα αμιγώς μουσικά. Παρά την υψηλή αναγνώριση, η εφαρμογή στην τάξη εμφανίζεται κυρίως αποσπασματική. Η ανάλυση οργανώθηκε σε τρεις θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αφορούν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη, τις πρακτικές εφαρμογής και τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού, καθώς και τις προκλήσεις και ανάγκες υποστήριξης. Οι πρακτικές που αναφέρονται συχνότερα περιλαμβάνουν συλλογική σύνθεση στίχων και αυτοσχεδιασμό, με της/του εκπαιδευτικό να λειτουργεί κυρίως ως εμπνευστήρια/τής, καθοδηγήτρια/τής και επιμελήτρια/τής. Οι βασικές δυσκολίες εντοπίζονται σε δομικούς περιορισμούς, με έμφαση στον χρόνο και στον εξοπλισμό, ενώ αναδεικνύεται έντονη ανάγκη θεσμικής υποστήριξης, πρακτικής επιμόρφωσης και ενίσχυσης συνεργασιών ή κοινοτήτων πρακτικής. Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι η τραγουδοποιία αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικά ισχυρή πρακτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η πιο σταθερή ένταξή της στην καθημερινή σχολική πράξη συνδέεται με προϋποθέσεις θεσμικής και μεθοδολογικής υποστήριξης.



Λέξεις-κλειδιά: τραγουδοποιία, πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση, μουσική δημιουργία, μικτή μεθοδολογία

Abstract

Songwriting constitutes a form of musical creation that integrates language, melody, rhythm, and performance, providing an educational context in which musical knowledge is cultivated through active engagement, collaboration, and the process of meaning-making. In primary education, this practice holds significant pedagogical importance as it can leverage voice, play, imagination, and collective activity as essential drivers of participation and self-expression. The objective of this research was to examine the role of songwriting within Greek primary music education, emphasizing music educators' perceptions of its pedagogical significance, their instructional practices, the challenges they report, and the types of support deemed necessary. The study utilized a sequential mixed-methods research design, commencing with a quantitative survey via a questionnaire, and subsequently proceeding to comprehensive semi-structured interviews. The quantitative stage engaged 32 music teachers, while the qualitative stage involved a purposive sampling of participants to thoroughly explore their experiences and interpretative processes.

The findings demonstrate a highly favorable assessment of the pedagogical value of songwriting, with a distinct emphasis on socio-emotional advantages over strictly musical outcomes. Despite this robust endorsement, the implementation within classroom settings appears largely inconsistent. The analysis was categorized into three thematic areas: pedagogical perceptions and perceived benefits, classroom practices and the role of the teacher, and challenges alongside support requirements. The most commonly reported practices encompass collaborative lyric composition and improvisation, with the teacher primarily serving as a facilitator, guide, and editor or curator. Major challenges are associated with structural limitations, notably time constraints and equipment availability, while a pronounced need for institutional support, professional development focused on practical application, and enhanced collaboration or communities of practice is evident.

Overall, the study indicates that songwriting is regarded as a pedagogically impactful practice within primary education. However, its more consistent integration into daily school activities is contingent upon institutional backing and methodological support.



*Αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση: Αντιλήψεις,
πρακτικές και προκλήσεις εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα*

Δωροθέα Μιχαήλ

Keywords: songwriting, primary music education, music creativity, mixed methods research



Εισαγωγή

Η μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγκροτεί ένα θεμελιώδες πεδίο, μέσα στο οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις πρώτες βιωματικές τους σχέσεις με τον ήχο, τη φωνή και τη συλλογική μουσική δράση. Στη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική συζήτηση φαίνεται να ενισχύονται προσεγγίσεις που μετατοπίζονται από τη διδασκαλία ρεπερτορίου και την καλλιέργεια δεξιοτήτων εκτέλεσης προς τη δημιουργική εμπλοκή, την ενεργό συμμετοχή των μαθητριών/ών στη μουσική πράξη και την καλλιέργεια της αυτενέργειας (Kratus, 2007). Η κατεύθυνση αυτή συνδέεται με την πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η μουσικότητα συγκροτούνται μέσα από τη συμμετοχή σε μουσικές πρακτικές, τον πειραματισμό και τη δημιουργία (Bowman, 2000).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τραγουδοποιία (songwriting), ως πρακτική με ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, αναδεικνύεται σε γόνιμο πεδίο μουσικής μάθησης. Η τραγουδοποιία συνδέει οργανικά τον λόγο, τη μελωδία, τον ρυθμό και την επιτέλεση σε μια διαδικασία άμεσης μουσικής δημιουργίας (Kratus, 2016). Με τη δημιουργία τραγουδιών, η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται γύρω από την παραγωγή πρωτότυπου μουσικού υλικού και την ανάληψη δημιουργικών αποφάσεων, πέρα από την εξάσκηση δεξιοτήτων εκτέλεσης. Έτσι, οι μαθητρίες/ές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση μουσικού υλικού, αξιοποιώντας μουσικές και λεκτικές δυνατότητες για να εκφράσουν ιδέες, εμπειρίες και σκέψεις, ενώ παράλληλα μπορεί να καλλιεργηθεί η αίσθηση του ανήκειν και η σταδιακή διαμόρφωση προσωπικής φωνής (Gallo & Kuchenbrod, 2022).

Το ερευνητικό κενό, οι αφετηρίες και η ερευνητική ανάγκη

Σε διεθνές επίπεδο, η τραγουδοποιία έχει ενταχθεί συστηματικά σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και συνδέεται με μορφές συνεργατικής και βιωματικής μάθησης (Μιχαήλ & Μυγδάνης, υπό έκδοση). Η πρακτική αυτή προσεγγίζεται ως πεδίο προσωπικής έκφρασης, ενδυνάμωσης (empowerment) και ενεργού συμμετοχής στη μουσική διαδικασία (Dweck, 2024), διαστάσεις που συχνά τοποθετούνται στον πυρήνα των σύγχρονων προσεγγίσεων στη μουσική εκπαίδευση.

Η σημασία του θέματος υποστηρίζεται και από τη γενικότερη έμφαση των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Griffin,



McGaw, & Care, 2012). Σε ένα περιβάλλον οικονομίας της πληροφορίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα αποκτά ιδιαίτερο βάρος. Η τραγουδοποιία, ως πρακτική που σχετίζεται με την Παιδαγωγική της Δημοφιλούς Μουσικής και ταυτόχρονα ως δημιουργική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μπορεί να λειτουργήσει σε συνέργεια με αυτούς τους στόχους, υποστηρίζοντας μορφές μάθησης που ευνοούν τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την καινοτομία στη μουσική τάξη (Vasil et al., 2019). Η σχετική διεθνής συζήτηση προσφέρει έτσι ένα ευρύ θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο για την εξέταση της θέσης της τραγουδοποιίας στο σχολικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας την αξία της και ως διαδικασίας δημιουργικής συγκρότησης νοήματος, πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων εκτέλεσης.

Ωστόσο, στην Ελλάδα, η εικόνα φαίνεται να είναι κάπως διαφορετική. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το μάθημα της μουσικής σηματοδοτεί μια μετατόπιση, δίνοντας έμφαση στη φωνητική και σωματική έκφραση, στη συνεργατική μουσική δραστηριότητα, στον αυτοσχεδιασμό και στη δημιουργική συμμετοχή των μαθητριών/ών. Παρότι ο όρος «τραγουδοποιία» δεν χρησιμοποιείται ως έννοια στα επίσημα κείμενα, επιμέρους διαστάσεις της μπορούν να εντοπιστούν στις προσδοκώμενες μαθησιακές εμπειρίες. Σε αυτό το σημείο διαμορφώνεται η προβληματική της παρούσας έρευνας και αναδύεται η ερευνητική ανάγκη. Η απουσία πρόβλεψης και η μη έμφαση σε συστηματική επιμόρφωση γύρω από μεθοδολογίες τραγουδοποιίας μεταφέρει, σε μεγάλο βαθμό, την εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών στη διακριτική ευχέρεια και στο προσωπικό κίνητρο των εκπαιδευτικών.

Η απόσταση ανάμεσα στις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις και στην έλλειψη ενός σαφούς πλαισίου για τη δημιουργία τραγουδιών στο σχολείο συνδέεται με ένα ακόμη ζήτημα: η ελληνική βιβλιογραφία που εστιάζει ειδικά στην τραγουδοποιία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη (Σούκα-Σίμου, 2019). Ως συνέπεια, οι σχετικές πρακτικές καταγράφονται συχνά ως αποσπασματικές ή άτυπες και, κυρίως, χωρίς συστηματική εμπειρική παιδαγωγική τεκμηρίωση (Τσαλίκη & Πασσιάς, 2019). Η συνθήκη αυτή καθιστά σημαντική τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την τραγουδοποιία στην καθημερινή σχολική πράξη.



Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της θέσης της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και των τρόπων και των μορφών με τους οποίους εφαρμόζονται σχετικές διαδικασίες στη σχολική πράξη. Κεντρικός σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων, των πρακτικών, των προκλήσεων και των αναγκών που αναδύονται μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών μουσικής, με στόχο να αποσαφηνιστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις υπό τους οποίους η δημιουργία τραγουδιών μπορεί να ενταχθεί ουσιαστικά στη σχολική πραγματικότητα. Με βάση τα παραπάνω, τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας;
2. Σε ποιον βαθμό και με ποιες μεθόδους φαίνεται να εφαρμόζουν πρακτικές τραγουδοποιίας στην τάξη;
3. Ποιες προκλήσεις ή ποια εμπόδια δηλώνουν ότι συναντούν κατά την εφαρμογή πρακτικών τραγουδοποιίας στη σχολική μουσική πράξη;
4. Ποιες μορφές υποστήριξης, επιμόρφωσης ή συνεργασίας θεωρούν αναγκαίες, ώστε να ενισχυθεί η τραγουδοποιία στο εκπαιδευτικό τους έργο;

Οργάνωση και διάρθρωση της εργασίας

Η εργασία οργανώνεται σε έξι κεφάλαια. Αρχικά παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η θεωρητική θεμελίωση του θέματος, με έμφαση στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την τραγουδοποιία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο προκύπτουν και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και το ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, με τεκμηρίωση της επιλογής της συνδυαστικής προσέγγισης και αναλυτική περιγραφή των εργαλείων, των διαδικασιών συλλογής δεδομένων και των βασικών αξόνων ανάλυσης. Έπειτα παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα, με οργάνωση που επιτρέπει να αναδειχθούν τόσο οι γενικές τάσεις όσο και οι ερμηνευτικές αποχρώσεις που προκύπτουν από τις εμπειρίες και τις



αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των ευρημάτων σε συνάρτηση με τη διεθνή βιβλιογραφία, με επισήμανση συγκλίσεων και αποκλίσεων και ανάδειξη των παιδαγωγικών προεκτάσεων για τη σχολική πράξη. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων, την αποτύπωση των περιορισμών της έρευνας και την πρόταση κατευθύνσεων για μελλοντική διερεύνηση, καθώς και πιθανών εφαρμογών στο πλαίσιο επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.



Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που θεμελιώνει θεωρητικά και ερευνητικά την παρούσα μελέτη. Αρχικά αποσαφηνίζεται η έννοια της τραγουδοποιίας ως εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής, με έμφαση στις βασικές διαστάσεις της και στον ρόλο της/του εκπαιδευτικού στη διαδικασία. Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι θεωρητικές και φιλοσοφικές αφετηρίες που στηρίζουν την τραγουδοποιία ως μορφή βιωματικής, συνεργατικής και ενσώματης μουσικής μάθησης. Ακολουθεί η εστίαση στις παιδαγωγικές εφαρμογές της πρακτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η σύνθεση ευρημάτων από τη διεθνή έρευνα σχετικά με οφέλη, μεθοδολογικές επιλογές και παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση. Τέλος, εξετάζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ώστε να αναδειχθεί το σημείο τομής ανάμεσα στις διεθνείς τάσεις και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, καθώς και το ερευνητικό κενό που η εργασία επιχειρεί να καλύψει.

Η τραγουδοποιία ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρακτική

Η τραγουδοποιία αποτελεί μορφή μουσικής δημιουργίας που συνδυάζει τον λόγο, τη μελωδία, τον ρυθμό και την ενορχήστρωση, με στόχο την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου μουσικού έργου (Kratus, 2016). Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις, καθώς οι συμμετέχουσες/οντες οργανώνουν ιδέες, συνεργάζονται και μετασχηματίζουν βιώματα και σκέψεις σε μουσικό και λεκτικό υλικό μέσα από τη μουσική πράξη (Baker & Krout, 2012). Σε σχέση με προσεγγίσεις σύνθεσης που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε φορμαλιστικές ή τεχνικές παραμέτρους, η τραγουδοποιία αναδεικνύει τη σχέση μουσικού και λεκτικού λόγου και διευκολύνει τη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με αναγνωρίσιμες μουσικές και λεκτικές μορφές έκφρασης (Baker & Wigram, 2005).

Ο Kratus (2016) περιγράφει τη διδασκαλία της τραγουδοποιίας μέσα από τρεις αλληλοσυμπληρούμενες πτυχές: μουσική, λεκτική και επιτελεστική. Η μουσική πτυχή περιλαμβάνει, ενδεικτικά, την κατανόηση τονικοτήτων και τρόπων, τυπικών συγχορδιακών προόδων, της δομής ή της φόρμας του τραγουδιού (π.χ. κουπλέ, ρεφρέν, γέφυρα), καθώς και του ρυθμού. Η λεκτική εστιάζει σε στοιχεία όπως το σχήμα της ομοιοκαταληξίας, η διαμόρφωση αφήγησης, η λεκτική απόδοση διάθεσης, καθώς και η αξιοποίηση εκφραστικών



μέσων, όπως οι μεταφορές ή η ειρωνεία. Τέλος, η επιτελεστική πτυχή αφορά ζητήματα φωνητικής τεχνικής και οργανοπαιξίας, τη δημιουργία συνοδευτικών ηχητικών στρώσεων και τη συνολική ερμηνεία.

Στο ίδιο πλαίσιο, η διδασκαλία της τραγουδοποιίας προϋποθέτει μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική στάση από την/τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος της/του μπορεί να προσεγγίσει λειτουργίες αντίστοιχες με εκείνες της/του μουσικού παραγωγού, με έμφαση στην υποστήριξη της/του μαθήτριας/τή ώστε να διαμορφώσει, να οργανώσει και να εξελίξει τη δική της/του μουσική ιδέα. Η μετατόπιση αυτή συνδέεται με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθήτριες/ές αισθάνονται άνετα να μοιράζονται προσωπικές δημιουργίες και να εκτίθενται δημιουργικά, χωρίς να κυριαρχεί ο φόβος της αξιολογικής έκθεσης (Kratus, 2016).

Ιστορικά, η δημιουργία τραγουδιών συνδέεται άρρηκτα με την προφορική παράδοση και με πρακτικές της δημοφιλούς μουσικής, όπου το τραγούδι λειτουργούσε ως βασικό μέσο επικοινωνίας, αφήγησης και πολιτισμικής συνοχής (Stadler Elmer, 2021). Ο Kratus (2016) υπογραμμίζει ότι το τραγούδι αποτελεί μια οικουμενική και διαχρονική μουσική μορφή, μέσω της οποίας αποτυπώνεται ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων εμπειριών σε διαφορετικές κοινωνίες. Στην εφηβική ηλικία, η μουσική ακρόαση, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στο τραγούδι, το οποίο συχνά λειτουργεί ως ηχητικό υπόβαθρο (soundtrack) της καθημερινότητας (Kratus, 2016).

Η Stadler Elmer (2021) συμβάλλει στην κατανόηση αυτής της δυναμικής, διακρίνοντας ανάμεσα σε άτυπες και τυπικές μορφές διαγενεακής μετάδοσης του τραγουδιού. Η άτυπη μετάδοση λαμβάνει χώρα σε οικεία περιβάλλοντα, όπως η αλληλεπίδραση γονέων και βρεφών, και συνδέεται κυρίως με στόχους συναισθηματικής ρύθμισης και ενίσχυσης κοινωνικών δεσμών (Stadler Elmer, 2021). Η τυπική μετάδοση οργανώνεται μέσω εκπαιδευτικών θεσμών και εστιάζει στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και στη μετάδοση κανόνων και συμβάσεων, στοιχεία που βοηθούν να γίνει κατανοητή η διαχρονική θέση του τραγουδιού στη σχολική πρακτική (Stadler Elmer, 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο, η τραγουδοποιία αναπτύχθηκε και ως συλλογική πρακτική αυτοέκφρασης, μέσα από την οποία μεταφέρονται κοινωνικά νοήματα, αξίες και κοινές εμπειρίες (Baker & Krout, 2012). Κατά τον 20ό αιώνα, η ανάδειξη της δημοφιλούς και της folk μουσικής συνέβαλε στην καθιέρωση και εδραίωση της τραγουδοποιίας ως καταλυτικής



μορφής καλλιτεχνικής έκφρασης, συνδεδεμένης με ζητήματα ταυτότητας, κοινωνικών κινημάτων και ευρύτερων πολιτισμικών μετασχηματισμών (Kratus, 2016).

Παρότι η τραγουδοποιία έχει έντονο κοινωνικό και συλλογικό αποτύπωμα, η ένταξή της στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης δεν ακολούθησε εξαρχής αντίστοιχη πορεία. Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε αρχικά κυρίως ως πρακτική με κλινικές εφαρμογές και για μεγάλο διάστημα διδασκόταν από μουσικοθεραπευτές, χωρίς να ενσωματωθεί σε ευρεία κλίμακα στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Kratus, 2016).

Ο Kratus (2019) προτείνει μια διάκριση ανάμεσα στον ερασιτεχνισμό (amateurism), όπου η ενασχόληση στηρίζεται στην αγάπη για τη μουσική (από το λατινικό *amator*), και σε μορφές ημι-επαγγελματισμού. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο θέτει τα δικά του κριτήρια επιτυχίας και διατηρεί μεγαλύτερη μουσική ανεξαρτησία. Στη δεύτερη, η μουσική δραστηριότητα οργανώνεται συχνά γύρω από εξωτερικά πρότυπα και απαιτήσεις, όπως συμβαίνει, ενδεικτικά, σε ορχήστρες ή συγκροτήματα. Με αυτή την οπτική, η σχολική μουσική πρακτική σε πολλά συμφραζόμενα έτεινε να εκπαιδεύει τις μαθήτριες/ές των συνόλων προς μια λογική ημι-επαγγελματισμού: έμφαση στην τήρηση εξωτερικών προτύπων, στη χρήση παρτιτούρας και σε στόχους αξιολόγησης ή αναγνώρισης, με λιγότερο χώρο για ανάπτυξη αυτονομίας. Η τάση αυτή, όπως επισημαίνεται, ενισχύθηκε και από μηχανισμούς όπως διαγωνισμοί ή κατάλογοι εγκεκριμένου ρεπερτορίου, με αποτέλεσμα η μουσική εκπαίδευση να προσανατολίζεται δυσανάλογα στις ανάγκες ενός μικρού ποσοστού μαθητριών/ών που θα ακολουθούσαν επαγγελματική πορεία (0.1%), αφήνοντας σε δεύτερο πλάνο το δια βίου μουσικό δυναμικό της ευρύτερης μαθητικής κοινότητας (99.9%) (Kratus, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επαναφορά της τραγουδοποιίας στο σχολείο ως μέσου δημιουργικής έκφρασης και προσωπικής συμμετοχής αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς επανασυνδέει τη μουσική μάθηση με τη βιωμένη εμπειρία των μαθητριών/ών και με μορφές μουσικής δράσης που μπορούν να τις/τους αφορούν άμεσα.

Η μεταφορά πρακτικών τραγουδοποιίας στο πεδίο της εκπαίδευσης συνδέεται με ευρύτερες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο νοείται η μουσική μάθηση. Από τα τέλη του 20ού αιώνα, η μουσική εκπαίδευση μετατοπίζεται σταδιακά από δασκαλοκεντρικά και αναπαραγωγικά πρότυπα προς βιωματικές, δημιουργικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης, με έμφαση στη δημιουργική αυτενέργεια και στην προσωπική έκφραση των μαθητριών/ών (Kratus, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τραγουδοποιίας άρχισε να εντάσσεται συστηματικότερα σε εκπαιδευτικά προγράμματα μετά τη δεκαετία του 1990,



ανταποκρινόμενη στην ανάγκη για μαθητοκεντρικές μορφές μουσικής δημιουργίας (Baker & Krout, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη δυναμική της τραγουδοποιίας ως παιδαγωγικής πρακτικής που μπορεί να ενδυναμώνει τις/τους μαθητριες/ές, να ενισχύει τη συνεργασία και να καλλιεργεί τη σχέση τους με τη μουσική πράξη, στοιχεία που εξετάζονται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα (Ballantyne & Klein, 2024· Bolden & DeLuca, 2022).

Η ανάγκη για ενσωμάτωση της τραγουδοποιίας και άλλων δημιουργικών πρακτικών στο σχολείο συνδέεται και με τη γενικότερη μετατόπιση του παγκόσμιου εκπαιδευτικού λόγου προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Griffin et al., 2012). Η μετάβαση από μια βιομηχανική οικονομία σε μια οικονομία της πληροφορίας και της γνώσης ενισχύει τη σημασία δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η ενεργός συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες (Griffin et al., 2012). Σε αυτή τη συνθήκη, η αξία της μουσικής εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται, καθώς καλείται να επανεξετάσει παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να συνδεθεί πιο ουσιαστικά με ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους (Vasil et al., 2019). Η τραγουδοποιία, ως πρακτική που συσχετίζεται με την παιδαγωγική της δημοφιλούς μουσικής, μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτή την κατεύθυνση, καθώς προσκαλεί τις/τους μαθητριες/ές να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν προβλήματα συνεργατικά και να αξιοποιούν την τεχνολογία και τα μέσα επικοινωνίας με αποτελεσματικό τρόπο (Vasil et al., 2018).

Σε αυτό το ήδη διαμορφωμένο παιδαγωγικό τοπίο, οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαδικασία της τραγουδοποιίας. Η διάδοση ψηφιακών εργαλείων ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου έχει διευρύνει τις δυνατότητες δημιουργίας και συνεργασίας, καθιστώντας τη μουσική δημιουργία πιο προσβάσιμη στις/στους μαθητριες/ές (Morrison, 2021). Η δυνατότητα σύνθεσης, ηχογράφησης και διαμοιρασμού μουσικών ιδεών με απλά μέσα ενισχύει τη συμμετοχικότητα και τη βιωματική εμπλοκή στη μουσική δημιουργία, διατηρώντας στο επίκεντρο τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της διαδικασίας, όπως αναδεικνύεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Mygdanis & Kokkidou, 2021).

Συνοψίζοντας, η τραγουδοποιία αναδεικνύεται ως μια πολύπλευρη παιδαγωγική πρακτική που συνδυάζει τη μουσική δημιουργία με τη συνεργασία, την προσωπική έκφραση και τη συλλογική συμμετοχή. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει ένα πλαίσιο μάθησης που συνδέει το ατομικό με το κοινωνικό και τη μουσική πράξη με το βίωμα.



Θεωρητικές και φιλοσοφικές αφηρηρίες της τραγουδοποιίας στην εκπαίδευση

Η τραγουδοποιία, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, εντάσσεται σε μια ευρύτερη αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία απομακρύνεται από δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις εστιάζοντας στη μουσική πράξη ως διαδικασία εμπειρίας, δράσης και νοηματοδότησης. Η παιδαγωγική της θεμελίωση στηρίζεται σε θεωρητικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη μουσική ως ανθρώπινη δραστηριότητα με αισθητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Σε αυτή την προοπτική, κεντρική θέση κατέχει η πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η μουσική γνώση συγκροτείται μέσα από τη συμμετοχή σε ουσιαστικές μουσικές πρακτικές. Η Bowman (2000) υποστηρίζει ότι η μουσική αποκτά νόημα κυρίως ως πράξη και εμπειρία, ενώ η Silverman και οι συνεργάτες της (2013) τονίζουν ότι η μάθηση αναδύεται μέσα από την πράξη. Η δημιουργία τραγουδιών συνδέεται οργανικά με αυτή τη θεώρηση, καθώς οι μαθητρίες/ές μαθαίνουν μουσική δημιουργώντας, λαμβάνοντας αποφάσεις, δοκιμάζοντας και αναστοχαζόμενοι/νες πάνω στη μουσική τους δράση.

Η πραξιακή αυτή κατεύθυνση συναντά κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης που αναδεικνύουν τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη συγκρότηση της γνώσης. Η μάθηση προσεγγίζεται ως κοινωνική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από συνεργασία και διάλογο, ενώ η τάξη μπορεί να ιδωθεί ως κοινότητα πρακτικής, όπου οι μαθητρίες/ές συνδιαμορφώνουν νοήματα, ρόλους και μουσικές ιδέες (Wright & Kanellopoulos, 2010). Η τραγουδοποιία, ως συλλογική δημιουργική διαδικασία, ευνοεί ιδιαίτερα αυτού του τύπου τη μαθησιακή οργάνωση.

Η έμφαση στη συμμετοχή και στον στοχασμό ενισχύεται περαιτέρω από τη φιλοσοφική συμβολή της Jorgensen (2003), η οποία προτείνει μια αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στη βιωμένη εμπειρία, στον στοχασμό και στη συμμετοχή. Η μουσική μάθηση νοείται ως δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα διαπραγματεύονται αξίες, σχέσεις και προσωπικά νοήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία τραγουδιών μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ερμηνείας της μουσικής εμπειρίας, όπου ο ήχος, ο λόγος και το βίωμα συνδέονται σε μια ενιαία παιδαγωγική πράξη.

Ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρητική θεμελίωση της τραγουδοποιίας αποκτούν και σύγχρονες προσεγγίσεις της ενσώματης γνώσης. Ο Schiavio και οι συνεργάτες του (2019) υποστηρίζουν ότι η μουσική μάθηση εμπλέκει αδιαχώριστα το σώμα, το συναίσθημα και το



περιβάλλον, ενώ η δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων (Schiavio & Benedek, 2020). Η τραγουδοποιία, μέσα από τη φωνητική δράση, τον ρυθμό, την κίνηση και τη συλλογική μουσική πράξη, καθιστά ιδιαίτερα ορατή αυτή την ενσώματη διάσταση της μουσικής μάθησης.

Παράλληλα, θεωρίες της δημιουργικότητας στη μουσική εκπαίδευση μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το τελικό αποτέλεσμα προς τη διαδικασία. Οι Burnard και Dragovic (2015) προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα κοινωνικών σχέσεων, πειραματισμού και αναστοχασμού, και ως διαδικασία που δεν περιορίζεται σε ατομικό χαρακτηριστικό ή «προνόμιο». Σε αυτό το πλαίσιο, η τραγουδοποιία αναδεικνύεται ως παιδαγωγική πρακτική που επιτρέπει τη σταδιακή διαμόρφωση μουσικών ιδεών μέσα από δοκιμές, αναθεωρήσεις και συλλογικές αποφάσεις.

Η θεωρητική συζήτηση συμπληρώνεται από προσεγγίσεις που εστιάζουν στη μουσική ταυτότητα και στη σχέση του ατόμου με τη μουσική πράξη. Η δημιουργία τραγουδιών προσφέρει χώρο για την έκφραση προσωπικών εμπειριών και την επεξεργασία κοινωνικών και πολιτισμικών αναφορών, χωρίς απαραίτητα να προϋποθέτει προσήλωση σε προκαθορισμένα αισθητικά ή τεχνικά πρότυπα (Burnard & Dragovic, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η τραγουδοποιία μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία διαμόρφωσης μουσικής ταυτότητας και ως μέσο νοηματοδότησης της σχέσης των μαθητριών/ών με τη μουσική.

Οι παραπάνω θεωρητικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο κατανόησης της τραγουδοποιίας ως παιδαγωγικής πρακτικής που συνδέει τη μουσική πράξη, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. Η σημασία τους γίνεται ιδιαίτερα εμφανής όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η μάθηση συνδέεται στενά με τη φωνή, το παιχνίδι, τη φαντασία και τη συλλογική δράση. Στην επόμενη ενότητα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές αποκτούν συγκεκριμένο παιδαγωγικό περιεχόμενο στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, καθώς και οι όροι υπό τους οποίους οι πρακτικές τραγουδοποιίας μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα της μουσικής για την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Παιδαγωγικές εφαρμογές της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η τραγουδοποιία, ως αυθεντική μορφή μουσικής δημιουργίας, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με παιδαγωγικούς στόχους που διαφοροποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητριών/ών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα, έχει συνδεθεί στενά με την παιδαγωγική της δημοφιλούς μουσικής, όπου αναδεικνύεται ως πεδίο πολιτισμικής ταυτότητας και αυτοέκφρασης των εφήβων. Ο Tobias (2013) επισημαίνει ότι, σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της σύνθεσης διευρύνεται, ώστε να περιλάβει και διαδικασίες παραγωγής, όπως η ηχογράφηση, η μίξη και η τελική επεξεργασία (mastering). Η τεχνολογικά διαμεσολαβούμενη αυτή διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα, δηλαδή η ίδια η ηχογράφηση, συχνά λειτουργεί ως το έργο αναφοράς, σε ρόλο αντίστοιχο με εκείνον που είχε παραδοσιακά η ανάγνωση και καταγραφή μουσικής σημειογραφίας σε παρτιτούρα. Με αυτόν τον τρόπο, η δημιουργία, η ηχογράφηση και η διαμόρφωση του ήχου συγκροτούν μια ενιαία δημιουργική πράξη.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η τραγουδοποιία αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική βαρύτητα, καθώς η μάθηση στο δημοτικό διαμεσολαβείται σε μεγάλο βαθμό από το παιχνίδι, τη φαντασία, τη φωνητική έκφραση, τη συλλογική δράση και τη σωματική κίνηση των παιδιών (Δογάνη, 2019). Έτσι, η δημιουργία τραγουδιών μπορεί να λειτουργήσει ως οργανικό μέρος της μουσικής αγωγής, σε συνάφεια με τους αναπτυξιακούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς της ηλικίας (Δογάνη, 2019).

Στην παιδική ηλικία, η φωνή λειτουργεί ως το πιο άμεσα προσβάσιμο μέσο μουσικής δράσης. Το τραγούδι εντάσσεται με φυσικό τρόπο στην αφήγηση, στη μίμηση, στο παιχνίδι και στην κοινωνική διαπραγμάτευση, διαμορφώνοντας έναν χώρο όπου τα παιδιά πειραματίζονται με ήχους, λέξεις και κινήσεις (Stadler Elmer, 2021). Η τραγουδοποιία διευρύνει αυτή τη σχέση με το τραγούδι, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την ερμηνεία προς τη συν-δημιουργία. Η στρόφη προς τη συλλογική δημιουργία, η οποία έχει μελετηθεί σε πλαίσια ομαδικής μουσικής μάθησης, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά καλούνται να επινοήσουν ηχητικές ή ενόργανες ιδέες, να οργανώσουν μελωδικές ή ρυθμικές προτάσεις και να καταλήξουν σε ένα κοινό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που αντανάκλα τις εμπειρίες τους (Burnard & Dragovic, 2015). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, η μουσική πράξη γίνεται πεδίο δράσης και νοηματοδότησης, σε συνέχεια της βιωματικότητας που χαρακτηρίζει την παιδική μάθηση.



Η συλλογική δημιουργία τραγουδιών συνδέεται στενά με τον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως πιο άμεση μορφή σύνθεσης. Και οι δύο πρακτικές έχουν συσχετιστεί με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη. Η συμμετοχή σε αντίστοιχες δραστηριότητες επιτρέπει στις/στους μαθητριες/ές να εκφράζονται ατομικά και να αναπτύσσουν δημιουργική σκέψη (Kratus, 1995). Επιπλέον, η δημιουργική πράξη λειτουργεί ως συνεργατική και κοινωνική δραστηριότητα, ενισχύοντας τη συνεργασία και την κοινωνική ευαισθησία (Biasutti & Frezza, 2009· Mutlu Yıldız et al., 2019). Η συλλογική σύνθεση προϋποθέτει ακρόαση, επιχειρηματολογία, διαπραγμάτευση και συντονισμό, καλλιεργώντας δεξιότητες που δεν περιορίζονται στη μουσική τεχνική, αλλά αφορούν τη διαδικασία συνδιαμόρφωσης ιδεών (Burnard & Dragovic, 2015). Στο μέτρο που η δημιουργία τραγουδιού συνδέει λόγο και ήχο, μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στη μουσική, στη γλωσσική έκφραση και στη συναισθηματική ανάπτυξη, προσφέροντας στα παιδιά ένα πιο ολιστικό πεδίο μάθησης (Baker & Krout, 2012; Stadler Elmer, 2021).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επιπλέον, στη σχέση της τραγουδοποιίας με τη μαθητική φωνή. Η συμμετοχή στη δημιουργία τραγουδιών έχει περιγραφεί ως διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα εμπειρίες, σκέψεις και κοινωνικούς προβληματισμούς, αναπτύσσοντας την αίσθηση ότι η δική τους οπτική έχει θέση στη μουσική τάξη (Gallo & Kuchenbrod, 2022). Σε περιβάλλοντα πολιτισμικής ετερογένειας, η δημιουργία τραγουδιών μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη ταυτοτήτων και στην καλλιέργεια του ανήκειν, ενθαρρύνοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση (Desyandri et al., 2021). Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως κοινωνική διεργασία, όπου το νόημα οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και κοινή εμπλοκή (Schiavio et al., 2019).

Η καταλληλότητα της τραγουδοποιίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται, τέλος, και με τους γενικότερους σκοπούς της μουσικής διδασκαλίας στο δημοτικό. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι σε αυτή την ηλικία προτεραιότητα δίνεται στην ανάπτυξη μουσικής σκέψης και ακουστικής αντίληψης (Makris et al., 2021), καθώς και στη δημιουργική αυτενέργεια (Kratus, 1991). Σε αυτή την προοπτική, η τραγουδοποιία ευθυγραμμίζεται με μια αντίληψη της μουσικής μάθησης που βασίζεται στη δράση, στον πειραματισμό και στον αναστοχασμό (Jorgensen, 2003).

Συνολικά, η τραγουδοποιία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ως πρακτική που συνδέεται άμεσα με τη φύση της παιδικής μάθησης και με τους σκοπούς



της δημιουργικής μουσικής αγωγής. Αξιοποιεί τη φωνή, ενεργοποιεί τη φαντασία, καλλιεργεί τη συνεργασία και προσφέρει χώρο για έκφραση και νοηματοδότηση. Η θεμελίωση αυτή στηρίζει τη μετάβαση από το ερώτημα της καταλληλότητας προς το ερώτημα της ερευνητικής τεκμηρίωσης και της εφαρμογής, μέσα από διεθνείς έρευνες και παραδείγματα υλοποίησης.

Η τραγουδοποιία στη διεθνή έρευνα και εκπαιδευτική πράξη

Οι θεωρητικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις της τραγουδοποιίας, όπως έχει ήδη παρουσιαστεί, αποκτούν πιο από παιδαγωγικό περιεχόμενο μέσα από ένα συνεχώς εμπλουτιζόμενο σύνολο ερευνών. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται κυρίως ποιοτικές και ερμηνευτικές μεθοδολογίες, με έμφαση στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχουσών/όντων και στη διερεύνηση της δημιουργίας τραγουδιών ως πλαισίου κατασκευής νοήματος (Burnard & Dragovic, 2015· Ballantyne & Klein, 2024). Η τραγουδοποιία προσεγγίζεται ως ολιστική διαδικασία που συνδέει δημιουργικότητα, συνεργασία και νοηματοδότηση της εμπειρίας, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Ενδεικτικά, η συλλογική έκδοση των Baker και Wigram (2005) συγκεντρώνει μελέτες και κλινικές εφαρμογές, αναδεικνύοντας τη συγγραφή τραγουδιών ως μέσο έκφρασης προσωπικών βιωμάτων και συναισθηματικής επεξεργασίας. Η οπτική αυτή μεταφέρθηκε σταδιακά και στον χώρο της εκπαίδευσης και της μουσικής παιδαγωγικής (Baker & Krout, 2012).

Η συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της συλλογικής μουσικής δημιουργίας, όπως η τραγουδοποιία, τεκμηριώνεται και από έρευνες που εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη της Dweck (2024), η οποία, μέσα από ποιοτική έρευνα με οκτώ μαθήτριες/ές ηλικίας 6–12 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες, αναδεικνύει τρεις βασικές επιδράσεις της πρακτικής: α) ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συναισθηματικής ευεξίας, καθώς η τραγουδοποιία λειτουργεί ως πλαίσιο έκφρασης τόσο θετικών όσο και δύσκολων συναισθημάτων, β) ενδυνάμωση κοινωνικών δεσμών και καλλιέργεια αίσθησης σχολικής κοινότητας και, γ) ενίσχυση της μουσικότητας (musicality), στον βαθμό που η εμπλοκή στην τραγουδοποιία φαίνεται να ενθαρρύνει τη μουσική δραστηριότητα και πέρα από την τάξη. Η συγγραφέας επισημαίνει ότι, παρότι η διάσταση της συναισθηματικής ευεξίας έχει συζητηθεί εκτενώς σε θεραπευτικά



συμφραζόμενα, τα ευρήματα που αφορούν τη δόμηση κοινωνικών δεσμών και την εξέλιξη της μουσικότητας προσθέτουν μια ενδιαφέρουσα οπτική για τη γενική μουσική εκπαίδευση.

Αντίστοιχες παρατηρήσεις για τη φωνή των μαθητριών/ών, την ταυτότητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνες σε μη αγγλόφωνα πλαίσια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε μελέτη δράσης που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία, ο Mutlu Yıldız και οι συνεργάτες του (2019) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός ρεπερτορίου τραγουδιών που συνέθεσε η/ο ερευνήτρια/τής με βάση μαθησιακούς στόχους της Γ' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ρεπερτορίου συνέβαλε στην επίτευξη στόχων του μαθήματος και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο τραγούδι, στην ακρόαση, στο παίξιμο και στη συνεργασία (Mutlu Yıldız et al., 2019).

Σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία έδειξε ότι η σύνθεση τραγουδιών με αναφορά στον τοπικό πολιτισμό και στις εμπειρίες των μαθητριών/ών ενίσχυσε την αίσθηση ταυτότητας και πολιτισμικής συνοχής (Desyandri et al., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η τραγουδοποιία λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στη σχολική γνώση και στον βιωμένο κόσμο των παιδιών, στοιχείο που συνδέεται στενά με τις ανάγκες της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση δημιουργικών διαδικασιών, όπως η τραγουδοποιία, με παιδαγωγικές στρατηγικές αξιολόγησης. Η έρευνα των Bolden και DeLuca (2022), που διεξήχθη σε σχολικά περιβάλλοντα στον Καναδά, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής αξιοποιούν στρατηγικές της *αξιολόγησης για μάθηση* (assessment for learning – AfL) με στόχο την καλλιέργεια της μαθητικής δημιουργικότητας. Τα ευρήματα περιγράφουν πρακτικές που ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες και υποστηρίζουν τη δημιουργική διαδικασία στη σύνθεση, στον αυτοσχεδιασμό και στην τραγουδοποιία. Αναφέρεται η ανάπτυξη δυναμικών κριτηρίων αξιολόγησης, συχνά συν-διαμορφωμένων με τις/τους μαθητριες/ές. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση της δημιουργικής διερεύνησης, όπως η καθοδήγηση της εξερεύνησης και η προώθηση της αναθεώρησης. Κεντρική θέση έχει επίσης η διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου στην τάξη, μέσα από τη δημιουργία ασφαλούς χώρου και τη μείωση της βαθμολογικής πίεσης. Τέλος, αναδεικνύεται η ενεργοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Με αυτά τα δεδομένα, η τραγουδοποιία, όταν πλαισιώνεται από στρατηγικές AfL, μπορεί να λειτουργήσει ως συμμετοχικό πλαίσιο που ενισχύει μια πιο αναστοχαστική κουλτούρα αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση.



Ένα ακόμη πεδίο που αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία αφορά τη συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στη σύγχρονη πρακτική της τραγουδοποιίας. Μελέτες επισημαίνουν ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων μουσικής παραγωγής, όπως οι λογισμικά μουσικής παραγωγής DAWs, διευρύνει τις έννοιες της σύνθεσης και της τραγουδοποιίας, εντάσσοντας οργανικά διαδικασίες όπως η ηχογράφηση, η επεξεργασία και το μιξάρισμα στη δημιουργική εργασία (Tobias, 2013). Η δυναμική των DAWs και των DIY πρακτικών ως προς την ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της δημιουργικότητας των μαθητριών/ών αναδεικνύεται και σε έρευνες που εξετάζουν τη μουσική παραγωγή ευρύτερα, χωρίς αποκλειστική εστίαση στην τραγουδοποιία (Mygdanis & Kokkidou, 2021). Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, ενισχύοντας τη βιωματική εμπλοκή και τη συνεργασία, διατηρώντας τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της δημιουργικής διαδικασίας.

Εκτός από μελέτες που εξετάζουν άμεσα τη δημιουργία τραγουδιών και την ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα σημαντικό μέρος της διεθνούς έρευνας εστιάζει στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις και στις συνθήκες εργασίας των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα υιοθέτησης δημιουργικών πρακτικών στην τάξη και συνδέονται άμεσα με το ενδιαφέρον της παρούσας διπλωματικής. Συγκεκριμένα, οι Ballantyne και Zhukov (2017), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, δείχνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής συνδέεται με την αυτοαντίληψή τους ως μουσικών και δημιουργών, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο υιοθετούν ή αποφεύγουν πρακτικές όπως η σύνθεση και η τραγουδοποιία.

Αντίστοιχα, οι Shouldice (2019) και Song (2025) εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, η Shouldice (2019), μέσα από μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικού μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, έδειξε ότι η πίστη στην καθολική μουσικότητα (universal musicality) κάθε μαθήτριας/τή, δηλαδή στην πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι μουσικοί και μπορούν να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, συνδέεται με πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς χώρου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπου τα λάθη αντιμετωπίζονται ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, διαμορφώνονται σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δημιουργικών πρακτικών όπως η τραγουδοποιία. Παράλληλα, η Song (2025), εξετάζοντας φιλοσοφικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών μουσικής στις Ηνωμένες Πολιτείες, διαπίστωσε ότι,



παρότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ισχυρή θεωρητική προσήλωση σε μαθητοκεντρικές και δημιουργικές αρχές, συχνά εμφανίζεται απόσταση ανάμεσα στις πεποιθήσεις, στη διδακτική εφαρμογή και στη δημόσια υπεράσπιση των αντίστοιχων πρακτικών, με τις/τους πιο έμπειρες/ους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνέπεια ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Kinsella et al. (2024) αναδεικνύουν ότι η επαγγελματική αυτονομία και η θεσμική υποστήριξη λειτουργούν ως κρίσιμες προϋποθέσεις για την εφαρμογή συμμετοχικών και δημιουργικών μορφών μουσικής εκπαίδευσης. Αναλύοντας το πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και της κουλτούρας ελέγχου (audit culture) στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η έμφαση στις μετρήσεις και στην εξωτερική αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και μπορεί να δυσχεραίνει την υιοθέτηση δημιουργικών πρακτικών, όπως η τραγουδοποιία, στην καθημερινή σχολική πράξη.

Συνοψίζοντας, η διεθνής έρευνα προσεγγίζει συχνά την τραγουδοποιία ως ολιστική παιδαγωγική πρακτική με ισχυρό δημιουργικό, κοινωνικό και συναισθηματικό δυναμικό. Παράλληλα, υποδεικνύει ότι η εφαρμογή της επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις, την επαγγελματική ταυτότητα και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής. Παρότι η διεθνής τεκμηρίωση είναι εκτενής, η θέση και η εφαρμογή της τραγουδοποιίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον παραμένουν ζητήματα με περιορισμένη εμπειρική διερεύνηση. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική επικεντρώνεται στο πώς οι διεθνείς τάσεις συναντούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μουσικής στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στις συνθήκες ενσωμάτωσης της τραγουδοποιίας στο νέο ΠΣ.

Το νέο ΠΣ και η τραγουδοποιία στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η μετατόπιση της συζήτησης από τις διεθνείς ερευνητικές προσεγγίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διευκολύνει την κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δημιουργικές πρακτικές, όπως η τραγουδοποιία, στο δημοτικό σχολείο. Η εξέταση του θεσμικού πλαισίου της μουσικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές δυνατότητες και τους περιορισμούς του σχολικού περιβάλλοντος, καθιστά σαφές ότι η υιοθέτηση δημιουργικών προσεγγίσεων δεν εξαρτάται



αποκλειστικά από θεωρητικές κατευθύνσεις, αλλά και από τις δομές, τις κουλτούρες και τις επαγγελματικές αντιλήψεις που τις πλαισιώνουν.

Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η μουσική αγωγή εντάσσεται σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο τα ΠΣ καθορίζονται κεντρικά και εφαρμόζονται ενιαία. Η ελληνική βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι ο κεντρικός αυτός σχεδιασμός συνδέεται με μια ομογενοποιητική ιδεολογία (Αλέκος, 2025) και εγείρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Στάμου & Κοκκίδου, 2021). Παράλληλα, ανασκοπήσεις της μουσικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο καταδεικνύουν ότι, για μεγάλο χρονικό διάστημα, η διδασκαλία της Μουσικής οργανώθηκε κυρίως γύρω από την εκμάθηση τραγουδιών και τη μετάδοση βασικών μουσικών γνώσεων, χωρίς η μουσική δημιουργία να συγκροτεί σαφώς οριοθετημένο και συστηματικό μαθησιακό στόχο (Διονυσίου, 2008).

Νεότερες αποτιμήσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναδεικνύουν ότι οι συνθήκες άσκησης του έργου των εκπαιδευτικών μουσικής εξακολουθούν να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πράξη. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις και η απουσία σταθερών δομών επιμόρφωσης αναφέρονται ως παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων στη μουσική τάξη (Κούγκας, 2022). Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών συνδέεται συχνά με την επαγγελματική ταυτότητα και την προσωπική πρωτοβουλία της/του εκπαιδευτικού, καθώς δεν υποστηρίζεται πάντοτε από ένα συνεκτικό θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο (Chrysostomou & Triantafyllaki, 2023). Οι παρατηρήσεις αυτές είναι κρίσιμες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο πρακτικές όπως η τραγουδοποιία μπορούν να βρουν χώρο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το νέο ΠΣ για το μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο, το οποίο εγκρίθηκε το 2023, το οποίο σηματοδοτεί μια μετατόπιση προς μια αντίληψη της μουσικής μάθησης που δίνει έμφαση στη βιωματική εμπλοκή, τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και τη συνεργασία των μαθητριών/ών (ΙΕΠ, 2023). Η φωνή αναγνωρίζεται ως βασικό και άμεσα προσβάσιμο μέσο μουσικής δράσης, ενώ οι προτεινόμενες δραστηριότητες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την έκφραση και τη συλλογική μουσική πράξη. Όπως επισημαίνει ο Μάτζιρης (2024), το νέο ΠΣ επανατοποθετεί τη μουσική ως ενεργή και κοινωνικά νοηματοδοτημένη πρακτική, μετατοπίζοντας τον ρόλο της/του



εκπαιδευτικού από τη μετάδοση γνώσεων προς την εμπύχωση και τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, παρότι οι κατευθύνσεις του συνδέονται με αρχές που συναντώνται σε διεθνείς προσεγγίσεις της δημιουργικής μουσικής μάθησης, ο όρος «τραγουδοποιία» δεν εντοπίζεται, ούτε παρέχονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή πρακτικών δημιουργίας τραγουδιών στη σχολική τάξη (ΙΕΠ, 2023). Η απουσία αυτή αφήνει ανοιχτό το πεδίο ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής ερμηνεύουν και αξιοποιούν τις δυνατότητες του ΠΣ στην καθημερινή πρακτική, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά μορφές δημιουργικής σύνθεσης που συνδυάζουν λόγο και μουσική.

Η ελληνική βιβλιογραφία έχει αναπτύξει έναν ουσιαστικό προβληματισμό γύρω από τη δημιουργική μουσική πράξη στο σχολείο. Σχετικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη βιωματική μάθηση, στην άτυπη προσέγγιση και στον αναδυόμενο ρόλο της/του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή (Στάμου & Κοκκίδου, 2021). Η έμφαση σε πρακτικές όπως η άτυπη μάθηση στη μουσική και η αξιοποίηση της δημοφιλούς μουσικής ως παιδαγωγικού εργαλείου παρέχει θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί η μουσική δημιουργικότητα και, κατ' επέκταση, η τραγουδοποιία, στη μη τυπική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση εφήβων (Mygdanis & Kokkidou, 2021).

Σε πιο εξειδικευμένο επίπεδο, οι Τσαλίκη και Πασσιά (2019) έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργία τραγουδιών, υιοθετώντας τον όρο «μελοποιία» για να περιγράψουν την ελληνική, αυτόχθονη πρακτική της τραγουδοποιίας. Οι συγγραφείς προτείνουν ένα πλαίσιο τριών ιστορικών σταδίων, λήψη, μίξη, χρήση, για την ένταξή της στην εκπαίδευση, σε συνάφεια με σύγχρονες διεθνείς προσεγγίσεις. Με ανάλογο τρόπο, η Σούκα-Σίμου (2019) παρουσιάζει ενδεικτικές δυνατότητες αξιοποίησης διαδικασιών τραγουδοποιίας στο πλαίσιο της οργανικής διδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει πώς η δημιουργία τραγουδιού μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα σε στόχους καλλιέργειας δεξιοτήτων εκτέλεσης οργάνου, ρυθμικομελωδική κατανόηση και δημιουργική έκφραση, μέσα από δραστηριότητες που οργανώνουν τη διαδικασία σε διαχειρίσιμα βήματα και διευκολύνουν τη συνεργατική παραγωγή μουσικού υλικού.

Παράλληλα, η ελληνική έρευνα έχει αρχίσει να εξετάζει τις δυνατότητες ενσωμάτωσης της μουσικής δημιουργίας στο δημοτικό σχολείο μέσω της τεχνολογίας. Πρόσφατη έρευνα σε περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η αξιοποίηση προηγμένων τεχνολογιών, όπως η ψηφιακή παραγωγή μουσικής μέσω DAWs, οι πρακτικές



δημιουργικούς προγραμματισμούς, η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) και οι τεχνολογίες εμβύθισης (VR/AR), μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία των μαθητριών/ών μέσα από πρακτικές μουσικής δημιουργίας και κατασκευαστικής μάθησης, οι οποίες περιλαμβάνουν τη σύνθεση και την παραγωγή μουσικών τεχνουργημάτων (Mygdanis, 2025).

Τέλος, πρόσφατη ποιοτική έρευνα που υλοποιήθηκε σε πειραματικό δημοτικό σχολείο της Αττικής και εστίασε στην εφαρμογή πρακτικών τραγουδοποιίας σε όμιλο μουσικής ανέδειξε παιδαγωγικά οφέλη που σχετίζονται με τη φωνητική αυτοέκφραση, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητριών/ών, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τη δημιουργική διαδικασία (Μιχαήλ & Μυγδάνης, υπό έκδοση).

Παρά τη συμβολή των παραπάνω προσεγγίσεων, η εστίαση παραμένει συχνά στο ευρύτερο πεδίο της μουσικής δημιουργικότητας, της σύνθεσης ή της μουσικής παραγωγής, με αποτέλεσμα η τραγουδοποιία να μην έχει αναλυθεί συστηματικά ως διακριτή παιδαγωγική πρακτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Η ανάγκη εφαρμογής ανάλογων δημιουργικών πρακτικών και η αναγνώριση των δυνατοτήτων τους φέρνουν στο προσκήνιο το ζήτημα των πραγματικών συνθηκών λειτουργίας της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μελέτες που εστιάζουν στις συνθήκες εργασίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μουσικής επισημαίνουν σταθερά την ανάγκη για υποστηρικτικές δομές, επιμόρφωση και αναγνώριση της δημιουργικής διάστασης του έργου τους (βλ. Κούγκας, 2022). Παρά ταύτα, παραμένουν περιορισμένες οι εμπειρικές έρευνες που διερευνούν ειδικά πώς οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιλαμβάνονται τη δημιουργία τραγουδιών, σε ποιον βαθμό την εφαρμόζουν και ποιες δυσκολίες ή ανάγκες αναδύονται κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσής της στη σχολική πράξη.

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει ότι η πρακτική εφαρμογή διαδικασιών τραγουδοποιίας έχει μέχρι σήμερα καταγραφεί κυρίως σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, με ιδιαίτερα περιορισμένη παρουσία στον ελλαδικό χώρο, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διεύρυνση της ερευνητικής εστίασης. Σε αυτή την κατεύθυνση, η συστηματική χαρτογράφηση των αντιλήψεων, των πρακτικών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την τραγουδοποιία αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η πρακτική αυτή νοηματοδοτείται και εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.



Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα μελέτη τοποθετείται στο σημείο τομής ανάμεσα στις διεθνείς ερευνητικές προσεγγίσεις και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με στόχο να συμβάλει στην κάλυψη ενός βιβλιογραφικού και εμπειρικού κενού. Η συστηματική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την τραγουδοποιία στην καθημερινή σχολική πράξη αποκτά, έτσι, κεντρική σημασία, ώστε να προκύψει μια πρώτη αποτίμηση της ελληνικής πραγματικότητας.



Μεθοδολογία της έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης. Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας συνδέεται άμεσα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και με τον στόχο κατανόησης των αντιλήψεων, των πρακτικών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών μουσικής αναφορικά με τη διδασκαλία της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια αποσαφηνίζεται η επιστημολογική προσέγγιση της έρευνας και τεκμηριώνεται ο μικτός και διαδοχικός ερευνητικός σχεδιασμός που υιοθετήθηκε. Παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και η πιλοτική εφαρμογή τους, καθώς και η στρατηγική ανάλυσης και ερμηνευτικής σύνθεσης των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων. Τέλος, περιγράφονται οι βασικές πρακτικές δεοντολογίας και τα στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα και τη συνοχή της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιστημολογική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής-κοινωνικοπολιτισμικής επιστημολογικής παράδοσης, η οποία εστιάζει στην κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχουσών/όντων μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Tsiolis (2016), η ερμηνευτική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γνώση ως κοινωνικά κατασκευασμένη μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατόμων, πρακτικών και πλαισίων. Στο πλαίσιο αυτό, ο σκοπός της έρευνας εστιάζει στην ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχουσες/οντες αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους και συγκροτούν τις αφηγήσεις τους γύρω από την εκπαιδευτική πράξη.

Κατά συνέπεια, η/ο ερευνήτρια/τής προσεγγίζεται ως ενεργό υποκείμενο που συμμετέχει στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και συνδιαμορφώνει το νόημα μέσα από την ερευνητική πράξη (Denzin & Lincoln, 2018). Η θέση αυτή αναγνωρίζει τη σημασία της αναστοχαστικότητας και της επίγνωσης της σχέσης μεταξύ ερευνητή/τριας και συμμετεχουσών/όντων, ιδιαίτερα σε έρευνες που αφορούν βιωματικές, δημιουργικές και παιδαγωγικές πρακτικές.

Η συγκεκριμένη επιστημολογική οπτική συνδέεται με τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό της μουσικής εκπαίδευσης, όπου η μουσική πράξη νοείται ως κοινωνική



δραστηριότητα, ενσώματη εμπειρία και πολιτισμική έκφραση. Η ερμηνευτική παράδοση στη μουσική εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στις φωνές των εκπαιδευτικών και των μαθητριών/ών, αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδαγωγικό πλαίσιο φέρει ιδιαίτερα κοινωνικά, θεσμικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Kinsella et al., 2024). Με αυτόν τον τρόπο, η κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών μουσικής προϋποθέτει, συνεπώς, μια προσέγγιση που αναζητά τα υποκειμενικά νοήματα και τις ερμηνείες τους, δίνοντας έμφαση σε ποιοτικά τεκμήρια και αφηγηματικές αποτυπώσεις της εμπειρίας (Godwin, 2014).

Η επιλογή της ερμηνευτικής-κοινωνικοπολιτισμικής επιστημολογικής θέσης ευθυγραμμίζεται με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, ο οποίος επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων, των πρακτικών και των προκλήσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής κατά την εφαρμογή της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από αυτή την οπτική, τα δεδομένα προσεγγίζονται ως αναπαραστάσεις εμπειριών που αποκτούν νόημα μέσα από τον αναστοχασμό, τον διάλογο και τη συγκριτική ερμηνεία (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της έρευνας αναγνωρίζει ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μουσικής διαμορφώνονται από θεσμικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές συνθήκες, όπως το ισχύον ΠΣ, το σχολικό πλαίσιο, οι υλικοτεχνικές δυνατότητες και οι προσδοκίες της σχολικής κοινότητας. Η επιστημολογική αυτή θέση επιτρέπει την ανάδειξη πολλαπλών επιπέδων της εκπαιδευτικής εμπειρίας, από την προσωπική δημιουργικότητα και την επαγγελματική ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού (Sungurtekin, 2021) έως τις συλλογικές δυναμικές της τάξης και της σχολικής μονάδας (Marques & Mateiro, 2024).

Η μεθοδολογική πορεία της μελέτης ακολούθησε μια αναστοχαστική και διαδοχική λογική. Η βιβλιογραφική διερεύνηση οδήγησε στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία στη συνέχεια καθοδήγησαν τον σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων. Η συλλογή και η αρχική ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης αξιοποιήθηκαν για τη στοχευμένη διαμόρφωση του ποιοτικού εργαλείου, πριν από την ολοκληρωμένη ανάλυση του συνόλου των δεδομένων. Η πορεία αυτή καθιστά την παρούσα μελέτη συμβατή με τα χαρακτηριστικά ποιοτικών και μικτών προσεγγίσεων, όπου προτεραιότητα δίνεται στην κατανόηση και στην ερμηνεία των εμπειριών των ανθρώπων μέσα από τα δικά τους λόγια και αφηγήσεις.



Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικός σχεδιασμός

Όπως έχει τονιστεί πολλαπλά, η παρούσα μελέτη υιοθετεί μικτό ερευνητικό σχεδιασμό, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Creswell & Plano Clark, 2018· Fethers et al., 2013), με στόχο μια ολιστική κατανόηση του φαινομένου της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας κρίνεται κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συνδυαστική διερεύνηση τόσο των γενικών τάσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών μουσικής όσο και των βιωμένων εμπειριών, πρακτικών και νοηματοδοτήσεών τους. Όπως επισημαίνει η Bresler (2007), η συμπληρωματική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων είναι ιδιαίτερα πρόσφορη στις τέχνες και στη μουσική εκπαίδευση, όπου η υποκειμενική εμπειρία συνυπάρχει με την ανάγκη παιδαγωγικής αποτύπωσης και συστηματοποίησης.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός οργανώθηκε με διαδοχική λογική, υιοθετώντας επεξηγηματικό διαδοχικό μικτό σχεδιασμό, όπου η ποσοτική φάση λειτουργεί ως αρχική διερεύνηση και τροφοδοτεί τον σχεδιασμό της ποιοτικής φάσης (Creswell & Plano Clark, 2018· Fethers et al., 2013). Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρέχοντας ποσοτικές ενδείξεις σχετικά με τις στάσεις και τις δηλωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών μουσικής και, παράλληλα, ποιοτικό υλικό μέσω ανοικτών ερωτήσεων. Η αρχική επισκόπηση και η προκαταρκτική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν για τη στοχευμένη διαμόρφωση του ποιοτικού εργαλείου (οδηγού ημιδομημένων συνεντεύξεων), ώστε να υπάρξει εμβάθυνση σε θεματικές που αναδείχθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικές για τις/τους συμμετέχουσες/οντες και σε διαφοροποιήσεις που φάνηκαν να σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Creswell & Plano Clark, 2018· Fethers et al., 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, το ποσοτικό σκέλος της μελέτης σχεδιάστηκε με στόχο την αποτύπωση γενικών στάσεων, αντιλήψεων και αυτοαναφερόμενων πρακτικών των εκπαιδευτικών μουσικής σε σχέση με την τραγουδοποιία στο σχολικό περιβάλλον. Συμπληρωματικά, το ποσοτικό υλικό υποβλήθηκε σε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA), με στόχο να εξεταστεί αν οι αντιλαμβανόμενες δυσκολίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία (Fethers et al., 2013). Η διδακτική εμπειρία ορίστηκε ως κατηγοριοποιημένος παράγοντας (π.χ. ομάδες ετών υπηρεσίας) και οι



αντιλαμβανόμενες δυσκολίες ως σύνθετος δείκτης/κλίμακα από επιμέρους δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Πριν από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, εξετάστηκαν οι βασικές παραδοχές της ANOVA ενώ για την ερμηνεία των διαφορών μεταξύ ομάδων, όπου αυτό ήταν αναγκαίο, προβλέφθηκαν κατάλληλες διαδικασίες πολλαπλών συγκρίσεων (Gavidia & Mariño, 2021) με δείκτες μεγέθους επίδρασης (π.χ. η^2 ή ω^2), ώστε να αποτυπώνεται και η πρακτική σημασία των διαφορών πέρα από τη στατιστική σημαντικότητα (Lakens, 2013). Τα ποσοτικά αποτελέσματα αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια για την εστίαση της ποιοτικής φάσης, υποστηρίζοντας τη στοχευμένη διερεύνηση των λόγων και των ερμηνειών που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν (Fetters et al., 2013).

Το ποιοτικό σκέλος της έρευνας εστιάζει στη διερεύνηση των εμπειριών, των πρακτικών και των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών μουσικής μέσα από τον λόγο, τον αναστοχασμό και την περιγραφή της εκπαιδευτικής τους πράξης. Η ποιοτική διερεύνηση ευθυγραμμίζεται με το ερμηνευτικό και κοινωνικοπολιτισμικό επιστημολογικό πλαίσιο της μελέτης, σύμφωνα με το οποίο το νόημα προσεγγίζεται ως κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένη εμπειρία (Tsiolis, 2016· Denzin & Lincoln, 2018). Ο οδηγός των ημιδομημένων συνεντεύξεων διαμορφώθηκε με αφετηρία τα πρώτα ευρήματα του ερωτηματολογίου, στο πλαίσιο της διαδοχικής λογικής του μικτού σχεδιασμού (building/connecting), γεγονός που επέτρεψε τη στοχευμένη διερεύνηση ζητημάτων που είχαν ήδη αναδειχθεί ως κρίσιμα για την κατανόηση της τραγουδοποιίας στο σχολικό πλαίσιο (Creswell & Plano Clark, 2018· Ivankova et al., 2006).

Η σχέση μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών συνιστωσών της έρευνας είναι λειτουργική και συμπληρωματική, καθώς τα διαφορετικά είδη δεδομένων εξυπηρετούν διαφορετικές, αλλά αλληλοσυμπληρούμενες ερευνητικές ανάγκες (Creswell & Plano Clark, 2018· Fetters et al., 2013). Τα ποσοτικά δεδομένα συμβάλλουν στη χαρτογράφηση του πεδίου και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αναφοράς, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προσφέρουν ερμηνευτικό βάθος και φωτίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μουσικής νοηματοδοτούν την τραγουδοποιία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η διαδοχική αυτή οργάνωση των σταδίων ενισχύει τη μεθοδολογική συνοχή της μελέτης και υποστηρίζει μια τεκμηριωμένη διασύνδεση των ευρημάτων κατά την ερμηνευτική τους σύνθεση (Bresler, 2007· Busetto, Wick, & Gumbinger, 2020).



Καταλήγοντας, η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού συνδέεται με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, τα οποία αφορούν τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις προκλήσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής κατά την εφαρμογή της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από αυτή τη μικτή και διαδοχική προσέγγιση, η τραγουδοποιία εξετάζεται ταυτόχρονα ως παιδαγωγική πρακτική και ως βιωμένη εμπειρία, υποστηρίζοντας τη θεωρητική, μεθοδολογική και ερμηνευτική συνοχή της έρευνας.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η επιλογή των εργαλείων συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα συνδέεται άμεσα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, τον μικτό και διαδοχικό χαρακτήρα του ερευνητικού σχεδιασμού και την ανάγκη να αποτυπωθούν τόσο γενικές τάσεις όσο και οι βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, η μεθοδολογική στρατηγική βασίστηκε στη συνδυαστική αξιοποίηση δύο εργαλείων συλλογής δεδομένων, τα οποία σχεδιάστηκαν ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά σε διαφορετικά επίπεδα διερεύνησης του υπό μελέτη φαινομένου: ένα ερωτηματολόγιο και έναν οδηγό ημιδομημένων συνεντεύξεων (Busetto et al., 2020· Creswell & Plano Clark, 2018).

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων και σχεδιάστηκε με στόχο τη συστηματική αποτύπωση των στάσεων, των αντιλήψεων και των δηλωμένων πρακτικών των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την τραγουδοποιία στο σχολικό πλαίσιο. Η δομή και το περιεχόμενό του στηρίχθηκαν στις θεματικές που είχαν ήδη αναδειχθεί μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ώστε να διασφαλιστεί η εννοιολογική συνοχή του εργαλείου. Με αυτόν τον τρόπο, το ερωτηματολόγιο λειτούργησε ως αρχικό και ευρύτερο πεδίο χαρτογράφησης του φαινομένου, επιτρέποντας μια συνολική εικόνα των τάσεων στο υπό μελέτη πεδίο (Creswell & Plano Clark, 2018).

Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις, κυρίως σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, αποσκοπούσαν στην ποσοτική αποτύπωση στάσεων και αντιλήψεων που αφορούσαν τη σημασία, την παιδαγωγική αξία, την εφαρμοσιμότητα και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις



επέτρεψαν στις/στους συμμετέχουσες/οντες να εκφράσουν με δικά τους λόγια εμπειρίες, ερμηνείες και προβληματισμούς, προσφέροντας ποιοτικό υλικό που συμπλήρωσε τη στατιστική αποτύπωση και ενίσχυσε τη διερευνητική διάσταση της πρώτης φάσης (Reja et al., 2003).

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου, και ιδίως το υλικό των ανοικτών ερωτήσεων, αποτέλεσαν αντικείμενο αρχικής επισκόπησης και προκαταρκτικής επεξεργασίας. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε αναστοχαστικά και προσανατολιστικά, συμβάλλοντας στον εντοπισμό θεματικών και μοτίβων που κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχουσες/οντες. Με βάση αυτή την πρώτη εικόνα, κατέστη δυνατή η στοχευμένη διαμόρφωση του ποιοτικού εργαλείου της έρευνας, σε συμφωνία με τη λογική του διαδοχικού μικτού σχεδιασμού, όπου τα ποσοτικά ευρήματα «χτίζουν» (building) την ποιοτική διερεύνηση (Creswell & Plano Clark, 2018· Fettes et al., 2013· Ivankova et al., 2006).

Στο επόμενο στάδιο, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν ως βασικό εργαλείο σε βάθος διερεύνησης των εμπειριών, των πρακτικών και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών μουσικής σε σχέση με την τραγουδοποιία. Η επιλογή της ημιδομημένης μορφής επέτρεψε τη συνύπαρξη ενός βασικού πλαισίου θεματικών ερωτήσεων με την απαραίτητη ευελιξία για την ανάδυση νέων ζητημάτων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της ερμηνευτικής ποιοτικής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2018· Tsiolis, 2016). Ο οδηγός των ημιδομημένων συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα Β) διαμορφώθηκε αρχικά βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και των βασικών θεματικών αξόνων της μελέτης και στη συνέχεια προσαρμόστηκε ήπια με βάση τα πρώτα ευρήματα του ερωτηματολογίου, ενισχύοντας τη συνάφεια και τον αναλυτικό πλούτο των συνεντεύξεων (Creswell & Plano Clark, 2018).

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης κρίνεται κατάλληλη, καθώς υποστηρίζει την ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρίας και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής νοηματοδοτούν τη δημιουργία τραγουδιού μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό τους πλαίσιο (Patton, 2002). Μέσα από τον αφηγηματικό λόγο καθίσταται δυνατή η κατανόηση όχι μόνο των δηλωμένων πρακτικών, αλλά και των κινήτρων, των συναισθημάτων και όψεων της επαγγελματικής ταυτότητας που συνδέονται με την τραγουδοποιία ως παιδαγωγική πρακτική (Denzin & Lincoln, 2018· Godwin, 2014· Patton, 2002).



Συνολικά, ο συνδυασμός του ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων συγκροτεί ένα συνεκτικό και λειτουργικό σύνολο εργαλείων συλλογής δεδομένων, το οποίο ανταποκρίνεται στον μικτό και διαδοχικό χαρακτήρα της έρευνας και υποστηρίζει τη διερεύνηση της τραγουδοποιίας τόσο ως παιδαγωγικής πρακτικής όσο και ως βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών μουσικής (Busetto et al., 2020· Bresler, 2007· Busetto et al., 2020· Creswell & Plano Clark, 2018).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων και πιλοτική έρευνα

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις αρχές της ερμηνευτικής-κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, δίνοντας έμφαση στη διαφάνεια, τη δεοντολογία, τη συνειδητή συμμετοχή και τον σεβασμό προς τις/τους συμμετέχουσες/οντες (Tsiolis, 2016· Denzin & Lincoln, 2018). Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο διακριτές αλλά αλληλοσυνδεόμενες φάσεις, σύμφωνα με τον μικτό και διαδοχικό ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης (Creswell & Plano Clark, 2018).

Πρώτη φάση: συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή της διαδικτυακής μορφής επέτρεψε την πρόσβαση σε συμμετέχουσες/οντες από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, διευκολύνοντας τη συμμετοχή και ενισχύοντας την ανωνυμία των απαντήσεων (Busetto et al., 2020).

Στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου παρέχονταν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, τη φύση της συμμετοχής, τον εθελοντικό χαρακτήρα της, καθώς και τον τρόπο διαχείρισης και προστασίας των δεδομένων. Οι συμμετέχουσες/οντες ενημερώνονταν ότι η συμπλήρωση και η υποβολή του ερωτηματολογίου συνεπάγεται συναίνεση για τη χρήση των απαντήσεων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Με τον τρόπο αυτό, η πράξη της υποβολής λειτούργησε ως τεκμήριο ενημερωμένης συναίνεσης, σύμφωνα με σύγχρονες πρακτικές διαδικτυακής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2018). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις, επιτρέποντας τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στο ίδιο στάδιο της έρευνας. Οι ανοικτές απαντήσεις



παρείχαν αφηγηματικό υλικό, το οποίο ενσωματώθηκε στη θεματική ανάλυση που ακολούθησε, σε συνάφεια με τα ποιοτικά ευρήματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου δινόταν στις/στους συμμετέχουσες/οντες η δυνατότητα να δηλώσουν, εφόσον το επιθυμούσαν, ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ημιδομημένη συνέντευξη. Όσες/οι επέλεξαν να συμμετάσχουν στη δεύτερη φάση της έρευνας καλούνταν να δηλώσουν τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους για σκοπούς περαιτέρω επικοινωνίας. Η δήλωση αυτή λειτουργούσε ως ξεχωριστή συγκατάθεση για συμμετοχή στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας.

Δεύτερη φάση: συλλογή δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης και την αρχική επισκόπηση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η επιλογή των συμμετεχουσών/όντων για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή βασίστηκε σε σκόπιμη δειγματοληψία, με κριτήριο τη συνάφεια, την ποικιλία εμπειριών και το ερευνητικό ενδιαφέρον των περιπτώσεων, όπως αυτό προέκυπτε από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο (Patton, 2002).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ενδιαφέρον για συνέντευξη, επιλέχθηκαν περιπτώσεις που παρουσίαζαν διαφοροποιημένες ή ιδιαίτερα πλούσιες αφηγήσεις σχετικά με την τραγουδοποιία, τις πρακτικές εφαρμογής της και τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις. Η επιλογή αυτή στόχευε στη μεγιστοποίηση της ερμηνευτικής αξίας των δεδομένων και όχι στη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα, σε συνάφεια με τη λογική της ποιοτικής έρευνας (Tsiolis, 2016· Denzin & Lincoln, 2018). Επιπλέον, μία συμμετέχουσα που είχε αρχικά συμπληρώσει μόνο το ερωτηματολόγιο εξέφρασε εκ των υστέρων την επιθυμία να συμμετάσχει και σε συνέντευξη. Για λόγους μεθοδολογικής συνέπειας και δεοντολογικής τήρησης, η συμμετέχουσα κλήθηκε να συμπληρώσει ξεχωριστή φόρμα ενημέρωσης και συναίνεσης για τη συνέντευξη, ώστε να τηρηθούν οι ίδιες προϋποθέσεις με τις υπόλοιπες περιπτώσεις.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω βιντεοκλήσης, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των συμμετεχουσών/όντων. Η επιλογή της βιντεοκλήσης διευκόλυνε την άμεση αλληλεπίδραση και τη διατήρηση στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, στοιχείο σημαντικό σε ποιοτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις.



Πιλοτική διαδικασία και αναθεωρήσεις πριν την κύρια συλλογή δεδομένων

Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της πιλοτικής φάσης ήταν η αξιολόγηση της σαφήνειας των ερωτήσεων, της λογικής ροής του ερωτηματολογίου και της διάρκειας των συνεντεύξεων, καθώς και ο εντοπισμός πιθανών τεχνικών ή οργανωτικών δυσκολιών (Patton, 2002).

Η ανατροφοδότηση από την πιλοτική εφαρμογή οδήγησε σε μικρές γλωσσικές και δομικές προσαρμογές, χωρίς να μεταβληθεί το περιεχόμενο ή οι θεματικοί άξονες των εργαλείων. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη βελτίωση της λειτουργικότητας των εργαλείων και στην ενίσχυση της ποιότητας της συλλογής δεδομένων, σε συνάφεια με μια αναστοχαστική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τα ερευνητικά εργαλεία ως δυναμικά και βελτιώσιμα κατά τον σχεδιασμό (Denzin & Lincoln, 2018).

Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων και σύνθεση ευρημάτων

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα οργανώθηκε με τρόπο που να ανταποκρίνεται τόσο στον μικτό και διαδοχικό ερευνητικό σχεδιασμό όσο και στο ερμηνευτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η μελέτη (Creswell & Plano Clark, 2018). Ως εκ τούτου, τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αντιμετωπίστηκαν ως διακριτά επίπεδα πληροφορίας με διαφορετική αναλυτική λειτουργία, τα οποία συνδέθηκαν ερμηνευτικά σε μεταγενέστερο στάδιο, με στόχο μια πιο σύνθετη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Denzin & Lincoln, 2018· Bresler, 2007). Η διάρθρωση της παρουσίασης των ευρημάτων ακολούθησε αυτή τη διαδοχική λογική, ξεκινώντας με τα ποσοτικά ευρήματα, συνεχίζοντας με τα ποιοτικά δεδομένα ανά θεματική κατηγορία, και καταλήγοντας σε μια σύντομη σύνθεση.

Η ποσοτική ανάλυση αφορούσε τις κλειστές απαντήσεις του ερωτηματολογίου και είχε κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα. Τα δεδομένα οργανώθηκαν και αναλύθηκαν για την αποτύπωση τάσεων, συχνοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών μουσικής, με την ανάλυση να περιλαμβάνει τον υπολογισμό βασικών περιγραφικών δεικτών και ελέγχους εσωτερικής συνοχής, όπου κρίθηκε σκόπιμο, με χρήση του δείκτη α του Cronbach (Gavidia & Mariño, 2021· Tavakol & Dennick, 2011). Η ποσοτική επεξεργασία αξιοποιήθηκε ως περιγραφικό



πλαίσιο αναφοράς, ώστε να γίνουν ορατά επαναλαμβανόμενα μοτίβα και κυρίαρχες τάσεις που λειτούργησαν προσανατολιστικά για την ποιοτική διερεύνηση που ακολούθησε (Lim, 2024· Busetto et al., 2020), δικαιολογώντας τη σειρά παρουσίασης των ποσοτικών ευρημάτων ως την πρώτη αναλυτική ενότητα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε και στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες παρήγαγαν πλούσιο ποιοτικό υλικό. Οι απαντήσεις αυτές λειτούργησαν ως πηγή αφηγηματικού υλικού που συνέβαλε στην ερμηνεία του φαινομένου (Reja et al., 2003), σε συνέπεια με τη λογική της διαδοχικής μικτής προσέγγισης (Creswell & Plano Clark, 2018· Fetters et al., 2013). Παρόλο που τα ποιοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν σε έναν πρώτο βαθμό για να προσανατολίσουν το στήσιμο των συνεντεύξεων, στην τελική παρουσίαση δεν διαχωρίστηκαν από τις συνεντεύξεις, αλλά εντάχθηκαν στο σύνολο του ποιοτικού υλικού για ενιαία ανάλυση. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) – μια επιλογή που απαιτεί την ενιαία θεματική οργάνωση του *corpus* – προσαρμοσμένη στο ερμηνευτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της έρευνας (Tsiolis, 2016).

Η διαδικασία ξεκίνησε με επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του συνόλου του ποιοτικού υλικού – τόσο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων όσο και των ανοικτών απαντήσεων του ερωτηματολογίου – και ακολούθησε αρχική κωδικοποίηση. Οι αρχικοί κώδικες αναπτύχθηκαν επαγωγικά και οργανώθηκαν σταδιακά σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες μέσα από μια διαδικασία συνεχούς σύγκρισης, αναστοχασμού και αναθεώρησης (Miles et al., 2014· Saldaña, 2021). Η ενιαία παρουσίαση όλων των ποιοτικών δεδομένων ανά θεματική κατηγορία, παρότι προήλθαν από διαφορετικά εργαλεία, δικαιολογείται από το γεγονός ότι επιτρέπει την ανάδειξη της εννοιολογικής συνοχής και της ερμηνευτικής επάρκειας των θεμάτων (Braun & Clarke, 2006· Busetto et al., 2020), παρέχοντας ολοκληρωμένη εικόνα της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η διαδικασία ανάλυσης χαρακτηρίστηκε από αναστοχαστικότητα, αναγνωρίζοντας την επίδραση της ερευνήτριας, και επέτρεψε την ανάδειξη πολλαπλών φωνών χωρίς ιεράρχηση (Tsiolis, 2016· Denzin & Lincoln, 2018).

Τέλος, η συνδυαστική αξιοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ερμηνευτικό επίπεδο. Τα ποσοτικά ευρήματα σκιαγράφησαν γενικές τάσεις, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προσέφεραν το αναγκαίο ερμηνευτικό βάθος, τα παραδείγματα και τις αφηγήσεις που φώτισαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής βιώνουν και νοηματοδοτούν την τραγουδοποιία. Η σύνθεση αυτή συμβάλλει στην



τεκμηρίωση της ερμηνείας μέσω τριγωνοποίησης/συμπληρωματικότητας και υποστηρίζει μια πολυεπίπεδη κατανόηση του φαινομένου (Bresler, 2007· Denzin & Lincoln, 2018).

Πρακτικές δεοντολογίας και εγκυρότητας της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με γνώμονα βασικές αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας, οι οποίες συνδέονται με τον σεβασμό προς τις/τους συμμετέχουσες/όντες, την προστασία της ιδιωτικότητας και τη διασφάλιση της επιστημονικής ακεραιότητας της ερευνητικής διαδικασίας (Denzin & Lincoln, 2018· Tsiolis, 2016). Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης που υιοθετείται, η δεοντολογία προσεγγίζεται ως ουσιαστικό και διαρκές στοιχείο της ερευνητικής σχέσης, το οποίο διατρέχει όλα τα στάδια της μελέτης (Tsiolis, 2016).

Κεντρική δεοντολογική αρχή αποτέλεσε η ενημερωμένη συναίνεση των συμμετεχουσών/όντων (Συμεού, 2007). Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και βασίστηκε στη συνειδητή αποδοχή των όρων συμμετοχής, με σαφή δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο, χωρίς αιτιολόγηση ή συνέπειες (Denzin & Lincoln, 2018· Patton, 2002). Η συναίνεση αντιμετωπίστηκε ως ηθική συνθήκη που συνδέεται με την αναστοχαστικότητα της έρευνας και με τη θέση της/του ερευνήτριας/τή ως ενεργού υποκειμένου στη διαδικασία παραγωγής νοήματος (Tsiolis, 2016).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των συμμετεχουσών/όντων (Συμεού, 2007). Σε όλα τα στάδια συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων αποφεύχθηκε η καταγραφή ή αναφορά στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε άμεση ή έμμεση ταυτοποίηση προσώπων ή σχολικών πλαισίων (Denzin & Lincoln, 2018). Η προστασία της ιδιωτικότητας θεωρήθηκε προϋπόθεση για την αυθεντική αποτύπωση εμπειριών και απόψεων, ιδίως σε ένα πεδίο όπου οι παιδαγωγικές πρακτικές συνδέονται με θεσμικές, επαγγελματικές και προσωπικές διαστάσεις (Godwin, 2014).

Για τον λόγο αυτό, κατά την παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε σύστημα ψευδωνύμων με τη μορφή κωδικών, το οποίο επιτρέπει τη διάκριση της πηγής των αποσπασμάτων χωρίς να διακυβεύεται η ανωνυμία (Συμεού, 2007). Οι απαντήσεις που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο αποδίδονται με τον κωδικό s, ενώ οι απαντήσεις από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον κωδικό i, ακολουθούμενους από αριθμητικό δείκτη. Μία



συνεντευξιαζόμενη, η οποία συμμετείχε σε συνέντευξη κατόπιν εκ των υστέρων δήλωσης ενδιαφέροντος, κωδικοποιήθηκε ως i0, ώστε να αποφευχθεί εσφαλμένη αντιστοίχιση δεδομένων. Η πρακτική αυτή υποστηρίζει τη συνέπεια και τη διαφάνεια στην παρουσίαση του ποιοτικού υλικού (Tsiolis, 2016).

Όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης, αυτές προσεγγίζονται με βάση κριτήρια ποιοτικής και μικτής έρευνας που δίνουν έμφαση στη διαφάνεια, στη συνοχή και στη συστηματική τεκμηρίωση της ερευνητικής διαδικασίας (Braun & Clarke, 2006· Denzin & Lincoln, 2018). Η τεκμηρίωση της ερευνητικής πορείας και η ενδελεχής περιγραφή των επιλογών της/του ερευνητή/τριας αποτελούν βασικούς άξονες για την υπεράσπιση του κύρους μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Συμεού, 2007). Στην παρούσα μελέτη, η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων λειτούργησε υποστηρικτικά στη διασταύρωση των ευρημάτων και στην ερμηνευτική τους σύνθεση (Bresler, 2007· Denzin & Lincoln, 2018).

Παράλληλα, στον άξονα της αναστοχαστικότητας, η/ο ερευνητής/τρια αναγνώρισε τη δική της/του θέση, εμπειρία και παιδαγωγική διαδρομή ως στοιχεία που μπορούν να επηρεάζουν την ερμηνεία των δεδομένων (Tsiolis, 2016). Τέλος, η απόδοση των λόγων των συμμετεχουσών/όντων πραγματοποιήθηκε με ελάχιστες παρεμβάσεις αναγνωσιμότητας όπου απαιτήθηκε, ώστε τα ευρήματα να αποτυπώνουν με επάρκεια τις νοηματοδοτήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής (Braun & Clarke, 2006).



Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο διαρθρώνεται σύμφωνα με τον διαδοχικό επεξηγηματικό μικτό ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης, ακολουθώντας τη λογική της διαδοχικής παρουσίασης και ερμηνευτικής διασύνδεσης των δύο συνόλων δεδομένων, με στόχο την ολιστική κατανόηση του φαινομένου της τραγουδοποιίας. Συγκεκριμένα, η Πρώτη Ενότητα παρουσιάζει αναλυτικά τα ποσοτικά ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α), τα οποία σκιαγραφούν τις γενικές τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, προσφέροντας το αρχικό περιγραφικό πλαίσιο. Ακολουθεί η Δεύτερη Ενότητα με την παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συντίθενται από τις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και το υλικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων, και αναπτύσσονται ενιαία γύρω από τις κεντρικές θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τη θεματική ανάλυση. Τέλος, η Τρίτη Ενότητα επιχειρεί μια συνοπτική συνθετική ανάγνωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, λειτουργώντας ως αρχική διασύνδεση των ευρημάτων μέσω τριγωνοποίησης. Αυτή η συνθετική προσέγγιση στο παρόν κεφάλαιο οδηγεί στη λεπτομερή ερμηνεία και κριτική συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία αναπτύσσεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Ποσοτική προοπτική στην ανάλυση των δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Αρχικά αποτυπώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος και το πλαίσιο εφαρμογής της τραγουδοποιίας. Στη συνέχεια αναλύονται οι στάσεις και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη, καθώς και οι πρακτικές υλοποίησης, οι δυσκολίες και οι ανάγκες υποστήριξης. Τέλος, αξιοποιούνται σύνθετοι δείκτες και βασικοί έλεγχοι για την εμβάθυνση στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Περιγραφικά δεδομένα και χαρτογράφηση του δείγματος

Η ποσοτική ανάλυση ξεκινά με την περιγραφική αποτύπωση των βασικών δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος ($n = 32$). Η αποτύπωση αυτή επιτρέπει την ερμηνεία των επόμενων ευρημάτων σε σχέση με το πλαίσιο άσκησης του ρόλου των εκπαιδευτικών (τύπος σχολείου, γεωγραφικό περιβάλλον, συχνότητα και διάρκεια



εφαρμογών), καθώς και με το επίπεδο εμπειρίας και προϋπάρχουσας επιμόρφωσης στην τραγουδοποιία.

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχουσών/όντων και πλαίσιο εφαρμογής (n = 32)

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Διδακτική εμπειρία (Έτη)	1–5 έτη	15	46,9
	6–10 έτη	7	21,9
	> 10 έτη	10	31,2
Φύλο	Γυναίκα	24	75,0
	Άνδρας	3	9,4
	Δεν δήλωσε	5	15,6
Εξωσχολική μουσική δράση	Ναι	22	68,8
	Όχι	10	31,2
Προηγούμενη επιμόρφωση σε τραγουδοποιία	Ναι	13	40,6
	Όχι	19	59,4
Πλαίσιο εφαρμογής (πολλαπλές επιλογές)	Μάθημα μουσικής	31	96,9
	Σχολικές εκδηλώσεις/Projects	15	46,9
	Εργαστήρια δεξιοτήτων	7	21,9
	Ολοήμερο πρόγραμμα	7	21,9
	Όμιλος μουσικής	5	15,6
Συχνότητα εφαρμογής	1–2 φορές τον χρόνο	20	62,5
	Περίπου ανά τρίμηνο	6	18,8
	Περίπου 1 φορά τον μήνα	1	3,1
	Μεγαλύτερη από 1 φορά τον μήνα	2	6,2
	Σχεδόν σε κάθε μάθημα	1	3,1
	Δεν εφαρμόζουν συστηματικά	2	6,2



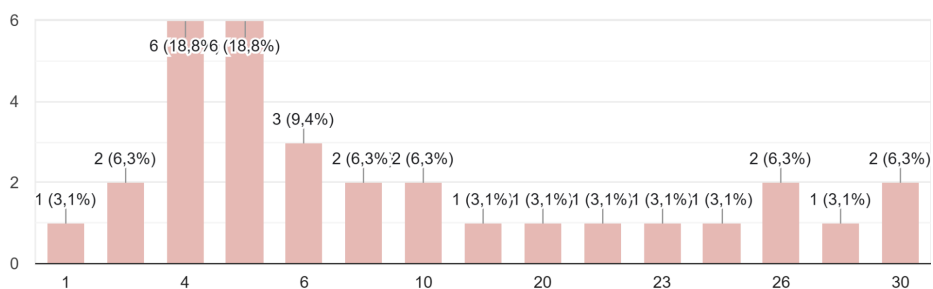
Διάρκεια δραστηριότητας	2–4 διδακτικές ώρες	13	40,6
	Project εβδομάδων (> 1 εβδ.)	11	34,4
	1 διδακτικής ώρας	6	18,8
	Project όλη τη σχολική χρονιά	2	6,2

Σημείωση: Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της διδακτικής εμπειρίας είναι 11,2 έτη, με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 9,7. Λόγω της φύσης του ερωτήματος, οι απαντήσεις για το πλαίσιο εφαρμογής δεν αθροίζουν στο 100%.

Η περιγραφική ανάλυση του δείγματος ανέδειξε μια ποικιλόμορφη εικόνα ως προς τη διδακτική εμπειρία (Μ.Ο. = 11,2 έτη, Τ.Α. = 9,7). Η κατανομή εμφανίζει σχετική ισορροπία, με το 46,9% να δηλώνει εμπειρία 1–5 έτη, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, 31,2%, είχε εμπειρία άνω των 10 ετών (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Διδακτική εμπειρία συμμετεχουσών/όντων

Πόσα χρόνια διδάσκετε μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
32 απαντήσεις



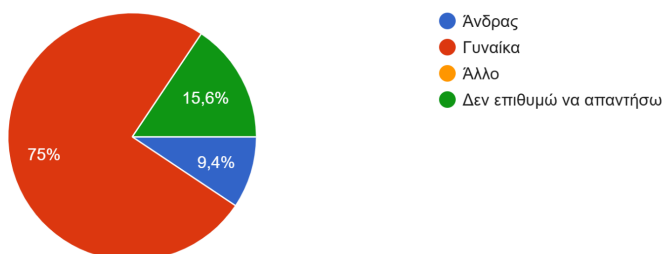
Όσον αφορά το φύλο, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/όντων ήταν γυναίκες (75,0%), ενώ καταγράφηκε και ένα ποσοστό 15,6% (n=5) που επέλεξε να μην το δηλώσει (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Φύλο συμμετεχουσών/όντων



Φύλο

32 απαντήσεις

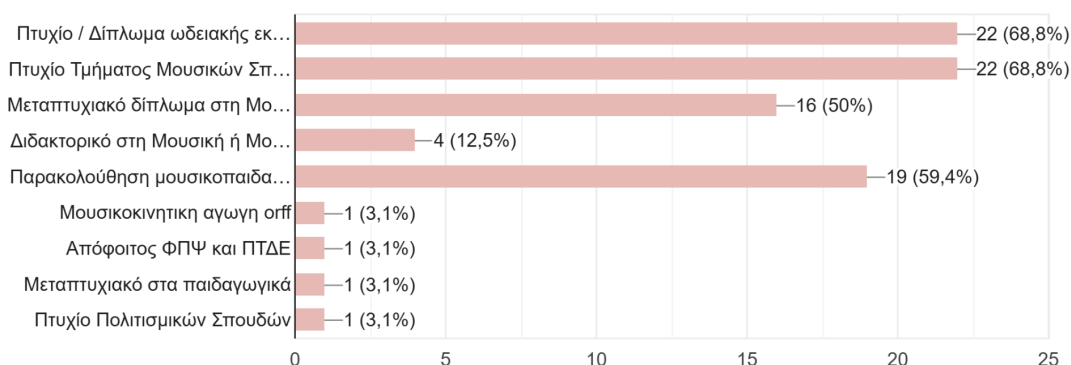


Επιπλέον, η μελέτη κατέγραψε το υψηλό επίπεδο μουσικής και παιδαγωγικής κατάρτιση των συμμετεχουσών/όντων (βλ. Γράφημα 3). Συγκεκριμένα, το 68,8% κατείχε Πτυχίο/Δίπλωμα ωδειακής εκπαίδευσης και το ίδιο ποσοστό (68,8%) Πτυχίο Τμήματος Μουσικών Σπουδών, ενώ το 50% είχε Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Μουσική ή στη Μουσική Παιδαγωγική.

Γράφημα 3. Παιδαγωγικό υπόβαθρο συμμετεχουσών/όντων

Παρακαλώ προσδιορίστε το μουσικό και παιδαγωγικό σας υπόβαθρο.

32 απαντήσεις

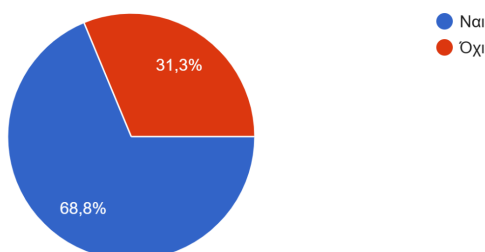


Καταγράφηκε, επίσης, ισχυρή προσωπική σύνδεση με τη μουσική δημιουργία, καθώς το 68,8% δήλωσε ενεργή μουσική δραστηριότητα εκτός σχολείου (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Μουσική δραστηριότητα εκτός σχολείου

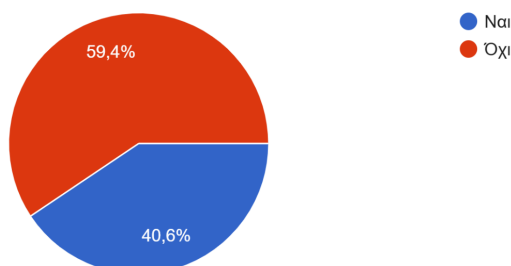
Έχετε ενεργή μουσική δραστηριότητα εκτός σχολείου;
32 απαντήσεις



Παρά την αυξημένη εξωσχολική δραστηριότητα το 59,4% των συμμετεχουσών/όντων δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει προηγούμενη επιμόρφωση σχετική με την τραγουδοποιία (βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Επιμόρφωση συμμετεχουσών/όντων

Έχετε παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης (π.χ. σεμινάρια, εργαστήρια, μη τυπική επιμόρφωση) σχετική με την τραγουδοποιία ή με δημιουργικές μουσικές πρακτικές;
32 απαντήσεις



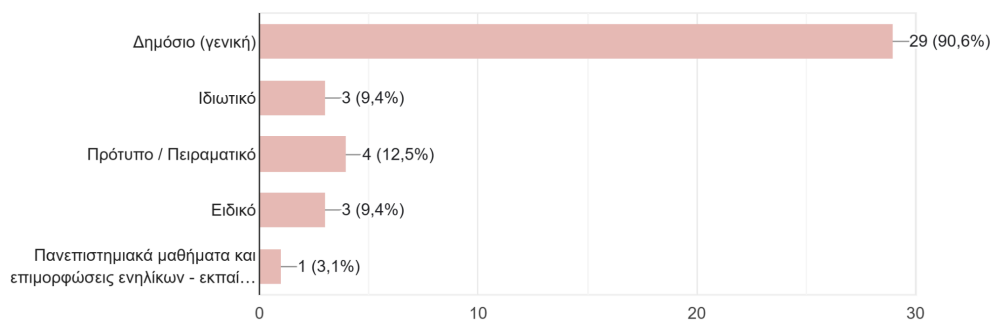
Ως προς το πλαίσιο εφαρμογής της πρακτικής (βλ. Γράφημα 6), παρατηρείται μεγάλη διείσδυση στα Δημόσια σχολεία (90,6% του δείγματος), με μικρότερα ποσοστά σε Ιδιωτικά (9,4%), Πρότυπα/Πειραματικά (12,5%) και Ειδικά σχολεία (9,4%).



Γράφημα 6. Σχολικό πλαίσιο εφαρμογής της τραγουδοποιίας

Σε ποιο σχολικό πλαίσιο έχετε εφαρμόσει πρακτικές τραγουδοποιίας;

32 απαντήσεις

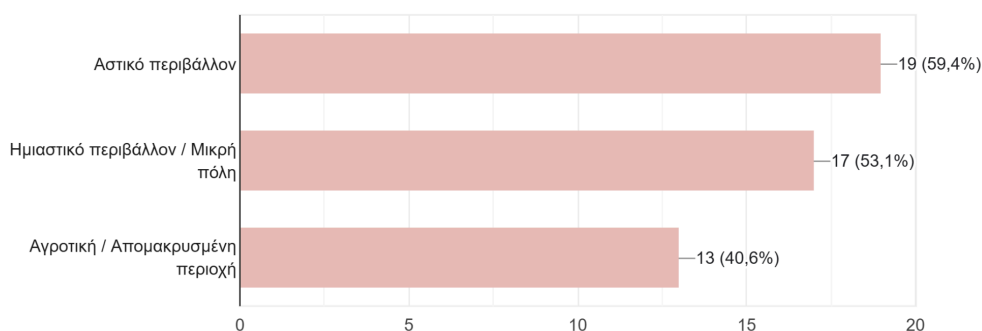


Αναφορικά με τη γεωγραφική εμβέλεια (βλ. Γράφημα 7), οι εφαρμογές εμφανίζονται πιο συχνές στο Αστικό περιβάλλον (59,4%) σε σχέση με το Ημιαστικό/Μικρή πόλη (53,1%) και την Αγροτική/Απομακρυσμένη περιοχή (40,8%).

Γράφημα 7. Γεωγραφικές περιοχές εφαρμογής της τραγουδοποιίας

Σε σχολεία ποιών περιοχών έχετε εφαρμόσει πρακτικές τραγουδοποιίας;

32 απαντήσεις

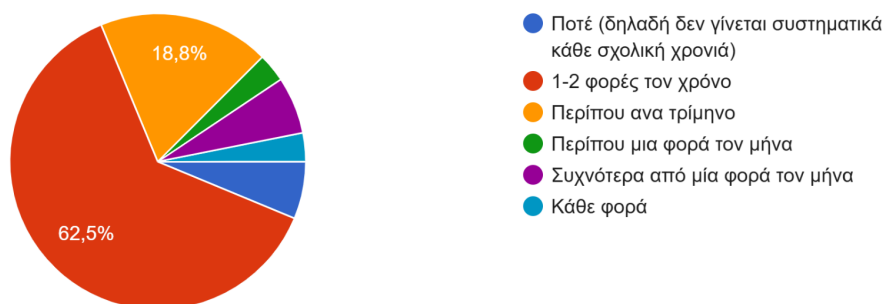


Παρά την υψηλή αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της, η πρακτική καταγράφεται ως σποραδική, με το 62,5% να δηλώνει ότι την υλοποιεί 1–2 φορές τον χρόνο (βλ. Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Συχνότητα εφαρμογής της τραγουδοποιίας

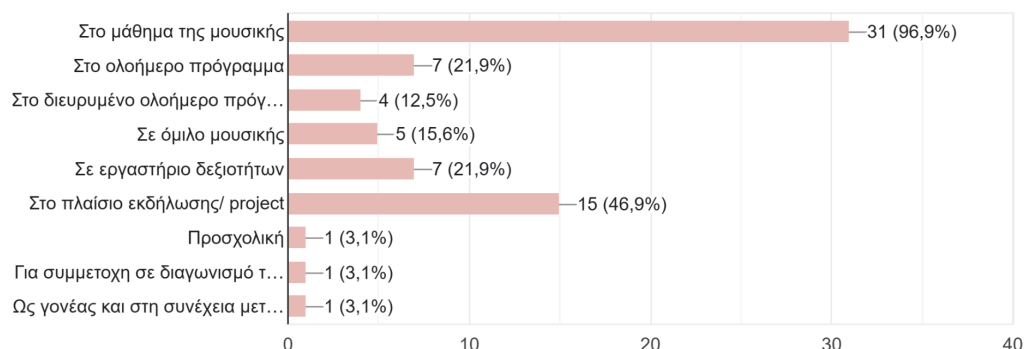
Πόσο συχνά υλοποιείτε δραστηριότητες τραγουδοποιίας ή παρόμοιες δημιουργικές δραστηριότητες στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς;
32 απαντήσεις



Σημειώνεται, τέλος, ότι η εφαρμογή της δεν περιορίζεται στο βασικό μάθημα μουσικής (96,9%), αλλά επεκτείνεται και σε άλλες δομές και σχολικά πλαίσια, όπως οι Σχολικές εκδηλώσεις/Projects (46,9%), τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (21,9%) και το Ολοήμερο Πρόγραμμα (21,9%) (βλ. Γράφημα 9).

Γράφημα 9. Σχολικό πλαίσιο υλοποίησης δραστηριοτήτων τραγουδοποιίας

Σε ποιο πλαίσιο έχετε υλοποιήσει δραστηριότητες τραγουδοποιίας;
32 απαντήσεις



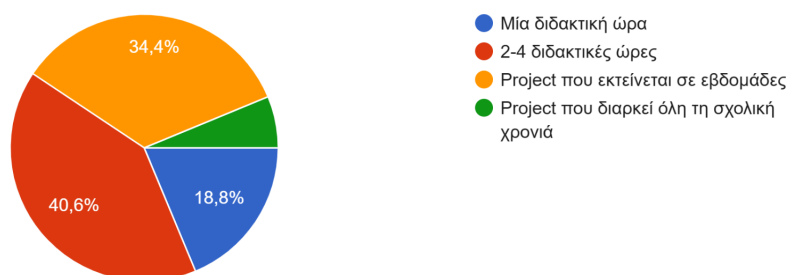
Ως προς τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τραγουδοποιίας (Ερώτηση 16), παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συνήθως πιο σύντομες και ολοκληρωμένες δράσεις. Η επικρατέστερη επιλογή είναι η υλοποίηση που εκτείνεται σε 2–4 διδακτικές ώρες,



συγκεντρώνοντας το υψηλότερο ποσοστό (40,6%). Ωστόσο, ένα εξίσου σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών υιοθετεί τη λογική του project που εκτείνεται σε εβδομάδες, με ποσοστό 34,4%, υποδεικνύοντας ότι η πρακτική χρησιμοποιείται και για πιο εις βάθος και χρονικά εκτεταμένη δουλειά. Η μονοωρή διδασκαλία (1 διδακτική ώρα) δηλώθηκε από το 18,8% των συμμετεχόντων, ενώ η υλοποίηση ενός Project που διαρκεί ολόκληρη τη σχολική χρονιά καταγράφηκε ως η λιγότερο συχνή πρακτική, με ποσοστό 6,3% (βλ. Γράφημα 10).

Γράφημα 10. Διάρκεια δραστηριότητας τραγουδοποιίας

Ποια είναι συνήθως η διάρκεια μιας δραστηριότητας τραγουδοποιίας που εφαρμόζετε στην τάξη;
32 απαντήσεις



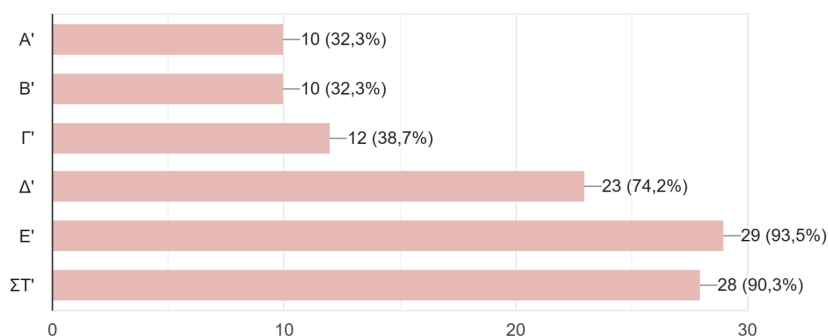
Επιπλέον, η υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδοποιίας στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής παρουσιάζει σαφή διαβάθμιση ανάλογα με την τάξη. Συγκεκριμένα, στις μικρές τάξεις (Α' και Β') η εφαρμογή είναι περιορισμένη στο 32,3%, ενώ στην Γ' τάξη αυξάνεται ελαφρώς σε 38,7%. Παρατηρείται, ωστόσο, μια μεγάλη αύξηση της συχνότητας στις μεγαλύτερες τάξεις. Στην Δ' τάξη, το ποσοστό υλοποίησης σχεδόν διπλασιάζεται, ανερχόμενο σε 74,2%, ενώ στις Ε' και ΣΤ' τάξεις καταγράφεται η υψηλότερη συχνότητα, με το ποσοστό να φτάνει στο 90,3% (βλ. Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Τάξεις εφαρμομολογίας της τραγουδοποιίας

Αν στην προηγούμενη επιλέξατε το μάθημα μουσικής σε ποιες τάξεις έχετε υλοποιήσει μουσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την τραγουδοποιία;

31 απαντήσεις

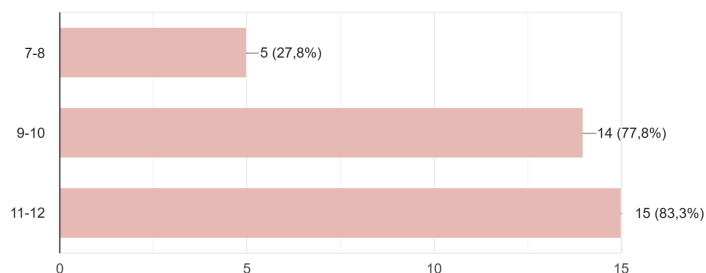


Τέλος, αναφορικά με την υλοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας σε άλλο πλαίσιο εκτός του μαθήματος μουσικής, η τάση εφαρμογής συγκεντρώνεται επίσης σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Στην ηλικιακή ομάδα 7-8 ετών (Α', Β' Δημοτικού) το ποσοστό ανέρχεται στο 27,8%, ενώ στις ηλικίες 9-10 ετών (Γ', Δ' Δημοτικού) και 11-12 ετών (Ε', ΣΤ' Δημοτικού) τα ποσοστά αυξάνονται σημαντικά σε 77,8% και 83,3% αντίστοιχα. Η τάση αυτή, τόσο εντός όσο και εκτός του βασικού μαθήματος, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την εφαρμογή της τραγουδοποιίας στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, όπου οι μαθήτριες/τές διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη δημιουργική διαδικασία σύνθεσης στίχων και μουσικής.

Γράφημα 12. Ηλικίες εφαρμογής τραγουδοποιίας σε σχολικό πλαίσιο εκτός μαθήματος της μουσικής

Αν επιλέξατε κάτι άλλο (εκτός του μαθήματος της μουσικής), σε ποιες ηλικίες έχετε υλοποιήσει μουσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την τραγουδοποιία;

18 απαντήσεις





Στάσεις εκπαιδευτικών και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της τραγουδοποιίας

Η πρώτη θεματική ενότητα των ποσοτικών ευρημάτων αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας, καθώς και τα οφέλη που αποδίδονται στις/στους μαθητριες/ές. Τα δεδομένα προέρχονται από κλίμακες τύπου Likert και αποτυπώνουν τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχουσών/όντων με μια σειρά δηλώσεων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη μουσική μάθηση.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά στάσεων και αντιλαμβανόμενων οφελών της τραγουδοποιίας

Δήλωση (Ενότητα 2 & 4, Ερ. 1)	M.O. (1–5)	T.A.	Ποσοστό Συμφωνίας (4 ή 5)
Ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια	4,84	0,37	100,0%
Υποστηρίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη	4,75	0,51	96,9%
Διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	4,72	0,52	96,9%
Βελτίωση της συνεργασίας (Αντιλ. Όφελος)	4,66	0,52	96,9%
Συμβάλλει στην καλλιέργεια μουσικής ταυτότητας	4,63	0,61	93,8%
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας/αυτονόμησης (Αντιλ. Όφελος)	4,50	0,68	90,6%
Συνδέεται με τους στόχους του ΠΣ (2023)	4,44	0,88	87,5%
Εφικτό και εφαρμόσιμο στην πρωτοβάθμια	4,38	1,07	87,5%
Ανάπτυξη ρυθμικής και μελωδικής ακρίβειας	4,34	0,86	84,4%
Ενίσχυση της φωνητικής αυτοπεποίθησης	4,19	1,03	75,0%

Σημείωση: Η κλίμακα κυμαίνεται από 1 = Διαφωνώ/Καθόλου έως 5 = Συμφωνώ/Πάρα πολύ.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικές, με τους μέσους όρους να κινούνται στο ανώτερο άκρο της κλίμακας (4,19–4,84). Η εικόνα αυτή υποδηλώνει ευρεία αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της τραγουδοποιίας και την εμφάνιση φαινομένου



«ταβανιού» (ceiling effect). Η υψηλότερη τιμή καταγράφεται στη δήλωση περί ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας (M.O. = 4,84), με καθολική συμφωνία (100%).

Ιδιαίτερα υψηλή αποδοχή συγκεντρώνουν και τα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη. Η «υποστήριξη της συναισθηματικής ανάπτυξης» (M.O. = 4,75) και η «διευκόλυνση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων» (M.O. = 4,72) συγκεντρώνουν ποσοστό συμφωνίας 96,9%, αναδεικνύοντας τον έντονα κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της πρακτικής. Επίσης, η «βελτίωση της συνεργασίας» (M.O. = 4,66) και η «ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτονομίας» (M.O. = 4,50) ενισχύουν την άποψη ότι η τραγουδοποιία νοηματοδοτείται ως διαδικασία συλλογικής δράσης και ενεργού συμμετοχής των μαθητριών/ών.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, επίσης, σημαντικά μουσικά οφέλη. Η «καλλιέργεια της μουσικής ταυτότητας» (M.O. = 4,63) συγκεντρώνει πολύ υψηλή αποδοχή (93,8%), ενώ η «ανάπτυξη ρυθμικής και μελωδικής ακρίβειας» (M.O. = 4,34) και η «ενίσχυση της φωνητικής αυτοπεποίθησης» (M.O. = 4,19) αναδεικνύονται ως κεντρικές διαστάσεις της μουσικής μάθησης μέσω της δημιουργικής διαδικασίας.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η σύνδεση της τραγουδοποιίας με το θεσμικό πλαίσιο: η δήλωση ότι η πρακτική «συνδέεται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (2023)» συγκεντρώνει M.O. = 4,44, ενώ η εφικτότητα εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιολογείται επίσης θετικά (M.O. = 4,38). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την τραγουδοποιία ως πρακτική συμβατή με το ΠΣ και, ταυτόχρονα, ως εφαρμόσιμη στην πρωτοβάθμια. Ωστόσο, η υψηλή αποδοχή συνυπάρχει με χαμηλή συχνότητα εφαρμογής (βλ. Πίνακα 1), γεγονός που προιδεάζει για την ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων πέρα από το επίπεδο στάσεων.

Ωστόσο, παρά τη σχεδόν ομόφωνη αναγνώριση της υψηλής παιδαγωγικής αξίας, η σύγκριση με τα δεδομένα συχνότητας εφαρμογής (βλ. Πίνακα 1, όπου το 62,5% δηλώνει εφαρμογή μόλις 1–2 φορές τον χρόνο) αναδεικνύει μια βασική αναντιστοιχία ανάμεσα στις δηλωμένες στάσεις και στην πραγματική πρακτική. Η αντίφαση αυτή αποτελεί κεντρικό άξονα της μελέτης και οδηγεί στη διερεύνηση των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά, όπως παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

Συνολικά, τα ευρήματα της ενότητας καταδεικνύουν ότι η τραγουδοποιία νοηματοδοτείται από τις/τους εκπαιδευτικούς ως πολυδιάστατη παιδαγωγική πρακτική, η οποία συνδυάζει κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ενίσχυση της δημιουργικότητας και καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων. Η ευρεία αποδοχή της, ωστόσο, δεν μεταφράζεται



αυτομάτως σε συστηματική εφαρμογή, στοιχείο που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των πρακτικών υλοποίησης και των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών.

Πρακτικές εφαρμογής και ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Ο δεύτερος άξονας των ποσοτικών ευρημάτων εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν στην πράξη τη διαδικασία της τραγουδοποιίας, καθώς και τους ρόλους που αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια αυτής. Τα δεδομένα προέρχονται από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και αποτυπώνουν τόσο τις συχνότερα αξιοποιούμενες παιδαγωγικές πρακτικές όσο και τις αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο της/του εκπαιδευτικού μουσικής.

Πίνακας 3. Συχνότερες πρακτικές εφαρμογής και αντιλαμβανόμενοι ρόλοι της/του εκπαιδευτικού

Πρακτικές εφαρμογής (πολλαπλές επιλογές)	Ποσοστό (%)	Ρόλος εκπαιδευτικού (πολλαπλές επιλογές)	Ποσοστό (%)
Συλλογική σύνθεση στίχων	90,6	Εμπνευστήρια/τής (κινητοποιώ και ενθαρρύνω)	90,6
Δημιουργία μελωδικών ιδεών	84,4	Καθοδηγήτρια/τής (προσφέρω κατεύθυνση και δομή)	78,1
Χρήση μουσικών οργάνων	81,3	Επιμελήτρια/τής (διαμορφώνω το τελικό αποτέλεσμα)	71,9
Ρυθμικός/μελωδικός αυτοσχεδιασμός	78,1	Ισότιμο μέλος της ομάδας	34,4

Σημείωση: Τα ποσοστά αντιστοιχούν στο ποσοστό των συμμετεχουσών/όντων που δήλωσαν «έχω αξιοποιήσει» για την αντίστοιχη πρακτική/ρόλο.

Η ανάλυση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι η τραγουδοποιία προσεγγίζεται ως ολιστική και πολυσταδιακή διαδικασία δημιουργίας. Η πιο διαδεδομένη πρακτική είναι η συλλογική σύνθεση στίχων (90,6%), στοιχείο που υπογραμμίζει τον έντονα συνεργατικό χαρακτήρα της δραστηριότητας και τη σύνδεσή της με τις γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες. Υψηλή συχνότητα καταγράφεται επίσης στη δημιουργία μελωδικών ιδεών (84,4%) και στη χρήση μουσικών οργάνων (81,3%), γεγονός που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τη μουσική επινόηση σε πρακτικές ενεργητικής μουσικής πράξης, πέρα από το



λεκτικό–κειμενικό επίπεδο. Ο ρυθμικός και μελωδικός αυτοσχεδιασμός (78,1%) συμπληρώνει την εικόνα μιας διαδικασίας που βασίζεται στον πειραματισμό και στη διερεύνηση ηχητικών δυνατοτήτων.

Εξίσου ενδιαφέρουσα κρίνεται η αποτύπωση των ρόλων που αναλαμβάνει η/ο εκπαιδευτικός. Ο κυρίαρχος ρόλος είναι εκείνος της/του εμπνευστή/της (90,6%), ο οποίος συνδέεται με την κινητοποίηση, την ενθάρρυνση και τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας για έκφραση. Ακολουθεί ο ρόλος της/του καθοδηγήτριας/τή (78,1%), που αφορά την παροχή δομής, κατεύθυνσης και παιδαγωγικής οργάνωσης της διαδικασίας. Υψηλή συχνότητα εμφανίζει και ο ρόλος της/του επιμελήτριας/τή (71,9%), ο οποίος σχετίζεται με τη διαμόρφωση και την αισθητική οργάνωση του τελικού αποτελέσματος.

Αντίθετα, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού ως ισότιμου μέλους της ομάδας καταγράφεται σε χαμηλότερο ποσοστό (34,4%), στοιχείο που υποδηλώνει ότι, παρά τον συμμετοχικό χαρακτήρα της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους κυρίως ως παιδαγωγικό συντονιστή και όχι ως πλήρως ομότιμο δημιουργό. Η συνύπαρξη αυτών των ρόλων αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού μουσικής, η/ο οποία/ος καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στη διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητριών/ών και στην ευθύνη για την παιδαγωγική συνοχή της δράσης.

Εν κατακλείδι, τα δεδομένα αυτής της ενότητας καταδεικνύουν ότι η τραγουδοποιία δεν αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική δραστηριότητα, αλλά ως μια διαδικασία που συνδυάζει λεκτική δημιουργία, μουσική επινόηση και ομαδική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται πολυδιάστατος, με έμφαση στην εμπύχωση και καθοδήγηση, στοιχείο που προετοιμάζει το έδαφος για την κατανόηση των προκλήσεων που περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

Πίνακας 4. Συχνότερες πρακτικές εφαρμογής και αντιλαμβανόμενοι ρόλοι της/του εκπαιδευτικού

Πρακτικές εφαρμογής (πολλαπλές επιλογές)	Ποσοστό (%)	Ρόλος εκπαιδευτικού (πολλαπλές επιλογές)	Ποσοστό (%)
Συλλογική σύνθεση στίχων	90,6	Εμπνευστή/της (κινητοποιώ και ενθαρρύνω)	90,6
Δημιουργία μελωδικών ιδεών	84,4	Καθοδηγήτρια/τής (προσφέρω κατεύθυνση και δομή)	78,1



Χρήση μουσικών οργάνων	81,3	Επιμελήτρια/τής (διαμορφώνω το τελικό αποτέλεσμα)	71,9
Ρυθμικός/μελωδικός αυτοσχεδιασμός	78,1	Ισότιμο μέλος της ομάδας	34,4

Σημείωση: Τα ποσοστά αντιστοιχούν στο ποσοστό των συμμετεχουσών/όντων που δήλωσαν «έχω αξιοποιήσει» για την αντίστοιχη πρακτική/ρόλο.

Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης

Η τρίτη θεματική ενότητα των ποσοτικών ευρημάτων εστιάζει στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή της τραγουδοποιίας, καθώς και στις μορφές υποστήριξης που θεωρούνται αναγκαίες από τις/τους εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση αυτή επιτρέπει την ερμηνεία της αναντιστοιχίας που αναδείχθηκε στις προηγούμενες ενότητες, δηλαδή της πολύ υψηλής αναγνώρισης της παιδαγωγικής αξίας της πρακτικής σε σχέση με τη σχετικά περιορισμένη συχνότητα εφαρμογής της.

Πίνακας 5. Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες εφαρμογής και ανάγκες υποστήριξης

Δυσκολία (Ενότητα 4, Ερ. 3)	Μ.Ο. (1–5)	Ποσοστό (%) Συχνά/Πολύ Συχνά (4 ή 5)	Σημασία/Οφέλος (Ενότητα 5)	Μ.Ο. (1–5)	Ποσοστό Υψηλής Αξίας (4 ή 5)
Έλλειψη χρόνου	3,84	59,4%	Σημασία θεσμικής υποστήριξης	4,59	90,6%
Έλλειψη εξοπλισμού	3,81	62,5%	Προσωπικό όφελος από επιμόρφωση	4,38	84,4%
Έλλειψη επιμόρφωσης	3,47	53,1%			
Δυσκολία συντονισμού	3,13	43,8%			
Δυσκολία συμμετοχής	3,00	37,5%			

Σημείωση: Οι απαντήσεις για τις «Δυσκολίες» καταγράφηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα (1 = Ποτέ, 5 = Πολύ συχνά).



Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι σημαντικότερες δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως σε δομικούς παράγοντες. Η «έλλειψη χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα» εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 3,84), με το 59,4% των συμμετεχουσών/όντων να δηλώνει ότι αποτελεί εμπόδιο «συχνά» ή «πολύ συχνά». Αντίστοιχα, η «έλλειψη εξοπλισμού και μουσικών οργάνων» (Μ.Ο. = 3,81) καταγράφεται ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας από το 62,5% του δείγματος.

Σε σύγκριση με τα παραπάνω, οι παιδαγωγικές δυσκολίες εμφανίζονται ηπιότερες. Η «δυσκολία συντονισμού και καθοδήγησης της δημιουργικής διαδικασίας» παρουσιάζει μέσο όρο 3,13, ενώ η «δυσκολία συμμετοχής όλων των μαθητριών/τών» μέσο όρο 3,00. Η «έλλειψη επιμόρφωσης σε τεχνικές τραγουδοποιίας» (Μ.Ο. = 3,47) καταγράφεται ως ενδιάμεσος παράγοντας, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη εξειδικευμένης υποστήριξης.

Ιδιαίτερα υψηλές είναι οι προσδοκίες ως προς τη θεσμική και επαγγελματική ενίσχυση. Η «σημασία θεσμικής υποστήριξης» συγκεντρώνει Μ.Ο. = 4,59 με ποσοστό υψηλής αποδοχής 90,6%, ενώ το «προσωπικό όφελος από επιμόρφωση» εμφανίζει Μ.Ο. = 4,38 (84,4%). Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν ένα ισχυρό αίτημα για οργανωμένη επιμόρφωση και παροχή κατάλληλων πόρων.

Συνολικά, η ενότητα καταδεικνύει ότι η περιορισμένη εφαρμογή της τραγουδοποιίας δεν οφείλεται σε αρνητικές στάσεις ή αμφισβήτηση της αξίας της, αλλά κυρίως σε δομικούς περιορισμούς και σε ελλείψεις επιμόρφωσης. Η ανάγκη για θεσμική υποστήριξη αναδεικνύεται ως κεντρική προϋπόθεση για τη μετάβαση από τη θετική πρόθεση στη συστηματική πρακτική.

Σύνθετοι δείκτες, έλεγχος αξιοπιστίας, συσχετίσεις και συγκρίσεις ομάδων

Για την εμβάθυνση στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δημιουργήθηκαν σύνθετοι δείκτες, οι οποίοι προέκυψαν από τον μέσο όρο των αντίστοιχων δηλώσεων τύπου Likert (1–5). Η αξιοπιστία κάθε κλίμακας ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach α , ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός εσωτερικής συνοχής των items και η καταλληλότητά τους για συνδυασμένη επεξεργασία. Στις περιπτώσεις όπου η συνοχή κρίθηκε επαρκής, οι δείκτες



χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση σχέσεων και συγκρίσεων, ενώ όπου ήταν χαμηλότερη, τα αποτελέσματα χρήζουν ερμηνείας με επιφύλαξη.

Πίνακας 6. Σύνθετοι δείκτες, περιγραφικά στατιστικά και αξιοπιστία κλιμάκων

Δείκτης	Πλήθος items	M.O.	T.A.	Cronbach α
Στάσεις_ Παιδαγωγική_Αξία	4	4,73	0,41	0,81
Στάσεις_Εφικτότητα	2	4,41	0,77	0,37
Οφέλη_Μαθητριών/ών	5	4,42	0,73	0,92
Δυσκολίες_Εμπόδια	5	3,45	0,68	0,49
Υποστήριξη_Σημασία_Προσωπικό_Όφελος	2	4,48	0,91	0,85

Σημείωση: Η χαμηλή τιμή α στην κλίμακα *Στάσεις_Εφικτότητα* οφείλεται στον μικρό αριθμό items και στη διαφοροποίηση μεταξύ εφικτότητας εφαρμογής και σύνδεσης με το ΠΣ.

Ο Δείκτης *Στάσεις_Παιδαγωγική_Αξία*, ο οποίος βασίστηκε σε τέσσερις δηλώσεις σχετικές με τη δημιουργικότητα, τη μουσική ταυτότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ανάπτυξη, παρουσίασε μέσο όρο 4,73 και τυπική απόκλιση 0,41, με ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach $\alpha = 0,81$). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει ότι οι δηλώσεις συγκροτούν συνεκτική διάσταση έντονα θετικών στάσεων απέναντι στην τραγουδοποιία.

Σε ό,τι αφορά τον Δείκτη *Στάσεις_Εφικτότητα*, που περιλάμβανε δύο items σχετικά με την εφαρμοσιμότητα της πρακτικής και τη σύνδεσή της με το Πρόγραμμα Σπουδών, αυτός εμφάνισε μέσο όρο 4,41 και τυπική απόκλιση 0,77. Η χαμηλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach $\alpha \approx 0,37$) υποδηλώνει ότι οι δύο δηλώσεις δεν αποτυπώνουν απολύτως ενιαία διάσταση και ότι συνιστάται η ξεχωριστή εξέταση των επιμέρους items.

Τα πολλαπλά οφέλη της τραγουδοποιίας αξιολογήθηκαν από τον Δείκτη *Οφέλη_Μαθητριών/ών*, ο οποίος αφορούσε πέντε διαστάσεις μαθησιακού και κοινωνικο-συναισθηματικού οφέλους. Ο δείκτης αυτός παρουσίασε μέσο όρο 4,42 και τυπική απόκλιση 0,73, με εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία (Cronbach $\alpha = 0,92$). Το εύρημα αυτό



καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με ομοιογενή τρόπο τα πολλαπλά οφέλη της τραγουδοποιίας.

Αντίθετα, ο Δείκτης Δυσκολίες_Εμπόδια, που περιλάμβανε τόσο δομικούς όσο και παιδαγωγικούς παράγοντες, κατέγραψε μέσο όρο 3,45 και τυπική απόκλιση 0,68, με μέτρια προς χαμηλή συνοχή (Cronbach $\alpha \approx 0,49$). Η ετερογένεια αυτή αντανακλά τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε εμπόδια θεσμικού τύπου και σε δυσκολίες διαχείρισης της τάξης.

Τέλος, η σημασία της υποστήριξης και του προσωπικού οφέλους μετρήθηκε από τον Δείκτη Υποστήριξη_Σημασία_Προσωπικό_Όφελος, ο οποίος παρουσίασε μέσο όρο 4,48 και τυπική απόκλιση 0,91, με υψηλή αξιοπιστία (Cronbach $\alpha \approx 0,85$), αναδεικνύοντας τη στενή σύνδεση μεταξύ ανάγκης θεσμικής ενίσχυσης και προσωπικού επαγγελματικού οφέλους.

Σε επίπεδο συσχετίσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ιδιαίτερα θετικές στάσεις δεν μεταφράζονται αυτομάτως σε εντονότερη πρακτική εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, ο Στάσεις_Παιδαγωγική_Αξία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με τη συχνότητα εφαρμογής ($r = 0,05$, $p = 0,78$) ούτε με τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ($r = -0,06$, $p = 0,76$). Αντίστοιχα, τα αντιλαμβανόμενα οφέλη (Δείκτης Οφέλη_Μαθητριών/ών) δεν εμφάνισαν ουσιαστική σχέση με τη συχνότητα ($r = 0,08$, $p = 0,65$) ή τη διάρκεια ($r = 0,09$, $p = 0,61$). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η σχεδόν καθολική αναγνώριση της αξίας της τραγουδοποιίας δεν επαρκεί για να εξηγήσει το εύρος της εφαρμογής της.

Ο Δείκτης Δυσκολίες_Εμπόδια, από την άλλη πλευρά, παρουσιάζει αρνητική, αλλά μη στατιστικά σημαντική, σχέση με τη συχνότητα ($r = -0,23$, $p = 0,20$) και θετική σχέση με τη διάρκεια σε επίπεδο τάξης ($r = 0,31$, $p = 0,08$), υποδηλώνοντας ότι οι πιο εκτεταμένες εφαρμογές συνοδεύονται συχνά από αυξημένο φορτίο εμποδίων. Η ανάγκη υποστήριξης εμφάνισε ήπια θετική σχέση με τις δυσκολίες ($r = 0,27$, $p = 0,14$) και πρακτικά μηδενική με τη συχνότητα ($r = 0,01$, $p = 0,97$).

Η σχέση της διδακτικής εμπειρίας με τις δυσκολίες ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Τα έτη διδασκαλίας συσχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τον Δείκτη Δυσκολίες_Εμπόδια ($r = -0,44$, $p = 0,01$), υποδηλώνοντας ότι οι πιο έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί βιώνουν λιγότερα εμπόδια. Αντίθετα, η εμπειρία δεν συσχετίστηκε ουσιαστικά με τις στάσεις ($r = -0,31$, $p = 0,08$) ή τα οφέλη ($r = -0,09$, $p = 0,62$). Η προηγούμενη επιμόρφωση δεν εμφάνισε σημαντικές σχέσεις με τους περισσότερους δείκτες, εκτός από μια τάση θετικής σχέσης με την ανάγκη υποστήριξης ($r = 0,30$, $p = 0,10$).



Πίνακας 7. ANOVA δεικτών ως προς τα έτη εμπειρίας και βασικές συσχετίσεις

Δείκτης	M.O. 1–5 έτη	M.O. 6–10 έτη	M.O. >10 έτη	F(2,29)	p	η^2
Στάσεις_Παιδα- γωγική_Αξία	4,85	4,68	4,60	1,24	0,30	0,08
Οφέλη_Μαθητριών/ών	4,60	4,06	4,40	1,34	0,28	0,08
Δυσκολίες_Εμπόδια	3,73	3,46	3,02	3,99	0,03	0,22
Υποστήριξη_Σημασία _Προσωπικό_Όφελος	4,67	4,36	4,30	0,56	0,58	0,04
Δυσκολία συμμετοχής	3,00	37,5%				

Σημείωση: Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται μόνο στον δείκτη Δυσκολίες_Εμπόδια.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις δεικτών και μεταβλητών εφαρμογής (Pearson r)

Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2	r	p	Ερμηνεία
Στάσεις_Παιδαγωγική_Αξία	Συχνότητα εφαρμογής	0,05	0,78	Καμία σχέση
Στάσεις_Παιδαγωγική_Αξία	Διάρκεια δραστηριοτήτων	-0,06	0,76	Καμία σχέση
Οφέλη_Μαθητριών/τών	Συχνότητα εφαρμογής	0,08	0,65	Καμία σχέση
Οφέλη_Μαθητριών/ών	Διάρκεια δραστηριοτήτων	0,09	0,61	Καμία σχέση
Δυσκολίες_Εμπόδια	Συχνότητα εφαρμογής	-0,23	0,20	Αρνητική τάση
Δυσκολίες_Εμπόδια	Διάρκεια δραστηριοτήτων	0,31	0,08	Θετική τάση
Δυσκολίες_Εμπόδια	Υποστήριξη_Σημασία	0,27	0,14	Ήπια θετική
Έτη εμπειρίας	Δυσκολίες_Εμπόδια	-0,44	0,01	Σημαντική
Προηγούμενη επιμόρφωση	Υποστήριξη_Σημασία	0,30	0,10	Θετική τάση
Προηγούμενη επιμόρφωση	Συχνότητα εφαρμογής	-0,26	0,15	Αρνητική τάση



Σημείωση: Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν με τον συντελεστή Pearson.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ως προς τα έτη εμπειρίας (1–5, 6–10, >10 έτη) επιβεβαίωσε την παραπάνω εικόνα. Για τις Στάσεις_Παιδαγωγική_Αξία δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, $F(2,29)=1,24$, $p=0,30$, $\eta^2\approx 0,08$, με μέσους όρους 4,85, 4,68 και 4,60 αντίστοιχα. Αντίστοιχα, για τα Οφέλη_Μαθητριών/ών τα αποτελέσματα ήταν $F(2,29)=1,34$, $p=0,28$, $\eta^2\approx 0,08$, με μέσους όρους 4,60, 4,06 και 4,40. Η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στον δείκτη Δυσκολίες_Εμπόδια, $F(2,29)=3,99$, $p=0,03$, $\eta^2\approx 0,22$. Οι λιγότερο έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί (1–5 έτη, $M.O.=3,73$) κατέγραψαν υψηλότερο επίπεδο αντιλαμβανόμενων δυσκολιών σε σύγκριση με τις/τους πιο έμπειρες/ους (>10 έτη, $M.O.=3,02$). Για τον δείκτη Υποστήριξη_Σημασία_Προσωπικό_Όφελος δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση, $F(2,29)=0,56$, $p=0,58$.

Η σύνθεση των παραπάνω ευρημάτων αναδεικνύει το κεντρικό οξύμωρο της ποσοτικής φάσης: οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σχεδόν ομόφωνη εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας και στα οφέλη της για τις/τους μαθήτριες/ές, ωστόσο η εφαρμογή της παραμένει περιορισμένη και σποραδική. Οι αναλύσεις δείχνουν ότι η αναντιστοιχία αυτή δεν ερμηνεύεται από έλλειψη θετικών στάσεων, αλλά κυρίως από δομικούς περιορισμούς και από διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη διδακτική εμπειρία. Το εύρημα αυτό αποτελεί τον βασικό άξονα σύνδεσης με την ποιοτική διερεύνηση που ακολουθεί, η οποία επιχειρεί να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και διαχειρίζονται στην πράξη αυτή την ένταση.

Ποιοτική προοπτική στην ανάλυση των δεδομένων: Θεματικές κατηγορίες

Μετά την ποσοτική χαρτογράφηση, το παρόν τμήμα επικεντρώνεται στην εις βάθος ποιοτική διερεύνηση των ευρημάτων, η οποία λειτουργεί επεξηγηματικά (Fetters et al., 2013). Τα ποιοτικά δεδομένα προέρχονται από την ανάλυση των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και τις 5 ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις/τους εκπαιδευτικούς μουσικής και παρουσιάζονται ενιαία, βάσει της Θεματικής Ανάλυσης, για την ενίσχυση της ερμηνευτικής συνοχής. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της μεθοδολογικής διαφάνειας κατά την παρουσίαση των αποσπασμάτων (Denzin & Lincoln, 2018· Tsiolis, 2016),



χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα κωδικοποίησης: ο κωδικός s αντιστοιχεί στις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων του ερωτηματολογίου και ακολουθείται από τον αύξοντα αριθμό σειράς της απάντησης (π.χ., s12). Ο κωδικός i αντιστοιχεί στους συνεντευξιαζόμενους· ο αριθμός που ακολουθεί (π.χ., i17) είναι ο ίδιος με τον αριθμό του ερωτηματολογίου, επιτρέποντας την εσωτερική διασύνδεση των δεδομένων κάθε περίπτωσης. Εξαιρέση αποτελεί ο κωδικός i0, ο οποίος αποδόθηκε στη συνεντευξιαζόμενη που δήλωσε ενδιαφέρον για συνέντευξη εκ των υστέρων. Της δόθηκε ο μοναδικός κωδικός 0 για να αποφευχθεί οποιαδήποτε εσφαλμένη διασταύρωση με τον αρχικό αριθμό του ερωτηματολογίου της, διαφυλάσσοντας έτσι απόλυτα την ανωνυμία της (Tsiolis, 2016).

Η θεματική ανάλυση οδήγησε σε μία ιεραρχική δομή (Επίπεδο 1: βασικές κατηγορίες), η οποία οργανώνει και τη διάρθρωση του κεφαλαίου. Στο επίπεδο των βασικών κατηγοριών, τα ευρήματα δομούνται σε τρεις κεντρικές θεματικές ενότητες: (α) παιδαγωγικές αντιλήψεις και αντιληπτά οφέλη, (β) πρακτικές εφαρμογής και ρόλος της/του εκπαιδευτικού και (γ) αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης. Η πλήρης αποτύπωση της ιεραρχικής δομής, συμπεριλαμβανομένων των υποθεματικών, των ποιοτικών κωδικών και των υπομνημάτων (memos), τεκμηριώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 9. Ιεραρχική δομή της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

Βασική Θεματική Κατηγορία	Υπο-Θέμα	Κωδικοί	Υπόμνημα (Memo) / Συνολική Ερμηνεία
1. Παιδαγωγικές αντιλήψεις και αντιληπτά οφέλη	<i>1.1 Η έννοια της τραγουδοποιίας και η παιδαγωγική της νοηματοδότηση</i>	Ευρύς ορισμός: πρωτότυπη σύνθεση και διασκευή Στρατηγική επιλογή: διασκευή στίχων σε υπάρχουσες μελωδίες	Ευελιξία ως στρατηγική επιβίωσης: ο ευρύς ορισμός επιτρέπει την πρακτική εφαρμογή και λειτουργεί ως απάντηση στους χρονικούς περιορισμούς.
	<i>1.2 Αντιλαμβανόμενα κοινωνικο-συναισθηματικά και μουσικά οφέλη</i>	Υψηλότερη προτεραιότητα: κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη (Μ.Ο. = 4,75) έναντι αμιγώς μουσικών (Μ.Ο. = 4,34) Συμπερίληψη και ενδυνάμωση: ασφαλής χώρος έκφρασης	Ολιστικό εργαλείο: η πρακτική αναγνωρίζεται πρωτίστως ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, ενισχύοντας τη μαθητική φωνή και τη συνεργασία.



	1.3 Προσωπικό κίνητρο και επαγγελματική ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού	Υψηλή σύνδεση: 68,8% των συμμετεχουσών/όντων με εξωσχολική μουσική δράση Εσωτερικό κίνητρο: ανάγκη διατήρησης καλλιτεχνικής ταυτότητας	Γέφυρα ταυτότητας: η πίστη στην αξία της πρακτικής ενισχύεται από το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών, στοιχείο που βοηθά να γίνει κατανοητή η προσωπική υπερπροσπάθεια.
2. Πρακτικές εφαρμογής και ρόλος της/του εκπαιδευτικού	2.1 Φάση δημιουργίας λεκτικού και μουσικού υλικού	Κυρίαρχη πρακτική: συλλογική σύνθεση στίχων (90,6%) Εύρεση μελωδίας: ρυθμικός και μελωδικός αυτοσχεδιασμός (78,1%) Επιμέλεια: η/ο εκπαιδευτικός ως κεντρικός κόμβος συλλογής και συνταιριάσματος ιδεών (71,9%)	Δομή με ευελιξία: η διαδικασία είναι συνεργατική και πολυσταδιακή, με την/τον εκπαιδευτικό να διασφαλίζει τη συνοχή και την ολοκλήρωση μέσω του ρόλου της/του επιμελήτριας/τή.
	2.2 Παιδαγωγική διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας	Κυρίαρχοι ρόλοι: εμπνευστήρια/τής (90,6%) και καθοδηγητής/τρια (78,1%) Συμπερίληψη: ομαδοποίηση διαφορετικών επιπέδων, καλλιέργεια ψυχολογικής ασφάλειας, αποφυγή συγκρίσεων Διαμεσολάβηση: διαχείριση εντάσεων, άνισης συμμετοχής και δυναμικών της ομάδας	Παιδαγωγική οργάνωση: η/ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί, θέτει πλαίσια και υποστηρίζει τη συνεργασία, παρεμβαίνοντας διαμεσολαβητικά ώστε η διαδικασία να παραμένει ασφαλής και λειτουργική για όλες/όλους.
	2.3 Φάση ολοκλήρωσης, τεχνολογίας και δημόσιας παρουσίας	Αναγκαιότητα ολοκλήρωσης: δημόσια παρουσίαση ή ηχογράφηση ως κρίσιμο στάδιο Εργαλεία: Suno AI, Incredibox, BandLab Κίνητρο: η τεχνολογία ενισχύει τη συμμετοχή και υποστηρίζει την ποιότητα του τελικού έργου	Στρατηγική αξιοποίηση: η τεχνολογία λειτουργεί ως γέφυρα από την ιδέα στο τελικό αποτέλεσμα, υποστηρίζοντας την παραγωγή, την εξωστρέφεια και την αναγνώριση μαθησιακής εμπειρίας.



3. Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης	3.1 Δομικά και θεσμικά εμπόδια: ανάγκη για πόρους	Κυρίαρχα εμπόδια: έλλειψη χρόνου (Μ.Ο. = 3,84) και έλλειψη εξοπλισμού (Μ.Ο. = 3,81) Θεσμικό κενό: έλλειψη σταθερού πλαισίου που να στηρίζει την πρακτική Έντονο αίτημα: σημασία θεσμικής υποστήριξης (Μ.Ο. = 4,59)	Ερμηνεία της απόκλισης: η σποραδική εφαρμογή συνδέεται κυρίως με τη σύγκρουση του ισχυρού κινήτρου με τα δομικά εμπόδια.
	3.2 Ο παράγοντας της εμπειρίας: διαφοροποίηση αντιλαμβανόμενων δυσκολιών	Στατιστικά σημαντικό εύρημα: έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν λιγότερες δυσκολίες (Μ.Ο. = 3,02) Στρατηγική ευελιξία: απλοποίηση απαιτήσεων, ενδεικτικά διασκευές	Προστατευτικός παράγοντας: η διδακτική εμπειρία ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανότητα παράκαμψης των εμποδίων.
	3.3 Παιδαγωγικές προκλήσεις και αίτημα για επιμόρφωση	Μεθοδολογικό κενό: αίσθηση ανεπάρκειας στις τεχνικές σύνθεσης Αίτημα: δομημένη, βιωματική καθοδήγηση, μπούσουλας για τη διαχείριση της διαδικασίας Εστίαση επιμόρφωσης: χρήση τεχνολογικών εργαλείων	Ανάγκη για ασφάλεια: οι εκπαιδευτικοί ζητούν πρακτικά μοντέλα για να υπερβούν την έλλειψη μεθοδολογικής ασφάλειας, με έμφαση και στην επιμόρφωση (Μ.Ο. = 3,47).
	3.4 Πρόταση για συνεργασίες και κοινότητες πρακτικής	Απάντηση στην απομόνωση: ανάγκη για δίκτυο ανταλλαγής ιδεών και υλικού Εξωτερική βοήθεια: συνεργασία με επαγγελματίες μουσικούς για τεχνικές λύσεις	Μηχανισμός εμπύχωσης: η κοινότητα πρακτικής αντιμετωπίζει τη συναδελφική απομόνωση και γεφυρώνει τα τεχνικά κενά μέσω συλλογικής ενδυνάμωσης.

Σημείωση: Ο Πίνακας παρουσιάζει την ιεραρχική δομή της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, οργανωμένη σε τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες. Οι κωδικοί περιλαμβάνουν τόσο ποσοτικά ευρήματα όσο και ποιοτικές δηλώσεις ή παρατηρήσεις. Η



ερμηνεία βασίζεται στα υπομνήματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης.

Παιδαγωγικές αντιλήψεις και αντιληπτά οφέλη (Θ.Κ.1)

Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία αποτυπώνει πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την τραγουδοποιία ως σχολική πρακτική και ποια παιδαγωγική αξία της αποδίδουν. Περιλαμβάνει το υποθέμα για την έννοια και τη διδακτική της σημασία, το υποθέμα για τα κοινωνικο-συναισθηματικά και μουσικά οφέλη που αναγνωρίζονται στις/στους μαθητριες/ές και το υποθέμα για το προσωπικό κίνητρο και την επαγγελματική ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού που συνδέονται με την εφαρμογή της.

Η έννοια της τραγουδοποιίας και η παιδαγωγική της νοηματοδότηση (Υπο-Θέμα 1.1)

Η υψηλή ποσοτική αποτίμηση της αξίας της τραγουδοποιίας (Μ.Ο. = 4,73) διερευνάται περαιτέρω μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, η οποία αναδεικνύει έναν ευέλικτο και πολυδιάστατο τρόπο κατανόησης της πρακτικής, που εκτείνεται από την πρωτότυπη σύνθεση έως τη διασκευή και τη δημιουργική προσαρμογή.

Η πρακτική ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς με τρόπο που συμπεριλαμβάνει τόσο την πρωτότυπη σύνθεση όσο και τη διασκευή, αναδεικνύοντας τη δημιουργικότητα σε κάθε μορφή της. Η s14 περιγράφει εκτενώς την πρακτική ως μια συμπεριληπτική και ευέλικτη διαδικασία δημιουργίας:

Είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που "προσκαλεί" και "προκαλεί" όλα τα παιδιά της τάξης να δώσουν με τη φαντασία και την έμπνευση της στιγμής (brainstorming) ιδέες για στίχους μελωδικούς που συνενώνονται και συντίθενται είτε τελικώς συλλογικά σε ένα ενιαίο τραγούδι είτε παραμένουν ακατέργαστοι με τη μορφή εξατομικευμένων μουσικών και ποιητικών ιδεών, που αν και εξατομικευμένες έχουν δεχθεί την αλληλεπίδραση των ιδεών του "άλλου" στο πλαίσιο της ομάδας. Μπορεί να εφαρμοστεί οποιαδήποτε στιγμή και με οποιαδήποτε αφορμή, π.χ. δημιουργία τραγουδιού αφιερωμένο σε κάποιο θέμα, συνέχεια κάποιου γνωστού τους τραγουδιού π.χ. στο "Παντρεύουνε τον κάβουρα" προσθέτουν τραγουδιστά και άλλους καλεσμένους, μελοποίηση ποιήματος, κ.ά. Ιδιαίτερα προσφέρονταν για μελοποιήσεις τα ποιήματα στα προηγούμενα βιβλία Γλώσσας, πριν το



2006 που είχαν μεγάλο αριθμό αξιολογών ποιημάτων. Κάθε φορά τα παιδιά με ενθουσιασμό έδειχναν το ποίημα που είχαν διδαχθεί στη Γλώσσα και στο μαθημα της Μουσικής γίνονταν τραγούδι. Πολλές φορές η δραστηριότητα αυτή γίνεται έμπνευση για τη δημιουργία τραγουδιών ή ποιημάτων από τα παιδιά στο σπίτι. (s14)

Η έννοια της τραγουδοποιίας, όπως προκύπτει από τις ανοιχτού τύπου απαντήσεις του ερωτηματολογίου, είναι ευέλικτη και παιδαγωγικά νοηματοδοτημένη. Η s30 τη βλέπει ως «μια συλλογική διαδικασία μάθησης όπου τα παιδιά δίνουν φωνή στις ιδέες και στα συναισθήματά τους», ενώ η s7 τονίζει τη δυνατότητα των παιδιών:

Να σκεφτούν τι σκέφτονται και να το δουν γραμμένο και να το τραγουδήσουν, να συνειδητοποιήσουν ακόμα και τις απλές σκεψεις τους όπως πχ "δε μου αρέσει το πρωινό ζύπνημα". Να ανοιχτούν. Να νιώσουν οτι κάποιος παρνει στα σοβαρά τις επιθυμίες τους και τη ματιά τους. Να νιώσουν ότι η έκφραση είναι δύναμη και όχι ντροπή. (s7)

Η ευρύτητα του ορισμού επιβεβαιώνεται από την αποδοχή πως η πρακτική περιλαμβάνει τόσο «μία παραλλαγή των στίχων ή της μελωδίας πάνω σε γνωστά τραγούδια» όσο και «τη συγγραφή και σύνθεση ενός τραγουδιού από την αρχή» (s3), με κάποιους εκπαιδευτικούς να εντάσσουν και τη χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) (s20).

Παράλληλα, καταγράφονται και πιο αυστηρές αντιλήψεις που εστιάζουν στην πρωτοτυπία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η τραγουδοποιία έχει να κάνει αποκλειστικά με το πρωτότυπο, δηλαδή με τη σύνθεση εκτός από τον στίχο και της μελωδίας. Αντίστοιχα, η i17 επισημαίνει ότι η μουσική δημιουργία προϋποθέτει από τις/τους μαθήτριες/ές να γράψουν μελωδία, καθώς διαφορετικά η διαδικασία «πιο πολύ στην ποίηση πλησιάζει παρά στη μουσική δημιουργία». Η αντιπαράθεση ανάμεσα στις δύο αυτές οπτικές (πρωτοτυπία έναντι ευελιξίας) αναδεικνύεται στην ακόλουθη παράθεση των i10 και i0, όπου σχολιάζεται η διάκριση μεταξύ πρωτότυπης σύνθεσης και προσαρμογής στίχων σε έτοιμες μελωδίες:

Εγώ καταλαβαίνω πολύ το θέμα των πνευματικών δικαιωμάτων και η αλήθεια είναι ότι λόγω ευκολίας διαφεύγω στο να φτιάζουν κάτι σε έτοιμη μελωδία, αλλά αισθάνομαι ότι οποιαδήποτε μορφή δημιουργικότητας, που έχει να κάνει με την τραγουδοποιία, ότι είναι



δημιουργία, είναι κι αυτό, ανήκει σε αυτή την διαδικασία. Οπότε μπορεί να μην είναι ένα πρωτότυπο τραγούδι, αλλά είναι σίγουρα κάτι που βοηθάει και εντάζει, δεν ξέρω, δεν μπορώ να το θεωρήσω σαν κάτι κατώτερο (i10).

Αυτή η αυστηρότερη νοηματοδότηση της πρακτικής από την i0 εστιάζει στην πρωτοτυπία, όπως φαίνεται στο σχόλιό της για τη διάκριση ανάμεσα στην πρωτότυπη σύνθεση και την προσαρμογή στίχων σε έτοιμες μελωδίες:

Θεωρώ έχει να κάνει με το πρωτότυπο. Δηλαδή, είναι αναδιαμόρφωση στίχου το άλλο, δηλαδή το να πάρεις μια μουσική και να, όπως κάνουνε με πάρα πολλά κομμάτια, όπου προσαρμόζουνε στίχους που ταιριάζουνε ανάλογα με την τάξη. [...] Είναι φοβερά δημιουργικό και αυτό, αλλά αφορά τη στιχουργική. Η τραγουδοποιία είναι πιο σύνθετο πράγμα, εννοώντας ότι επινοείς εκτός από το στίχο και μία μελωδία για να φτιάξεις αυτό που θες να κάνεις. Οπότε ναι, πιστεύω ότι περισσότερο έχει να κάνει με το πρωτότυπο. [...] Πρέπει να υπάρχει η μουσική ιδέα από το παιδί, αλλιώς, αν χρησιμοποιήσεις κάτι έτοιμο, νομίζω ότι το παιδαγωγικό όφελος αφορά κυρίως τη λεκτική έκφραση και όχι τόσο τη μουσική δημιουργία (i0).

Ως προς την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και ειδικότερα της χρήσης ΤΝ, καταγράφονται επίσης διαφορετικές οπτικές, οι οποίες ενισχύουν την εικόνα ενός ευέλικτου ορισμού. Η i11 δηλώνει χαρακτηριστικά για τη χρήση ΤΝ ότι «πάλι νιώθω ότι δημιουργώ, χρησιμοποιώντας ΑΙ», ενώ η i23 εκφράζει επιφύλαξη, σημειώνοντας ότι, όταν οι στίχοι και η μουσική παράγονται από ΤΝ, «δεν πιστεύω ότι είμαι η στιχουργός [...] δεν πιστεύω ότι είμαι η συνθέτρια, για να πω ότι είμαι songwriter».

Συνοψίζοντας, ο ορισμός της τραγουδοποιίας κινείται μεταξύ της αυστηρής απαίτησης για πρωτότυπη σύνθεση και της ευέλικτης προσαρμογής. Αυτή η ευρύτητα αναδεικνύει την πρακτική πρωτίστως ως πεδίο συλλογικής και βιωματικής έκφρασης.

Αντιλαμβανόμενα κοινωνικο-συναισθηματικά και μουσικά οφέλη (Υπο-Θέμα 1.2)

Η ποσοτική αναγνώριση των ιδιαίτερα υψηλών κοινωνικοσυναισθηματικών και μουσικών οφελών αποκτά μεγαλύτερο βάθος μέσω των ποιοτικών ευρημάτων, τα οποία προσφέρουν



συγκεκριμένα παραδείγματα ενίσχυσης της έκφρασης, της αυτοπεποίθησης, της συνεργασίας, καθώς και της καλλιέργειας μουσικών δεξιοτήτων.

Σε συμφωνία με την ποσοτική εικόνα των ιδιαίτερα υψηλών κοινωνικοσυναισθηματικών οφελών (M.O. = 4,75), οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη διαδικασία της τραγουδοποιίας ως πολυδιάστατο εργαλείο με έντονα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη, καθώς δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο έκφρασης και ενδυνάμωσης. Η πρακτική αναγνωρίζεται ως ο «μεγαλύτερος τρόπος έκφρασης» (i23) και ως «πεδίο έκφρασης των συναισθημάτων και των προβληματισμών τους» (s14), επιτρέποντας την εκτόνωση «ακόμη και για παιδιά με τραυματικές εμπειρίες» (s22). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα παιδιά «μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τις ποιητικές και μουσικές ιδέες τους ενώπιον της ομάδας -αποδεχόμενοι και τις ιδέες των άλλων-μαθαίνουν δε να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν για την επίτευξη ενός συλλογικού στόχου» (s14).

Η διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη μαθητική φωνή, ιδιαίτερα για παιδιά που εμφανίζονται διστακτικά ή απομονωμένα. Ενδεικτικά, η i10 περιγράφει την ικανοποίηση των μαθητριών/ών, «γιατί δεν το πιστεύουν ότι μπορούν να γράψουν κάτι, τα κορίτσια ειδικά», ενώ η s30 αναφέρει την περίπτωση μαθήτριας που «πρότεινε μόνη της μια φράση... ένιωσε περήφανη, απέκτησε αυτοπεποίθηση και από τότε συμμετείχε ενεργά».

Ιδιαίτερη σημασία έχει η περίπτωση που αναφέρει η i17, όπου μαθήτρια με κλίση στον γραπτό λόγο, αν και «δεν ήταν πολύ δημοφιλής στην τάξη», αναγνωρίστηκε από τις/τους συμμαθήτριες/ές της «νομίζω ότι έχει γίνει πιο αποδεκτή [...] Μπορεί να τη βοήθησε να ξεδιπλωθεί αυτή η διαδικασία». Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι η διαδικασία οδηγεί σε «ενίσχυση αυτοπεποίθησης» και σε αίσθηση ότι τα παιδιά «νιώθουν μοναδικά, σημαντικά» (s11, s23, s3).

Ταυτόχρονα, η τραγουδοποιία λειτουργεί ως ισχυρός συνδετικός κρίκος για την ομάδα, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι η διαδικασία λειτουργούσε πραγματικά σαν ομάδα, ενώ διαπροσωπικές εντάσεις φαίνεται να αμβλύνονται, καθώς η s10 αναφέρει ότι έχει δει «παιδιά που δεν συμπαθούσε ο ένας τον άλλο να τραγουδούν στο τέλος όλοι μαζί σε στίχους που έχουν γράψει από κοινού». Η s28 τονίζει ότι τα παιδιά «είναι πολύ πιο δεμένα σαν ομάδα και αλληλοϋποστηρίζονται, ενώ περιορίζονται σημαντικά και οι διαπληκτισμοί», γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία «αίσθησης της κοινότητας» (s7). Η i0, η οποία αναφέρει τη δυναμική της ομάδας, περιγράφει αναλυτικότερα την κοινωνική διάσταση της τραγουδοποιίας ως εξής:



Η διαδικασία λειτουργούσε πραγματικά σαν ομάδα. Συνεργάστηκαν άτομα που δεν συνεργάζονταν, δεν είχαν επαφή μέσα στην ίδια τους την τάξη. Ήταν πολύ έντονο το στοιχείο της συμπερίληψης. Θυμάμαι χαρακτηριστικά την περίπτωση μιας μαθήτριας που δεν μιλούσε καν ελληνικά: μέσω του τραγουδιού, βρήκε έναν τρόπο να συμμετέχει και να γίνει αποδεκτή. Αυτό το κομμάτι, της κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης, είναι για μένα το πιο σημαντικό όφελος. (i0)

Αντίστοιχα, τα ποσοτικά ευρήματα για τα μουσικά οφέλη (M.O. = 4,34) εξειδικεύονται στις ποιοτικές τοποθετήσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η τραγουδοποιία λειτουργεί ως μέσο καλλιέργειας μουσικών δεξιοτήτων και κριτικής κατανόησης. Η διαδικασία οδηγεί τις/τους μαθήτριες/ές σε «εκμάθηση ύλης, μουσικό γραμματισμό, βελτίωση αισθητηρίου» και σε «κριτική κατανόηση της διαδικασίας της τραγουδοποιίας» (s31). Αντίστοιχα, η s25 επισημαίνει ότι ενισχύεται η «κατανόηση του τρόπου δημιουργίας ενός τραγουδιού [και] η καλλιέργεια της μουσικής κριτικής ικανότητας». Επιπλέον, η πρακτική προσφέρει βιωματικό τρόπο κατανόησης της μουσικής δομής. Η s10 σημειώνει ότι η διαδικασία βοήθησε τις/τους μαθήτριες/ές να κατανοήσουν τη δομή του τραγουδιού (κουπλέ, ρεφρέν, γέφυρα) «πιο εύκολα, γιατί το έκαναν οι ίδιοι». Η i10, περιγράφει τη διαδικασία ως δική τους, τονίζει τη σύνδεση της τραγουδοποιίας με την αυτενέργεια και τη μάθηση:

Εννοείται το πιστεύω αυτό [η τραγουδοποιία είναι ένα εργαλείο διαφοροποίησης και μπορεί να βοηθήσει στην άτυπη μουσική μάθηση], γιατί το είδα κιόλας και μάλιστα μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά αναγκάστηκαν να γράψουν τους στίχους τους. Να γράψουν ακόμα και με ορθογραφικά ό,τι μπορούσαν, να συνεργαστούνε και κάπως έγινε το μάθημα δικό τους. Δεν είναι σαν να τους παρουσιάζω ένα τραγούδι κάποιου άλλου, ήτανε το δικό τους και ένιωσα ότι σαν τάξη κάπως τους ένωσε, τάξεις που είχαν με μεγάλες δυσκολίες. (i10)

Ως προς την επιτελεστική πτυχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ακρίβεια και στην εφαρμογή. Η s28 αναφέρει ότι την ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ερμηνεία και «επιμένω στη σωστή χρήση της φωνής, τη ρυθμική και τονική ακρίβεια».



Παράλληλα, η s6 τονίζει την ανάπτυξη «μουσικών ικανοτήτων, όπως να ταιριάζουν αυτό που σκέφτηκαν με τη μουσική που προϋπάρχει». Τέλος, η s16 υπογραμμίζει πως η διαδικασία προάγει την «αβίαστη παραγωγή λόγου», η οποία συνδέεται άμεσα με τον μελοποιημένο ρυθμό.

Προσωπικό κίνητρο και επαγγελματική ταυτότητα στην εφαρμογή της τραγουδοποιίας (Υπο-Θέμα 1.3)

Το υποθέμα εξετάζει τη σύνδεση ανάμεσα στην εφαρμογή της τραγουδοποιίας και στην επαγγελματική ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού. Το υψηλό ποσοστό (68,8%) των συμμετεχουσών/όντων με εξωσχολική μουσική δράση λειτουργεί ως ποσοτικός δείκτης αυτής της σχέσης, ενώ τα ποιοτικά ευρήματα φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο η ανάγκη για έκφραση και διατήρηση της καλλιτεχνικής ταυτότητας μπορεί να λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη.

Σε συμφωνία με το ποσοτικό εύρημα της εξωσχολικής μουσικής δράσης, η ενσωμάτωση της τραγουδοποιίας αποδίδεται συχνά σε μια προσωπική και επαγγελματική ανάγκη των εκπαιδευτικών να εκφραστούν, να διατηρήσουν την καλλιτεχνική τους ταυτότητα και να επιδιώξουν συνεχή εξέλιξη. Όπως δηλώνει η i10, η πρακτική της επιτρέπει «να είμαι κι εγώ μουσικός, να μην νιώθω ότι είμαι απλά δασκάλα», καθώς επίσης νιώθει «ότι είναι από τα πιο δημιουργικά πράγματα που μπορώ να κάνω μες' τη χρονιά». Άλλοι παράγοντες κινήτρου περιλαμβάνουν την επιθυμία να προσφέρουν την εμπειρία που δεν έζησαν ως μαθήτριες/τές (s5), το «καλλιτεχνικό ενδιαφέρον» (s4, s22) και την προσωπική κλίση στη σύνθεση (s7, s1), καθώς και την ανάγκη να κάνουν το μάθημα πιο δημιουργικό και συμπεριληπτικό (s30, s13).

Η εκπαιδευτικός i0 περιγράφει αναλυτικά τη σύνδεση αυτή ως μια προσωπική ανάγκη που προέκυψε και ενισχύθηκε από την ανταπόκριση των μαθητριών/ών:

Εγώ έγραφα στην εφηβική μου ηλικία πράγματα τα οποία τα είχα θάψει... Καθώς σταμάτησα το performing και ξεκίνησα να ασχολούμαι με παιδιά... κάναμε ένα τραγούδι που βγήκε “σαν νεράκι”, ένα τραγούδι πολύ απλό... είδα ότι αυτά τα τραγούδια ήταν πολύ αγαπητά στα παιδιά... άρχισα να βλέπω ότι και κάποια παιδιά εμπνέονταν από τη διαδικασία. Οπότε, κάπως έτσι, προέκυψε η ανάγκη να μπω σε αυτή τη διαδικασία. Είναι



και προσωπική μου ανάγκη, γιατί μου αρέσει πάρα πολύ και είναι κάτι που μπορείς να κάνεις με τα παιδιά, το πήρα και σαν feedback από τα ίδια, έβλεπα ότι κάτι υπάρχει. (i10)

Το κίνητρο περιγράφεται ως βαθιά εσωτερικό και συναισθηματικό. Η i23 τονίζει ότι για να ασχοληθεί κανείς «πρέπει να το αγαπάς από μέσα σου αυτό για να το κάνεις, να το λέει η ψυχή σου», ενώ συνδέει την πρακτική της με ευρύτερους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους:

Είναι και οι στόχοι ευαισθητοποίησης πάρα πολύ... μέσα από αυτό τα παιδιά ευαισθητοποιούνται για κοινωνικές ομάδες... Και μετά και το κοινωνικό μήνυμα, δηλαδή η αλλαγή. Θέλω μέσα από τα τραγούδια να αλλάζουμε την κοινωνία, να προσπαθούμε τα παιδιά τα ίδια να αλλάζουν την κοινωνία. (i23)

Η ίδια εκπαιδευτικός συνδέει τη δράση με προσωπική φιλοδοξία και εξέλιξη, δηλώνοντας «μου αρέσει να δημιουργούμε κάτι καινούργιο, δηλαδή να μην είμαστε στα ίδια. Ίσως να είναι φιλοδοξία», ενώ αναφέρεται και σε στόχους αυτοεπιμόρφωσης.

Η πρακτική περιγράφεται, επιπλέον, ως προσωπική πρόκληση, με την i10 να σημειώνει ότι «μου αρέσει να πειραματίζομαι», ακόμη και όταν χρειάστηκε να δουλέψει με ακούσματα ραπ/τραπ, με τα οποία ήταν «τελείως άσχετη».

Τέλος, η i17 επισημαίνει ότι το βασικό εμπόδιο συχνά δεν είναι οι μαθήτριες/ές, αλλά «το πώς νιώθει ο ίδιος η/ο εκπαιδευτικός» ως προς την αίσθηση επάρκειάς της/του: «Το θέμα είναι ότι πολλοί συνάδελφοι και οι ίδιοι δεν νιώπουν ότι έχουν, ας πούμε, αυτή τη δυνατότητα». Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι «το δημιουργικό κομμάτι είναι τόσο ισχυρό» ώστε αξίζει την προσπάθεια, ακόμη και με πολύ απλά μέσα: «Δεν χρειάζεται, ας πούμε, να φτιάξεις καμιά σύνθεση με αξιώσεις. Ένα τραγουδάκι πας να κάνεις...». (i17)

Πρακτικές εφαρμογής και ρόλος της/του εκπαιδευτικού (Θ.Κ.2)

Η παρούσα θεματική κατηγορία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται στην πράξη η τραγουδοποιία και στις παιδαγωγικές λειτουργίες που αναλαμβάνει η/ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκειά της. Περιλαμβάνει το υποθέμα της δημιουργίας λεκτικού και μουσικού υλικού,



το υποθέμα της παιδαγωγικής διαχείρισης της διαδικασίας (οργάνωση, καθοδήγηση, εμπνύχωση, συνεργασία) και το υποθέμα της ολοκλήρωσης του μουσικού τεχνουργήματος με αξιοποίηση τεχνολογίας και με δημόσια παρουσίαση/μοίρασμα του έργου.

Φάση δημιουργίας λεκτικού και μουσικού υλικού (Υπο-Θέμα 2.1)

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εμβαθύνει στη μεθοδολογική πορεία της δημιουργίας, αποσαφηνίζοντας πώς υλοποιούνται οι συχνότερα στρατηγικές με πρακτική εφαρμογή, όπως η συλλογική σύνθεση στίχων (90,6%) και ο ρυθμικός και μελωδικός αυτοσχεδιασμός (78,1%). Το υποθέμα περιγράφει τη μεθοδολογική πορεία από την αρχική ιδέα έως τη διαμόρφωση του τραγουδιού, δίνοντας έμφαση στον τεχνικό και πρακτικό ρόλο της/του εκπαιδευτικού ως επιμελητή/τριας (71,9%) στη δημιουργική διαδικασία. Είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση της ιδεοθύελλας (brainstorming) για τη συλλογή θεματικού υλικού και λέξεων-κλειδιών αναφέρεται ως κοινό χαρακτηριστικό στην πλειονότητα των πρακτικών, ενώ η διαδικασία χαρακτηρίζεται ως βιωματική, συγκινητική και γεμάτη πειραματισμό και αλληλοσχολιασμό.

Η πορεία ξεκινά συχνά με καταιγισμό ιδεών για τη συλλογή θεματικού υλικού, αξιοποιώντας ως αφορμή ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων, όπως «συζήτηση γύρω από το θέμα, ακρόαση τραγουδιών παρόμοιου θέματος, ανάγνωση ποιημάτων, παρατήρηση πινάκων ζωγραφικής για έμπνευση» (s13). Αντίστοιχα, η s30 σημειώνει: «ξεκινώ με μια συζήτηση ή ένα ερέθισμα (π.χ. θέμα, εικόνα, ιστορία ή συναίσθημα) για να προκύψει η ιδέα του τραγουδιού. Τα παιδιά προτείνουν λέξεις και φράσεις που εκφράζουν αυτό το θέμα».

Η i10 περιγράφει μια προσαρμοσμένη παιδαγωγική προσέγγιση σε ένα δύσκολο σχολικό περιβάλλον, όπου η ενεργή συμμετοχή και η *ιδεοθύελλα* υποστηρίζονται με δραματοποίηση, ώστε να ξεπεραστούν οι γλωσσικές και κοινωνικές προκλήσεις:

Δεν ήξεραν καλά τα ελληνικά, οπότε δεν μπορούσαμε να γράψουμε εύκολα κάτι... Στην Α, ας πούμε, είχαν θέμα τα παιχνίδια στην άμμο. Και μου έλεγαν πώς περνάνε στη παραλία, τι υπάρχει εκεί. Και προσπαθούσα κάπως να το βάλω σε στίχο αυτά που μου έλεγαν. [...] Κυρίως προσπαθούσα να το κάνω σαν παιχνίδι και σαν δραματοποιημένο όλο αυτό. Δηλαδή, να χρησιμοποιώ πολύ έντονες εκφράσεις. Να προσπαθώ να τους τραβήξω το ενδιαφέρον με τη φωνή μου και με τις κινήσεις μου. Γιατί είχαν μάθει σε μια άσχημη



μέθοδο και από το σπίτι τους τα παιδιά εκεί έχουν μάθει πιο πολύ στη βία και υπήρχε ένα σύστημα στο σχολείο που κάπως το ενθάρρυνε αυτό. (i10)

Η i17 περιγράφει τη δική της διαδικασία, η οποία θέτει εξαρχής τεχνικά και δομικά πλαίσια στη δημιουργία, εξασφαλίζοντας αυτοσχεδιασμό με σαφή όρια:

Για να υπάρξει πραγματική συμμετοχή στη δημιουργία του τραγουδιού, πρέπει να ακολουθηθεί συγκεκριμένη πορεία. Πρέπει να έχουμε εξασφαλίσει ότι σε πρώτο στάδιο οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν ρυθμό... με βάση το κείμενο που έχουν γράψει να δημιουργήσουν τα ρυθμικά σχήματα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ώστε να υπάρξει και μια μελωδική γραμμή. [...] Ξεκινάμε με την καταγραφή του ρυθμού. Πρώτα γράφει κάθε μαθητής το ρυθμικό σχήμα, και μετά πάνω σε αυτό βάζει τις νότες. Στη συνέχεια παίζουν όλοι μαζί για να δουν αν ακούγεται ωραία. [...] Αμέσως μετά μπαίνουν στη διαδικασία να αλλάζουν ό,τι δεν ακούγεται καλά — και οι πιο τολμηροί θέλουν να αυτοσχεδιάσουν, δοκιμάζοντας “κι αν κάνω αυτό; κι αν κάνω το άλλο;”. Εκεί έχει μεγάλη πλάκα γιατί προκύπτουν διάφορα κατά καιρούς. [...] Αν έχουμε παιδιά λίγο πιο εξοικειωμένα, με εμπειρία στο να γράφουν νότες, κυρίως της πεντατονικής... η βασική οδηγία είναι να δημιουργήσουν πρώτα ένα ρυθμικό σχήμα και μετά πάνω σε αυτό να βάλουν συγκεκριμένες νότες. Λέμε, για παράδειγμα: θα χρησιμοποιήσουμε τις νότες της πεντατονικής και θα ξεκινήσουμε και θα τελειώσουμε με το “ντο”. Ή ότι θα γράψει ο καθένας δύο μέτρα τεσσάρων τετάρτων. [...] Χωρίζω σε ομάδες και λέω: οι μισοί θα τελειώσουν τη μελωδία τους με “ντο”, “μι”, “σολ” και οι άλλοι με “ρε”... Με αυτόν τον τρόπο αποκτάς ποικιλομορφία από μικρές μελωδιούλες που μπορούν να κολλήσουν μεταξύ τους. [...] Δημιουργώ μια βασική αρμονική δομή από κάτω ώστε να ενώσουμε όλα αυτά και να βγει κάτι που να βγάζει νόημα. Τους έδωσα εγώ το μέτρο... Έγραψε αυτή στίχους... και μετά εγώ έκανε μια συρραφή που να βγάζει νόημα, χρησιμοποιώντας και στίχους άλλων μαθητών. (i17)

Στη φάση της συλλογικής δημιουργίας στίχων (90,6%), η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συχνά ως κεντρικός κόμβος διαχείρισης του παραγόμενου υλικού, αναλαμβάνοντας ρόλο επιμελητή/τριας. Η i23 περιγράφει λειτουργία επιμέλειας, δηλώνοντας ότι «πήρα τους στίχους που έκαναν τα παιδιά... Τους έβαλα μπροστά σε ένα τραπέζι και είδα τις καλύτερες



ιδέες... προσπαθούσα να πάρω από όλα τα παιδάκια κάτι για να είναι μέσα». Παρότι οι διασκευές στίχων αποτελούν συστηματική επιλογή σε αρκετές περιπτώσεις, πολλέ/οί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση και στη γνήσια σύνθεση στίχων, συχνά με καθοδήγηση σε τεχνικές όπως η ομοιοκαταληξία και η βασική δομή του στίχου.

Ο αυτοσχεδιασμός (78,1%) αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός εύρεσης μελωδίας. Ο πειραματισμός πραγματοποιείται με «κρουστά, κιθάρα, μελωδικά όργανα, ήχους του σώματος και φωνητικά» (s22). Η i17 εισάγει ψηφιακά εργαλεία όπως το «Incredibox» ως παιγνιώδη τρόπο για τη δημιουργία *beatbox* και ρυθμικών συνδυασμών που κινητοποιούν ιδιαίτερα τις/τους μαθήτριες/ές. Παράλληλα, η/ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον τεχνικό ρόλο της/του επιμελήτριας/τή για το «συγύρισμα» των μελωδικών ιδεών, καθώς η s28 σημειώνει ότι η «εναρμόνιση και το τελικό συγύρισμα γίνεται από εμένα». Η i11 περιγράφει με λεπτομέρεια το σύνολο της διαδικασίας, από τη συλλογική σύνθεση στίχων μέχρι την τελική παραγωγή, όπου η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί κεντρικό στοιχείο:

*Έχουμε στο νου μας τι περίπου θέλουμε να δημιουργήσουμε σχετικά με τους στίχους και μετά τους χωρίζω σε ομάδες και κάθε ομάδα φτιάχνεται για κάποια δικά της στιχάκια τους λέω δύο στιχάκια η κάθε ομάδα [...] ή μπορεί να τους πω κάνετε τέσσερα στιχάκια, αυτό ανάλογα το πώς μπορεί να το προσεγγίσει ο καθένας [...] τα διαβάζουμε δυνατά. [...] Οπότε μετά εγώ τα παίρνω αυτά και τα κάνω ένα ενιαίο. Από κάθε ομάδα, τα ακούω... θα τους πω μία φράση [...] Στο επόμενο μάθημα, είναι να δημιουργηθεί μουσική. Σε προηγούμενα σχολεία, η αλήθεια είναι ότι αυτό κάποιες φορές... το αναλάμβανα μόνη μου. [...] Είχα εγώ κάτι στο νου μου. Τώρα αυτό που τους είπα είναι να σκεφτούν κάτι αισιόδοξο. Πάλι κάνουμε ένα *brainstorming* σχετικά πώς θέλουμε τη μελωδία. Πώς θέλουμε να ακούγεται... [...] τους λέω να αυτοσχεδιάσουν και με αυτούς τους στίχους να φτιάξουν τις δικές τους μελωδίες, χωρίς να γράφουν νότες και μετά τις τραγουδάνε μπροστά σε όλους. [...] Όταν τα παρουσιάζουν τα ηχογραφώ εγώ και τους λέω ότι θα τα ακούσω και θα φτιάξω το τελικό. [...] Πέρυσι αυτό που έκανε ήταν να γράψω το πιάνο, να κάνω δηλαδή την ενορχήστρωση στο *Muscore* και να το κάνω εξαγωγή σε *MP3* [...] Φέτος αυτό που έκανε τώρα ήταν να με βάσει αυτά που μου είπαν τα παιδιά και να με βάσει και αυτό που σκεφτόμουν εγώ, να μπω στο *Suno AI* και να έχω στην τελική μου ηχογραφική παραγωγή. [...] Άλλαξα την τονικότητα γιατί την ήθελα λίγο πιο ψηλά, τώρα στην ουσία έχουμε ένα *instrumental* έτοιμο. (i11)*



Η αίσθηση της ιδιοκτησίας των μαθητών στο έργο της τραγουδοποιίας φαίνεται και στην ενορχήστρωση, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο της/του συνθέτριας/τη:

Όταν βγήκε συνολικά το αποτέλεσμα, βάλαμε τις τελευταίες πινελιές και μετά άρχισαν να ενορχηστρώνουνε, φαντάσου τα δύο κορίτσια που κάτσανε στο πιάνο την μέρα που θα παρουσιάζαμε, η μία μου έπαιξε ένα άλλο θέμα, το οποίο ήταν τέλειο... και μου λέει “για να μην παίζουμε το ίδιο” και μέχρι και την τελευταία στιγμή αλλάζανε τα πράγματα. Είχαν άποψη τα παιδιά και στα μεταλόφωνα και με τα boomwhackers, κρατούσαν σημειώσεις. (i0)

Σε συνέχεια της διαδικασίας, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού διευρύνεται ώστε να περιλαμβάνει και λειτουργίες οργάνωσης δράσεων μεγαλύτερης εμβέλειας. Ενδεικτικά, η i23 δηλώνει: «εγώ αναλάμβανα την οργάνωση — να πάμε στο στούντιο, όποια παιδάκια θα έρθουν, το βιντεοκλίπ, πώς θα γίνει... ήμουν σαν διοργανώτρια». (i23)

Παιδαγωγική διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας (Υπο-Θέμα 2.2)

Το υποθέμα αναλύει τον πολυδιάστατο ρόλο της/του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των πρακτικών, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι συχνότερα δηλωμένοι ρόλοι της/του εμπυχωτριάς/τή (90,6%) και της/του καθοδηγήτριας/τή (78,1%). Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός, καθώς λειτουργεί ως παιδαγωγός που εμπυχωώνει και προσαρμόζει τη μέθοδο στον μαθητικό πληθυσμό. Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής συνδέεται με την παιδαγωγική ευελιξία και με τη διαχείριση της δυναμικής της τάξης, συμπεριλαμβανομένων στρατηγικών συμπερίληψης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Μια βασική στρατηγική συμπερίληψης είναι η διαχείριση της ετερότητας των μουσικών δεξιοτήτων, καθώς και η καλλιέργεια της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητριών/τών, ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων. Η i11 περιγράφει τη στρατηγική ομαδοποίησης μαθητριών/τών με διαφορετική μουσική εμπειρία:

Θα σου πω λίγο τι λέω για τη μελωδία... Πήρα όποιους ήξεραν μουσική και πάνε σε ωδείο, τους έβαλα έναν σε κάθε ομάδα [...] Η κάθε ομάδα θα προσπαθεί να φτιάξει κάτι σχετικό με τη μελωδία [...] Όποιος έχει έμπνευση και σκεφτεί μια μελωδία θα ρωτάει και



τους άλλους [...] Δεν σχολιάζω ποτέ ποιος έχει την ιδέα, αφού το τραγουδάνε όλοι μαζί, συμμετέχουν όλοι., έτσι συμπεριλαμβάνουμε όλα τα παιδιά. (i11)

Επιπλέον, η i23 σημειώνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις απαιτείται «πολύ λεπτή διαχείριση», αναφερόμενη σε περιστατικό ζήλιας στην ομάδα όταν ένα χαρισματικό παιδί έπαιξε σόλο, με την ίδια να λειτουργεί ως διαμεσολαβήτρια για την εξομάλυνση της έντασης. Η i10 προσθέτει ότι η διαχείριση μπορεί να περιλαμβάνει και τη δραματοποίηση της διδασκαλίας (βλ. Υπό-Θέμα 2.1) για να τραβήξει το ενδιαφέρον μαθητριών/τών με κοινωνικές δυσκολίες.

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή/τριας περιλαμβάνει επίσης την παροχή δομικών πλαισίων και την παρέμβαση σε σημεία «κολλήματος» της διαδικασίας, ώστε να διατηρείται η συνοχή και η δημιουργική ροή. Η i17 τονίζει την ανάγκη για σαφή βήματα και όρια, ειδικά σε τάξεις με περιορισμένες γνώσεις:

Η καθοδήγηση είναι απαραίτητη, ειδικά όταν οι μουσικές γνώσεις των παιδιών είναι περιορισμένες [...] Για αυτό χρειάζεται και οργάνωση [...] Εμείς θα πρέπει να εισάγουμε τα βήματα και να δώσουμε τα πλαίσια – π.χ. ξεκινάμε και τελειώνουμε με 'ντο', γράφουμε δύο μέτρα, χρησιμοποιούμε πεντατονική ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν σε συνοχή. (i17)

Η παρέμβαση γίνεται επίσης σε λειτουργικό επίπεδο, για να ξεπεραστούν αδιέξοδα: «[...] Περνάω από κάθε ομάδα, τα ακούω... μπορεί να τους έχουν κολλήσει, θα τους πω μία φράση.» (i11) και «Όπου κολλάει η διαδικασία επεμβαίνω περισσότερο αναλόγως την ηλικίας των παιδιών.» (s57).

Φάση ολοκλήρωσης, τεχνολογίας και δημόσιας παρουσίασης (Υπο-Θέμα 2.3)

Το υποθέμα περιγράφει τις τελικές ενέργειες του project, δηλαδή την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και τη δημόσια παρουσίαση, η οποία, παρότι καταγράφεται ως λιγότερο συχνή (46,9%), αντιμετωπίζεται από τις/τους εκπαιδευτικούς ως ουσιαστικό στοιχείο ολοκλήρωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Σε συμφωνία με το ποσοτικό εύρημα της χαμηλότερης συχνότητας, τα ποιοτικά δεδομένα φωτίζουν γιατί η δημόσια παρουσίαση ή η ηχογράφηση αποδίδεται με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Η s28 τονίζει ότι «με ενδιαφέρει να καταγραφεί ή να παρουσιαστεί κάπου γιατί έτσι ολοκληρώνεται η εμπειρία».



Η αξία της δημόσιας παρουσίας ως αποκορύφωσης της δημιουργικής διαδικασίας καταδεικνύεται από τις ακόλουθες αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, τονίζοντας την αίσθηση ιδιοκτησίας των παιδιών στο έργο και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της ομάδας. Η συνεντευξιαζόμενη i0 χαρακτηριστικά αναφέρει:

Προσπαθήσαμε να πετάξουμε από πάνω μας τα στερεότυπα, που είχαν το κόλλημα, ότι “εμείς δεν ξέρουμε να παίζουμε μουσική” [...] Είναι πολύ δύσκολο να τους το πετάξεις αυτό [...] Ήταν στη σχολική γιορτή (εννοεί όταν παρουσιάστηκε το τραγούδι)... τους ρώτησα “θα θέλατε; Δεν είναι υποχρεωτικό” και μου είπαν “ναι”. Το είπαν με ένα στόμα, μια φωνή [...] Πήραν το πιο θερμό χειροκρότημα [...] Είναι η παρακαταθήκη της τάξης τους [...] το “ταξίδι” θεωρώ ότι είναι αυτό που τους έμεινε [...] Υπήρχανε παιδιά που μου έλεγαν “Κυρία, σας ευχαριστούμε που μας δίνετε αυτή την ευκαιρία” [...] Είχαν τέτοια περηφάνια [...] Τώρα καταλαβαίνω πόση αξία είχε όλο το ταξίδι και η διαδικασία, τι μπορεί να πήρε το παιδί προσωπικά και σαν ομάδα. (i0)

Επιπλέον, η i23 αναδεικνύει την έντονη εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητριών/ών, καθώς αποκτούν μια εμπειρία «να γνωρίσουν στούντιο, ακουστικά, μικρόφωνο... του τρελαίνει η διαδικασία... μια εμπειρία που δεν τη ζουν κάθε μέρα», με τους γονείς να τη στηρίζουν «πάρα πολύ φουλ». Η i10 περιγράφει επίσης την εμπειρία ως «μια εκδήλωση... σε ένα ωραίο μέρος, σ’ ένα θεατράκι».

Μορφές επίσημης αναγνώρισης, όπως η συμμετοχή σε διαγωνισμούς ή σε σχολικές δράσεις μεγαλύτερης εμβέλειας, λειτουργούν ως επέκταση της δημόσιας παρουσίας, προσδίδοντας στο έργο πρόσθετη αξία και κύρος. Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς μπορεί να αποτελέσει ακόμη και το έναυσμα για την έναρξη των πρακτικών : «Το έναυσμα ήταν η παρότρυνση της διευθύντριάς μου να συμμετέχουμε σε έναν διαγωνισμό, αλλά μετά ήταν τόσο ωραίο και εποικοδομητικό που το συνέχισα» (s13). Η πρακτική επεκτείνεται σε παρουσιάσεις σε εκδηλώσεις (π.χ. European school radio) και συνδέεται με την αυθόρμητη δημιουργικότητα (s17). Το αποτέλεσμα της επίσημης αναγνώρισης είναι η συναισθηματική ανταμοιβή και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Όταν κερδίζουμε κάποιο βραβείο, αισθάνονται μοναδική υπερηφάνεια » (s5).

Η τεχνολογία αξιοποιείται ως εργαλείο υποστήριξης και κινήτρου για την παραγωγή του τελικού έργου. Η i0 συνοψίζει τη διπλή λειτουργία της ενσωμάτωσης τεχνολογίας,



δηλώνοντας ότι:

Η τεχνολογία είναι κάτι φοβερά ενδιαφέρον και θα μπορούσε να προσαρμοστεί μέσα στο songwriting, ώστε να είναι και πιο ελκυστικό προς τα παιδιά, το να μάθουνε να δουλεύουνε ένα πάρα πολύ απλό μουσικό πρόγραμμα, το να συνεργαστούνε. (i0)

Η χρήση ψηφιακών μέσων ενισχύει επίσης τη συμμετοχή, καθώς, σύμφωνα με την i17, οι μαθητρίες/ές, «ακόμη και οι πιο δύσκολοι, θέλουν να το κάνουν» όταν «έχει να κάνει με υπολογιστή».

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους στην ηχογράφηση, ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους και τους στόχους ποιότητας. Η i11 περιγράφει τη διαδικασία καταγραφής με απλά μέσα, όπως αρμόνιο σχολείου και κινητό, καθώς και τον διαχωρισμό των φωνών, ενώ η i17 αναφέρει ότι συνέθεσε μόνη της τα επιμέρους μέρη από «ηχογραφήσεις εξ αποστάσεως», αξιοποιώντας τη διαδικασία δημιουργικά στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19. Για υψηλότερη ποιότητα, η i11 χρησιμοποίησε το «Suno AI» για την παραγωγή του *instrumental* μέρους. Άλλα ψηφιακά εργαλεία που αναφέρονται είναι το «Incredibox» (i17) και το «BandLab» (s9, i23), τα οποία αξιοποιούνται για τη δημιουργία ρυθμικών υποστρωμάτων και για βασικές λειτουργίες μουσικής παραγωγής.

Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις, δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης (Θ.Κ.3)

Η τελευταία θεματική κατηγορία αποτυπώνει τους παράγοντες που αναστέλλουν ή δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή της τραγουδοποιίας, καθώς και τις μορφές ενίσχυσης που θεωρούνται αναγκαίες. Περιλαμβάνει τα δομικά και θεσμικά εμπόδια με έμφαση στην ανάγκη για πόρους και υποδομές, τη διαφοροποίηση των δυσκολιών σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική εμπειρία, τις παιδαγωγικές προκλήσεις που αναδεικνύουν αίτημα για στοχευμένη επιμόρφωση, και, τέλος, προτάσεις για συνεργασίες και ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής ως μηχανισμών στήριξης και ανταλλαγής απόψεων και ιδεών.



Διδακτική εμπειρία και αντιλαμβανόμενες δυσκολίες εφαρμογής (Υπο-Θέμα 3.1)

Το στατιστικά σημαντικό εύρημα της ANOVA (Μ.Ο. λιγότερο έμπειρων = 3,73, Μ.Ο. πιο έμπειρων = 3,02) διερευνάται περαιτέρω σε ποιοτικό επίπεδο. Η ανάλυση των υπομνημάτων (memos) από τις/τους πιο έμπειρες/ους εκπαιδευτικούς (άνω των 10 ετών) αναδεικνύει στρατηγικές που συνδέονται με χαμηλότερη αντίληψη των εμποδίων.

Σε επίπεδο ποιοτικών ευρημάτων, οι εκπαιδευτικοί αυτοί περιγράφουν στρατηγική ευελιξία και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Η s13 (23 έτη) δηλώνει ότι θεωρεί την τραγουδοποιία «μια ευκαιρία τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά [...] είτε με νέα τραγούδια είτε με διασκευές ή κολάζ τραγουδιών», στοιχείο που δείχνει την αξιοποίηση ευέλικτων πρακτικών, ενδεικτικά της διασκευής, για τη διαχείριση χρονικών ή τεχνικών περιορισμών. Η s29 (22 έτη) αναφέρεται σε αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα, σημειώνοντας ότι «μου έρχεται αυθόρμητα ο αυτοσχεδιασμός μελωδιών στο μάθημα», ενώ η s17 (16 έτη) μειώνει την αίσθηση αβεβαιότητας μέσω απλοποίησης των απαιτήσεων, τονίζοντας ότι «δεν χρειάζεται, ας πούμε, να φτιάξεις καμιά σύνθεση με αξιώσεις. Ένα τραγουδάκι πας να κάνεις...».

Η ίδια εκπαιδευτικός (i17, 16 έτη) εμβαθύνει στην έννοια της στρατηγικής επιλογής και της διαχείρισης τάξης ως περιοριστικού παράγοντα:

Η διαχείριση της τάξης είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Γιατί αν έχεις ένα τμήμα το οποίο είναι αρκετά διασπαστικό σε ό,τι αφορά την προσοχή και βλέπεις ότι δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σαν ομάδα ή να τηρήσουν βασικούς κανόνες, το να τους βάλεις να κάνουν κάτι τέτοιο... ειλικρινά έχω προσπαθήσει, δεν έχω βρει εγώ τρόπο! [...] Γιατί καλώς ή κακώς αυτοί οι οποίοι έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση μέσα από μια τέτοια διαδικασία, δυστυχώς, διασπώνται ακόμα περισσότερο. [...] Δεν μπορούν να επιλέξουν κατά κάποιο τρόπο. (i17)

Ωστόσο, για τα τμήματα που πληρούν τις προϋποθέσεις, η ίδια εκπαιδευτικός (i17) αναδεικνύει την αξία της μακροχρόνιας, συστηματικής πρακτικής. Εξηγεί πως, σε αυτά τα επιτυχημένα περιστατικά, η συνεχής πρακτική εξοικείωση των μαθητριών/τών από νωρίς μειώνει τα εμπόδια, καθώς:



Αυτά τα παιδιά παίζουν συνέχεια. Από την πρώτη δημοτικού ήδη παίζουν στους σωλήνες... Μόλις φτάσουν στην τρίτη δημοτικού είναι εξοικειωμένοι και δεν τους φαίνεται εξωφρενικό να μπουν σε διαδικασία να γράψουν τραγούδι· τους είναι αρκετά φυσικό.

Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών, λειτουργεί ως σημαντικό αντιστάθμισμα απέναντι σε δομικά εμπόδια, καθώς η s23 (18 έτη) εξηγεί ότι «εγώ για να ασχοληθώ με κάτι, το οποίο θα χρειαστεί πάρα πολλές ώρες, πρέπει να με πορώνει όλο αυτό. Δηλαδή, να είμαι σε αυτό το flow που λένε». Αυτή η προσέγγιση συμπληρώνεται από την s28, η οποία επιλέγει να θέσει στρατηγικούς περιορισμούς στον φόρτο εργασίας της, σημειώνοντας:

Συνήθως πιέζει ο χρόνος· γι' αυτό επιλέγω μια τάξη ανά περίοδο για να ασχοληθούμε με το project, γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα να γίνει τσαπατσούλικο, και επιμένω στις λεπτομέρειες, ώστε η εμπειρία να ολοκληρώνεται πραγματικά για τα παιδιά.

Δομικοί περιορισμοί και θεσμική υποστήριξη (Υπο-Θέμα 3.2)

Τα ποσοτικά ευρήματα ανέδειξαν ότι τα δομικά εμπόδια καταγράφονται ως οι συχνότερα αναφερόμενοι ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της τραγουδοποιίας, με κυριότερους την έλλειψη χρόνου (Μ.Ο. = 3,84) και την υλικοτεχνική ανεπάρκεια (Μ.Ο. = 3,81). Η ποιοτική ανάλυση εστιάζει στις επιπτώσεις αυτών των δυσκολιών, καθώς και στην έντονη ανάγκη για θεσμική υποστήριξη (Μ.Ο. = 4,59), αναδεικνύοντας την προσδοκία των εκπαιδευτικών για ένα πιο σταθερό πλαίσιο που θα ενισχύσει και θα στηρίξει την πρακτική.

Σε συμφωνία με την ποσοτική εικόνα των δομικών εμποδίων, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, αφενός, στην ανάγκη για υλικούς και τεχνολογικούς πόρους και, αφετέρου, στην επιθυμία για θεσμική αναγνώριση, αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις της έλλειψής τους. Οι δυσκολίες που σχετίζονται με τις υποδομές περιγράφονται με ιδιαίτερα συγκεκριμένο τρόπο. Η s27 δηλώνει χαρακτηριστικά: «πρακτικά δεν έχουμε ούτε ίντερνετ για να βάλουμε εφαρμογές να κρατήσουν μια λούπα και είναι γελοίο να προσπαθείς να κρατάς ρυθμό με τα χέρια για 40 λεπτά». Η έλλειψη βασικού εξοπλισμού, ενδεικτικά μικρόφωνα ή υπολογιστές για ηχογράφηση, δυσχεραίνει την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου έργου. Αντίστοιχα, η s8 επισημαίνει ότι: «Όταν ο χρόνος πιέζει ή όταν δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής και πρέπει ο εξοπλισμός να μετακινείται, χάνεται πολύτιμη ώρα από το μάθημα.»



Παράλληλα, ο χρονικός περιορισμός του 40λεπτου μαθήματος συνδέεται με προσωπικό κόστος και υπερπροσπάθεια εκτός ωραρίου, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν το υλικό από την αρχή. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η i10, περιγράφοντας τη διαδικασία:

Νομίζω ότι η έλλειψη χρόνου σχετίζεται και με το ότι όταν ξεκινάς να δουλεύεις, δεν έχεις υλικό. Άρα δημιουργείς από την αρχή το υλικό σου, το δοκιμάζεις μάλλον, και αυτό είναι από μόνο του πολύ απαιτητικό. Κάθε εβδομάδα δούλευα για την επόμενη εβδομάδα όταν γυρνούσα από τη δουλειά. Οπότε αυτό ήταν κάτι έξτρα. Είδα πάρα πολύ τις δυνάμεις μου να πέφτουν όσο έγινε αυτή η διαδικασία και έπρεπε και κάθε φορά να υπάρχει εξέλιξη στο τραγούδι, οπότε δεν μπορούσα να το αφήσω, αλλά νομίζω ότι αυτό μπορεί να αλλάξει με τον καιρό γιατί όσο δουλεύεις περισσότερα χρόνια έχεις κάπως ένα έτοιμο υλικό για τα μαθήματα. Οπότε αυτό είναι κάτι που είναι και πάλι εκτός ωραρίου, αλλά σίγουρα με μια μεγαλύτερη άνεση. (i10)

Την ανάγκη αυτή για εκτεταμένο χρόνο τεκμηριώνει και η s30, δηλώνοντας ότι:

Μία από τις βασικές προκλήσεις είναι ο περιορισμένος χρόνος των μαθημάτων, που συχνά δεν επιτρέπει την ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας με άνεση, καθώς η τραγουδοποιία απαιτεί χρόνο για ιδέες, συζητήσεις, δοκιμές και επεξεργασία, κάτι που δεν χωρά πάντα στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος. (s30)

Επιπλέον, οι απαντήσεις αναδεικνύουν την προσδοκία για επίσημη ενίσχυση και αναγνώριση της εμπλοκής στην τραγουδοποιία. Η αντιληπτή σημασία της θεσμικής υποστήριξης (Μ.Ο. = 4,59) συνδέεται με την ανάγκη θέσπισης ενός σταθερού πλαισίου εφαρμογής. Η i23 δηλώνει: «καλό θα ήταν να υπήρχε ένα θεσμικό πλαίσιο να σε καλύπτει σε αυτές τις περιπτώσεις» και επισημαίνει ότι η υποστήριξη τέτοιων πρακτικών επηρεάζεται από τη στάση της διοίκησης της σχολικής μονάδας: «αν πέσεις σε καλό διευθυντή όλα καλά, αλλιώς...». Αντίστοιχα, η i0 αναφέρεται σε περιστατικό όπου ο διευθυντής «δεν έδωσε δεκάρα για αυτό που έγινε», υπογραμμίζοντας ότι, σε ορισμένα συμφραζόμενα, η υλοποίηση εξαρτάται περισσότερο από προσωπικές πρωτοβουλίες παρά από μια σταθερή σχολική κουλτούρα υποστήριξης.



Ως προς προτεινόμενες δομικές αλλαγές, αρκετές/οί εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στην ανάγκη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο, χωρίς να την παρουσιάζουν ως μοναδικό αίτημα. Η i23 προτείνει, ενδεικτικά: «Αν γινόταν να είναι μία ώρα μουσική και μία ώρα να ασχολέσαι μόνο με αυτά, με προγράμματα, μουσική τεχνολογία», αναδεικνύοντας την ανάγκη αφιέρωσης χρόνου στην πρακτική εφαρμογή και στην τεχνολογική υποστήριξη.

Παιδαγωγικές προκλήσεις εφαρμογής και ανάγκες επιμόρφωσης (Υπο-Θέμα 3.3)

Οι παιδαγωγικές προκλήσεις, όπως η δυσκολία συντονισμού (Μ.Ο. = 3,13), η δυσκολία συμμετοχής (Μ.Ο. = 3,00) και η έλλειψη επιμόρφωσης (Μ.Ο. = 3,47), συνδέονται με τη διαχείριση της τάξης και με το μεθοδολογικό κενό που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται, κυρίως, στην αίσθηση επάρκειας, στην οργάνωση της δημιουργικής διαδικασίας και στη διαχείριση της ανομοιογένειας της τάξης.

Η πιο έντονη παιδαγωγική πρόκληση αφορά το προσωπικό αίσθημα επάρκειας, ιδίως ως προς τεχνικές πτυχές μουσικής σύνθεσης. Το ζήτημα αυτό αποτυπώνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια στον ακόλουθο διάλογο με την εκπαιδευτικό i17 (16 έτη διδακτικής εμπειρίας), σχετικά με την κινητοποίηση άλλων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας. Η ίδια υπογραμμίζει ότι το βασικό εμπόδιο δεν εντοπίζεται πρωτίστως στους/στις μαθητές/τριες, αλλά στην επαγγελματική αυτοαντίληψη της/του εκπαιδευτικού:

Θα έλεγα να το τολμήσει. Δηλαδή, απλά, ξέρεις ποιο είναι το θέμα. Το θέμα είναι ότι πολλοί συνάδελφοι και οι ίδιοι δεν νιώθουν ότι έχουν, ας πούμε, αυτή τη δυνατότητα. Δηλαδή, εγώ καταλαβαίνω, γιατί κι εγώ δεν είμαι καμιά συνθέτρια. [Παίζει ρόλο, πιστεύεις αυτό;] Όχι. Παίζει ρόλο στο πώς το νιώθει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, δεν έχει να κάνει με τους μαθητές τόσο όσο με το πώς νιώθει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή, αν νιώσεις ότι, “ξέρεις τι, φίλε, εγώ δεν είμαι συνθέτης, ας πούμε, πού πάω”, να γράψω, κατάλαβες ... Αν έχει μια τέτοια αβεβαιότητα, η οποία είναι σίγουρη ότι υπάρχει σε πολλούς συναδέλφους, εκεί είναι λίγο δύσκολο να πείσεις τον άλλον ότι, “ξέρεις τι; I, IV, V”, δεν χρειάζεται να φτιάξεις τίποτα. [Και να είναι και όλα τέλεια ντε και καλά.] Ναι, ακριβώς. Δεν χρειάζεται, ας πούμε, να φτιάξεις καμιά σύνθεση με αξιώσεις. Ένα τραγουδάκι πας να κάνεις, δηλαδή και να δείξεις στα παιδιά πώς μπορούν, ας πούμε, να το κάνουν. Δεν μιλάμε για κάτι άλλο. (s17)



Η i10, ως λιγότερο έμπειρη, αναφέρει ότι οι τάξεις αρχικά «δεν ήταν καθόλου όπως τις περίμενα κι όπως είχαμε μάθει στη Σχολή». Ταυτόχρονα, η αβεβαιότητα φαίνεται να μειώνεται όταν υπάρχει πρακτική καθοδήγηση, καθώς η i11 δηλώνει: «ναι ρε φίλε, μπορώ να το κάνω, απλά κάποιος δεν μου έχει δείξει τον σωστό τρόπο».

Η δυσκολία στον συντονισμό της διαδικασίας συνδέεται με ζητήματα διαχείρισης τάξης και με άνιση κινητοποίηση των μαθητριών/ών. Η s27 αναφέρει ότι «οι βασικές δυσκολίες βρίσκονται στη διαχείριση τάξης· χάνεται άπειρος χρόνος κάνοντας τον τροχονόμο για κάτι που είναι πραγματικά βαρετό για κάποιους». Την ίδια στιγμή, ο συντονισμός δυσχεραίνεται από την ετερογένεια και την εσωτερική συνοχή της ομάδας. Η i0 αναφέρει ότι: «Υπήρχαν εμπόδια από κάποια συγκεκριμένα κυκλοθυμικά άτομα... τη μία φορά είχαν διάθεση να συνεργαστούνε και την άλλη ξυπνούσαν στραβά... δημιουργούσαν ένα μπάχαλο...» Ενώ η s3 προσθέτει: «Αν η ομάδα δεν είναι αρκετά δεμένη μεταξύ της, επικρατεί χάος και δε βγαίνει αποτέλεσμα επί της ουσίας.» Η s7 υπογραμμίζει την ανάγκη «να πιστέψουν τα παιδιά ότι αυτό που κάνουμε είναι σοβαρό όταν έχουν συνηθίσει ότι η μουσική είναι κενή ώρα». Η i17 περιγράφει ακραίες περιπτώσεις έλλειψης κινήτρου σε σχολείο αγροτικής περιοχής: «αυτά τα παιδιά είχαν τρομερή έλλειψη κινήτρου... δεν μπορούσαν να σταματήσουν να μιλάνε, να χασκογελάνε... δεν μπορούσαν να βάλουν στον εαυτό τους ένα φρένο». Παράλληλα, η συμμετοχή φαίνεται να ενισχύεται όταν «έφευγε η δυσπιστία» (s13).

Το αίτημα για επιμόρφωση αναδεικνύεται ως σαφές και προσανατολισμένο στην πρακτική, βιωματική καθοδήγηση. Η i0 διατυπώνει αναλυτικά την ανάγκη για στοχευμένη υποστήριξη που θα διευκολύνει την υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδοποιίας στην τάξη, περιγράφοντας παράλληλα το μεθοδολογικό κενό που βίωσε:

Αυτό θα ήταν τέλειο. [Σε τι πάνω θα σε βοηθούσε εσένα, ας πούμε;] Θα ήθελα ίσως, όχι οδηγούς, ρε παιδί μου, αλλά πώς με δημιουργικούς τρόπους, ιδέες, [...] να προσαρμόσεις άλλες ιδέες πάνω. Δηλαδή, ένα μούσουλα ίσως. Δηλαδή, αυτό που αντιμετώπισα κι εγώ [...]: Με τι ξεκινάς; Ξεκινάς με το στίχο. Πώς ξεκινάς με το στίχο; Τι θα κάνεις με αυτό; Πώς εξηγείς στα παιδιά για την ομοιοκαταληξία, βασικά πράγματα, απλά πράγματα. Γιατί κι εμείς δεν είμαστε φιλόλογοι, [...] Θα μπορούσε αυτό να είναι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που να προσφέρεται, [...] για το πώς μπαίνεις στη διαδικασία, με τα όργανα, με τα βασικά στοιχεία ενορχήστρωσης, ίσως, [...] Πώς να τους εξηγήσεις με απλά λόγια



για το ρεφρέν για το κουπλέ, [...] Ένας οδηγός καθοδήγησης θα έλεγα, εμένα θα μου φαινόταν πολύ ενδιαφέρον, αλλά [...] πιστεύω ότι αν υπήρχε κάποιο δελαστικό μάθημα-σεμινάριο- επιμόρφωση, πιστεύω ότι όλοι οι μουσικοπαιδαγωγοί, ή οι περισσότεροι, ψάχνουν νέο υλικό και πράγματα και τρόπους για να ενθουσιαστούν πρώτα αυτοί, για να ενθουσιαστούν και τα παιδιά τους. (i0)

Η ανάγκη αυτή επεκτείνεται και στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και στη μουσική παραγωγή, καθώς η i10 δηλώνει: «είναι πολύ δύσκολο αν δεν σου δείξει κάποιος». Παράλληλα, η i23 αναδεικνύει τη δυνατότητα αυτομόρφωσης και εξέλιξης, θέτοντας ως στόχο: «είναι ένας από τους στόχους μου να μάθω μουσική παραγωγή... τώρα έμαθα το μοντάζ...». Η i11, τέλος, τονίζει ότι η επιμόρφωση χρειάζεται να είναι βιωματική και να υλοποιείται «από άτομα τα οποία θα πρέπει να επιλεχθούν... είναι πολύ σημαντικό να γίνει σωστά».

Συνεργασίες και κοινότητες πρακτικής ως μορφές υποστήριξης (Υπο-Θέμα 3.4)

Ως συμπληρωματικός μηχανισμός υποστήριξης, σε συνάφεια με το ισχυρό αίτημα για θεσμική ενίσχυση (Μ.Ο. = 4,59), αναδεικνύεται η ανάγκη για άνοιγμα του σχολείου σε συνεργασίες και για δημιουργία δικτύου ανταλλαγής καλών πρακτικών, ως απάντηση στη συναδελφική απομόνωση. Η ανάγκη για συνεργασία και ανταλλαγή πρακτικών αναδεικνύεται ως απάντηση σε εμπειρίες επαγγελματικής απομόνωσης και σε μεθοδολογικές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία δημιουργίας δικτύων υποστήριξης τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Ως προς την εσωτερική συνεργασία, η i10 υπογραμμίζει την ανάγκη για διαμοιρασμό υλικού και ιδεών, αναδεικνύοντας τη σημασία της στήριξης από τους ομότιμους, καθώς και τη θετική εμπειρία της διαθεματικής συνεργασίας:

Φαντάζομαι, αυτό που μάλλον εγώ έζησα και με βοήθησε, όταν συνεργαστήκαμε με τους δασκάλους για την επιλογή του θέματος, με τα πιο μικρά παιδιά που έχουν τον δικό τους δάσκαλο στην τάξη. Τώρα όσον αφορά τη δευτεροβάθμια ας πούμε, αλλά και στην πρωτοβάθμια, χρειάζεται βοήθεια στην εκτέλεση αυτού του επιτεύγματος, το να παρουσιαστεί, όχι τόσο στην ώρα της μουσικής, και στο γράψιμο. [...] Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται ιδέες, να μοιράζονται υλικό και ό,τι μπορεί να βοηθήσει τους υπόλοιπους.



Αντίστοιχα, η s25 αναφέρεται στη «συνεργασία με συναδέλφους» ως κίνητρο για την ενσωμάτωση της τραγουδοποιίας, ενώ η i0 προσθέτει την αξία της άμεσης υποστήριξης από μόνιμους συναδέλφους, αναφερόμενη στη «συνάδελφο η μουσικοπαιδαγωγός η μόνιμη δασκάλα, η οποία με βοήθησε και πάρα πολύ». Σε σχέση με το άνοιγμα σε εξωτερικούς επαγγελματίες, η i0 περιγράφει θετική εμπειρία συνεργασίας με επαγγελματία μουσικό, τονίζοντας την ανάγκη για εξειδικευμένη βοήθεια όταν προκύπτουν τεχνικά ή μεθοδολογικά αδιέξοδα:

Μετά την 5η παρέμβαση, στο κομμάτι το μουσικό, είχα απογοητευτεί λίγο και γι' αυτό τους έδωσα μια ώθηση, στα πλαίσια του πρότυπου της Lucy Green που τα φέρνεις σε επαφή με επαγγελματίες μουσικούς, έφερα έναν συνάδελφο μουσικό που έπαιζε κανονάκι και ενώ είχαμε κολλήσει σε ένα σημείο και τον έφερα και τους είπε δυο ιδέες στη σειρά και τους έδωσε τη λύση και τους έβλεπες... ξετρελάθηκαν! Αυτό έγινε στην 8η παρέμβαση και μετά λέγανε “δεν θα ξαναέρθει ο κύριος K;”

Η i23 επιβεβαιώνει την ανάγκη για εξωτερική βοήθεια, σημειώνοντας ότι, για την ολοκλήρωση της μελωδίας, απευθύνθηκε σε φίλο της που τη βοήθησε να ολοκληρώσει το μουσικό σκέλος, καθώς η ίδια αντιμετώπιζε δυσκολία στο συγκεκριμένο σημείο της διαδικασίας. Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν την αξία ενός διαμοιρασμένου πλαισίου γνώσης και πρακτικής υποστήριξης, ικανού να καλύψει μεθοδολογικά και τεχνικά κενά.

Συνθετική ανάγνωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων

Η συνδυαστική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιχειρεί να φέρει σε διάλογο τα στατιστικά μεγέθη και τις βιωματικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της τραγουδοποιίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



Αντιλήψεις και αντιλαμβανόμενα οφέλη

Η έρευνα καταδεικνύει την αναγνώριση της τραγουδοποιίας ως ολιστικής πρακτικής, με σαφή ιεράρχηση των οφελών: η υψηλότερη βαρύτητα αποδίδεται στα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη (Μ.Ο. = 4,75) έναντι των αμιγώς μουσικών (Μ.Ο. = 4,34). Τα ποιοτικά ευρήματα ερμηνεύουν αυτή την προτεραιότητα, αναδεικνύοντας την πρακτική ως εργαλείο συμπερίληψης και ενδυνάμωσης, καθώς ενισχύει τη μαθητική φωνή και την αυτοπεποίθηση.

Παράλληλα, ο ευρύς ορισμός της τραγουδοποιίας, που περιλαμβάνει τη γνήσια σύνθεση, τη διασκευή και την προσαρμογή στίχων, λειτουργεί ως στρατηγική επιλογή των εκπαιδευτικών για να διευκολύνουν την εφαρμογή. Η πολυμορφία αυτή ενισχύει την αντίληψη υψηλής εφαρμοσιμότητας (Μ.Ο. = 4,38), βοηθώντας στην αντιμετώπιση τεχνικών και χρονικών δυσκολιών.

Τέλος, η υψηλή αναγνώριση της αξίας (Μ.Ο. = 4,73) ενισχύεται από το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν «την αίσθηση της/του μουσικού» μέσα στον/στην εκπαιδευτικό, γεγονός που εξηγεί τη βίωση της πρακτικής ως προσωπικής επιλογής, συχνά με κόστος σε προσωπικό χρόνο.

Πρακτικές εφαρμογές και ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Η εφαρμογή της πρακτικής στην τάξη εμφανίζει συνδυασμό δομής και ευελιξίας, με έντονη εστίαση στην πρωτογενή δημιουργία. Η διαδικασία είναι κατεξοχήν συνεργατική (Συλλογική σύνθεση στίχων: 90,6%), με την/τον εκπαιδευτικό να αναδεικνύεται ως καθοριστικός/ή για την οργάνωση. Ο ρόλος της/του είναι πολυδιάστατος: συνδυάζει την εμπύχωση με την καθοδήγηση, ενώ αναλαμβάνει συχνά ρόλο επιμελητή/τριας (71,9%), συνταιριάζοντας τις ιδέες των μαθητριών/ών. Η συχνή αξιοποίηση του αυτοσχεδιασμού (78,1%) και η στρατηγική ένταξη της τεχνολογίας (π.χ. χρήση ΤΝ για instrumental) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το βίωμα και τη φωνή των μαθητριών/ών για την παραγωγή πρωτότυπου μουσικού υλικού. Επιπλέον, η πρακτική λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην προσωπική καλλιτεχνική ταυτότητα και το εκπαιδευτικό έργο, ενισχύοντας το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν «την αίσθηση της/του μουσικού». Η φάση ολοκλήρωσης μέσω ηχογράφησης και δημόσιας παρουσίασης (46,9%) αναδεικνύεται ως



στοιχείο που ολοκληρώνει τη μαθησιακή εμπειρία, προσφέροντας συναισθηματική ανταμοιβή και αναγνώριση.

Αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και ανάγκες υποστήριξης

Η κεντρική αναντιστοιχία (υψηλή αναγνώριση/σποραδική εφαρμογή) συνδέεται στενά με δομικά εμπόδια του σχολικού πλαισίου. Το κεντρικό οξύμωρο ερμηνεύεται κυρίως από την έλλειψη χρόνου (Μ.Ο. = 3,84) και την υλικοτεχνική ανεπάρκεια (Μ.Ο. = 3,81), παράγοντες που δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας εντός του 40λεπτου μαθήματος.

Η ανάγκη για θεσμική υποστήριξη (Μ.Ο. = 4,59) και εξειδικευμένη επιμόρφωση (Έλλειψη επιμόρφωσης: Μ.Ο. = 3,47) προκύπτει ως απάντηση στην έλλειψη μεθοδολογικής ασφάλειας. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν πρακτικά εργαλεία για να διαχειριστούν τις προκλήσεις συντονισμού (Μ.Ο. = 3,13) και συμμετοχής (Μ.Ο. = 3,00).

Στο πλαίσιο της συνδυαστικής αποτίμησης, το εύρημα της ANOVA αναδεικνύει τη διδακτική εμπειρία ως παράγοντα που συνδέεται με χαμηλότερη αντίληψη εμποδίων ($r = -0,44$, $p = 0,01$). Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στρατηγική ευελιξία και αντλούν ενέργεια από το εσωτερικό τους κίνητρο. Ωστόσο, η ανάγκη για αύξηση πόρων και θεσμική υποστήριξη (Μ.Ο. = 4,59) παραμένει κρίσιμο ζητούμενο, καθώς η προσωπική υπερπροσπάθεια δύσκολα μπορεί να αποτελέσει σταθερή βάση για συστηματική πρακτική. Η πρόταση για συνεργασίες και κοινότητες πρακτικής (Μ.Ο. = 4,59) λειτουργεί, τέλος, ως μηχανισμός εμψύχωσης και ενίσχυσης της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας.



Συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων

Το παρόν κεφάλαιο επιτελεί τον κεντρικό σκοπό της διπλωματικής εργασίας, αναλαμβάνοντας τη συστηματική συζήτηση και ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνάρτηση με το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η ανάλυση εστιάζει στην ένταξη των ευρημάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ερμηνείας, αναδεικνύοντας τόσο σημεία συνάφειας όσο και σημεία απόκλισης σε σχέση με τις διεθνείς ερευνητικές τάσεις και τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, επιχειρεί να αποσαφηνίσει πώς οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολικού πλαισίου, ενδεικτικά οι δομικοί περιορισμοί, οι συνθήκες εργασίας και οι διαθέσιμες υποστηρικτικές δομές, διαμεσολαβούν την εφαρμογή της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Διασύνδεση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η δομή του κεφαλαίου ακολουθεί τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να διασφαλίζονται ακαδημαϊκή συνέπεια και σαφήνεια. Σε κάθε ενότητα, τα ποσοτικά ευρήματα λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για τη χαρτογράφηση τάσεων, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αξιοποιούνται για να φωτίσουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μουσικής ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και διαχειρίζονται την τραγουδοποιία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Με αυτόν τον τρόπο, το κεφάλαιο καταλήγει σε τεκμηριωμένες απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και προετοιμάζει τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων που συνδέονται με τη διδακτική πράξη και την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας;

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδουν πολύ υψηλή παιδαγωγική αξία στην τραγουδοποιία, με τον σύνθετο δείκτη Στάσεις – Παιδαγωγική αξία να βρίσκεται σε επίπεδο $M.O. = 4,73$. Η υψηλότερη αποδοχή συγκεντρώνεται στη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια ($M.O. = 4,84$), στοιχείο που συνδέεται άρρηκτα με τη μετατόπιση της μουσικής εκπαίδευσης προς βιωματικές και μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης, όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από πράξη,



πειραματισμό και δημιουργία (Kratus, 2019· Bowman, 2000· Silverman et al., 2013). Η εικόνα αυτή είναι συνεπής και με περιγραφές της τραγουδοποιίας ως πολυδιάστατης πρακτικής που ενεργοποιεί οργάνωση ιδεών, λήψη αποφάσεων και συνεργατική παραγωγή μουσικού και λεκτικού υλικού (Kratus, 2016· Baker & Krout, 2012).

Η προτεραιοποίηση της δημιουργικής αυτενέργειας από τις/τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια έμμεση αλλά σαφή απάντηση στην κυριαρχία του «ημι-επαγγελματισμού» στην παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση, όπως δέχεται κριτική από τον Kratus (2019). Ο Kratus υποστηρίζει ότι η υπερβολική έμφαση στα εξωτερικά πρότυπα, τους βαθμούς και τα μεγάλα σύνολα αφαιρεί από τις/τους μαθήτριες/τές την ικανότητα για δια βίου μουσική ανεξαρτησία, η οποία αποτελεί τον πυρήνα του μουσικού ερασιτεχνισμού (*amateurism*). Η τραγουδοποιία, παρέχοντας ένα πλαίσιο όπου οι μαθήτριες/τές καθορίζουν τα δικά τους πρότυπα επιτυχίας και χρησιμοποιούν όργανα της επιλογής τους (Kratus, 2016), αναγνωρίζεται ως η κατεξοχήν πρακτική που καλλιεργεί αυτήν την ανεξαρτησία και τη δια βίου δέσμευση.

Σε ό,τι αφορά τα οφέλη που θεωρούν σημαντικότερα, οι εκπαιδευτικοί προτεραιοποιούν σαφώς την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση, η οποία αποτιμάται υψηλότερα (M.O. = 4,75) από τα αμιγώς μουσικά οφέλη (M.O. = 4,34). Η ιεράρχηση αυτή ευθυγραμμίζεται με διεθνή ευρήματα που αναδεικνύουν την τραγουδοποιία ως πλαίσιο ενδυνάμωσης, ασφαλούς έκφρασης και καλλιέργειας της μαθητικής φωνής, καθώς και ως διαδικασία που μπορεί να υποστηρίξει σχέσεις συνεργασίας και αίσθηση κοινότητας (Dweck, 2024· Gallo & Kuchenbrod, 2022).

Η έμφαση στο «ποιος γίνεται η/ο μαθήτρια/τής» μέσα από τη μουσική πράξη, αντί του «τι μαθαίνει τεχνικά», συνιστά μια φιλοσοφική απόκλιση από την αισθητική θεωρία του 19ου αιώνα και υιοθέτηση της προσέγγισης της Bowman (2000). Η Bowman, ανακτώντας την Αριστοτελική έννοια της ηθικής, υποστηρίζει ότι η μουσική εμπειρία είναι μια «ηθική συνάντηση» (*ethical encounter*) επειδή αναπτύσσει χαρακτήρα, διαθέσεις και πρακτική γνώση (*phronesis*), δηλαδή την ικανότητα να δρας σωστά σε σύνθετες, απρόβλεπτες καταστάσεις. Η τραγουδοποιία, ως σύνθετη και συνεργατική πρακτική, απαιτεί ακριβώς αυτήν την «αυτοσχεδιαστική ευρηματικότητα και ανταπόκριση» (*improvisatory resourcefulness and responsiveness*) που, κατά την Bowman, είναι θεμελιώδης για την ηθική ανάπτυξη. Επιπλέον, η σύνδεση της πρακτικής με ταυτότητα και αίσθηση ανήκειν έχει αναδειχθεί και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπου η τραγουδοποιία λειτουργεί ως



γέφυρα ανάμεσα στη σχολική γνώση και στον βιωμένο κόσμο των παιδιών (Desyandri et al., 2021).

Η υψηλή αποδοχή της πρακτικής φαίνεται επίσης να στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί την ορίζουν παιδαγωγικά. Όπως αναδείχθηκε στη συνθετική ανάλυση, η ευρύτητα του ορισμού –που περιλαμβάνει πρωτότυπη σύνθεση, διασκευή και αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων– λειτουργεί ως μηχανισμός διδακτικής προσαρμογής, εξηγώντας παράλληλα την υψηλή αντίληψη εφαρμοσιμότητας (M.O. = 4,38). Η ευρύτητα αυτή είναι συμβατή με πραξιακές προσεγγίσεις (Silverman et al., 2013) και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη μουσική μάθηση ως συμμετοχή σε πρακτικές και διαπραγμάτευση νοημάτων μέσα στη συλλογική δράση (Bowman, 2000· Wright & Kanellopoulos, 2010). Συγκεκριμένα, η Πραξιακή Φιλοσοφία (PME) ορίζει τη μουσική ως ολιστική κοινωνική πρακτική (social praxis) που περιλαμβάνει ισότιμα τους «δρώντες», τη «δράση», το «έργο» και το «πλαίσιο». Η υιοθέτηση ενός ευρέος φάσματος πρακτικών στην τάξη (σύνθεση και διασκευή) αποτελεί την πρακτική εφαρμογή αυτής της ολιστικής θεώρησης, η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης μέσω πέντε ολοκληρωμένων μορφών γνώσης (διαδικαστική - *Procedural*, τυπική - *Formal*, άτυπη - *Informal*, εντυπωσιοκρατική - *Impressionistic*, εποπτική - *Supervisory*) (Silverman et al., 2013).

Παράλληλα, η σύνδεση της τραγουδοποιίας με περιγραφές της σύγχρονης δημιουργικής πράξης που μπορεί να περιλαμβάνει και παραγωγικές διαδικασίες, ειδικά όταν παρεμβάλλεται τεχνολογία (Tobias, 2013· Mygdanis & Kokkidou, 2021), δείχνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα μουσικά μέσα. Στο ίδιο πλαίσιο, η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα συγκροτείται ως διαδικασία σχέσεων, πειραματισμού και αναστοχασμού, και όχι ως ατομικό προνόμιο (Burnard & Dragovic, 2015), προσφέρει ένα ακόμη ερμηνευτικό υπόβαθρο για την ευρεία αποδοχή της τραγουδοποιίας ως παιδαγωγικής πρακτικής, ενισχύοντας τη συλλογική της διάσταση.

Τέλος, η παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας φαίνεται να συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα και το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών, όπως υποδηλώνει και το υψηλό % εξωσχολικής μουσικής δράσης (68,8%). Η διάσταση αυτή συμβαδίζει με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει ότι η αυτοαντίληψη της/του εκπαιδευτικού ως μουσικού και δημιουργού επηρεάζει την υιοθέτηση δημιουργικών πρακτικών στην τάξη και ενισχύει τη νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού ρόλου (Ballantyne & Zhukov, 2017). Σε αυτό το πρίσμα, οι αντιλήψεις για την παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας δεν αποτυπώνονται μόνο ως



αξιολόγηση οφελών για τις/τους μαθήτριες/ές, αλλά και ως τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μουσική τάξη ως χώρο δημιουργικής πράξης, συμμετοχής και επαγγελματικής συνέχειας.

Σε ποιον βαθμό και με ποιες μεθόδους φαίνεται να εφαρμόζουν πρακτικές τραγουδοποιίας στην τάξη;

Παρά τη σαφή αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της τραγουδοποιίας, η εφαρμογή της στην τάξη εμφανίζεται κυρίως επεισοδιακή. Το 62,5% των συμμετεχουσών/όντων δηλώνει ότι υλοποιεί την πρακτική 1–2 φορές τον χρόνο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η τραγουδοποιία τείνει να οργανώνεται ως στοχευμένη δράση ή project και όχι ως σταθερή ρουτίνα του μαθήματος. Η εικόνα αυτή μπορεί να ερμηνευθεί σε συνάφεια με τη διεθνή συζήτηση, όπου η τραγουδοποιία περιγράφεται ως διαδικασία υψηλής παιδαγωγικής αξίας, αλλά συχνά απαιτητική σε χρόνο, οργάνωση και τεχνική υποστήριξη, ιδίως όταν επιδιώκεται ολοκληρωμένο αποτέλεσμα (Kratus, 2016).

Η περιοδικότητα της εφαρμογής, ωστόσο, έρχεται σε άμεση αντίθεση με τον βασικό στόχο του ερασιτεχνισμού (*amateurism*), όπως αυτός προβάλλεται από τον Kratus (2019). Ο Kratus τονίζει ότι η μουσική εκπαίδευση, αν επιθυμεί να επιτύχει τον στόχο της δια βίου μουσικής δραστηριότητας, πρέπει να καλλιεργεί τη μουσική ανεξαρτησία των μαθητριών/ών – μια ικανότητα που αναπτύσσεται μέσω της συστηματικής και όχι της συγκυριακής ενασχόλησης. Η οργάνωση της πρακτικής ως μεμονωμένο project υποδηλώνει την επικράτηση των δομικών περιορισμών του ελληνικού σχολικού πλαισίου έναντι της φιλοσοφικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Η συμπίεση της δημιουργικής διαδικασίας σε λίγα, αποσπασματικά μαθήματα δυσχεραίνει την εμπέδωση της δημιουργικής ρουτίνας που απαιτείται για την ανάπτυξη της *phronesis* (πρακτική γνώση), κεντρικής στην επιχειρηματολογία της Bowman (2000) για τη σύνδεση της μουσικής με την ηθική και τον χαρακτήρα. Ενώ η θεωρία προτρέπει στη συνεχή, αυθόρμητη πράξη, η σχολική πραγματικότητα την περιορίζει σε ένα προγραμματισμένο, εξαιρετικό γεγονός.

Όταν, ωστόσο, εφαρμόζεται, η μεθοδολογία που αποτυπώνεται στα δεδομένα είναι ολιστική και συνεργατική, καλύπτοντας περισσότερα από ένα στάδια δημιουργίας. Η συλλογική σύνθεση στίχων καταγράφεται ως η συχνότερη πρακτική (90,6%), ενώ ο ρυθμικός και μελωδικός αυτοσχεδιασμός αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός εύρεσης μελωδικών ιδεών (78,1%). Η εικόνα αυτή συνδέεται με προσεγγίσεις που τοποθετούν τη



δημιουργικότητα μέσα σε κοινωνικές σχέσεις, πειραματισμό και συλλογικές αποφάσεις, όχι ως ατομικό επίτευγμα μιας/ενός μαθήτριας/ή (Burnard & Dragovic, 2015). Παράλληλα, η έμφαση στη δράση και στη δοκιμή κατά τη διάρκεια της δημιουργίας είναι συνεπής με πραξιακές θεωρήσεις (Silverman et al., 2013), όπου η μουσική μάθηση αναδύεται μέσα από την πράξη (*musicising*) και την ερμηνευτική εμπλοκή των μαθητριών/ών (Kratus, 2019).

Η προτεραιότητα της συνεργασίας στην εύρεση στίχων και μελωδίας συνομιλεί με τα ευρήματα των Baker και Krout (2012), οι οποίοι τονίζουν ότι η συνεργατική σύνθεση τραγουδιού ενισχύει την ενσυναίσθηση, την ομαδική εργασία και τη διαχείριση συναισθημάτων (έκφραση «ανάμικτων συναισθημάτων»). Η πρακτική τους έδειξε ότι «η επικοινωνία και η πραγματική ομαδική εργασία είναι απαραίτητες» (Kratus, 2016, παραπομπή σε δήλωση μαθητή), υπερβαίνοντας την απλή διεκπεραίωση εργασιών. Αυτή η συλλογική διαδικασία ενισχύει τις κοινωνικές και ηθικές διαθέσεις, καθιστώντας την πρακτική ένα θεμελιωδώς ηθικό εγχείρημα (Bowman, 2000), καθώς οι μαθήτριες/τές μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τις ιδέες τους και να λειτουργούν εντός ενός πλαισίου αμοιβαίας ευθύνης. Η σύνθεση τραγουδιού, με την ανάμειξη μουσικής και στίχου, απαιτεί την ανάπτυξη της Πραξιακής «άτυπης» γνώσης (*informal knowledge*), η οποία αφορά την πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση που είναι απαραίτητη για την επιλογή θεματολογίας και ύφους, επιβεβαιώνοντας τον ολιστικό χαρακτήρα της *Praxialism* (Silverman et al., 2013).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού εμφανίζεται πολυδιάστατος. Οι συχνότερα δηλωμένοι ρόλοι είναι η/ο εμπνυχώτρια/τής (90,6%), η/ο καθοδηγήτρια/τής (78,1%) και η/ο επιμελήτρια/τής (71,9%), κάτι που δείχνει ότι η εφαρμογή δεν αφήνεται στην τύχη της ομάδας, αλλά υποστηρίζεται από σταθερή οργάνωση, παιδαγωγική καθοδήγηση και τεχνική επιμέλεια του τελικού αποτελέσματος. Η λειτουργία αυτή συνδέεται με περιγραφές της τραγουδοποιίας ως διαδικασίας όπου η/ο εκπαιδευτικός συχνά λειτουργεί ως μουσικός παραγωγός (*producer*), υποστηρίζοντας τις/τους μαθήτριες/ές να οργανώσουν και να εξελίσσουν τη δική τους ιδέα, και όχι την ιδέα του δασκάλου (Kratus, 2016).

Αυτή η μετατόπιση ρόλου υποδηλώνει την υιοθέτηση της Πραξιακής «εποπτικής» γνώσης (*supervisory knowledge*) (Silverman et al., 2013), η οποία αφορά την ικανότητα της/του εκπαιδευτικού να καθοδηγεί και να αξιολογεί τη διαδικασία. Η επιμελητική διάσταση, πέρα από την τεχνική αρτιότητα, μπορεί να ιδωθεί και ως μια επαγγελματική αντίδραση στην πίεση του ημι-επαγγελματισμού (Kratus, 2019), όπου το τελικό «προϊόν» πρέπει να πληροί ένα ελάχιστο εξωτερικό πρότυπο για να δικαιολογήσει τον χρόνο και την



προσπάθεια. Ωστόσο, η ίδια η Bowman (2000) τονίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του χαρακτήρα. Συνεπώς, η παιδαγωγική διαχείριση και η συμπερίληψη, μέσω πρακτικών ομαδοποίησης διαφορετικών επιπέδων και διαχείρισης δυναμικών της ομάδας, είναι κρίσιμες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και γόνιμου πλαισίου (Kratus, 2016). Αυτό το ασφαλές πλαίσιο (Bolden & DeLuca, 2022) είναι απαραίτητο για να μπορούν οι μαθήτριες/τές να μοιραστούν προσωπικές εκφράσεις (Baker & Krout, 2012) και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια των ηθικών διαθέσεων που απαιτεί η Αριστοτελική ηθική (Bowman, 2000).

Τέλος, η τεχνολογία λειτουργεί ως υποστηρικτικός μηχανισμός για τη διευκόλυνση της διαδικασίας και για την ποιότητα του τελικού έργου, με αναφορές σε εργαλεία όπως Incredibox και BandLab και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αξιοποίηση ΤΝ για τη δημιουργία instrumental μέρους. Η δυναμική αυτή συνδέεται με τη διεθνή βιβλιογραφία που δείχνει ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχικότητα και να διευρύνουν τις δυνατότητες δημιουργίας και συνεργασίας στην τάξη (Morrison, 2021). Η ενσωμάτωση παραγωγικών διαδικασιών στη δημιουργία τραγουδιού ανταποκρίνεται στη σύγχρονη θεώρηση της σύνθεσης ως ενιαίας δημιουργικής πράξης (*unified creative act*) που περιλαμβάνει στοιχεία παραγωγής (*production*) (Tobias, 2013). Επιπλέον, αυτή η πρακτική υιοθετείται από την Πραξιακή Φιλοσοφία (Silverman et al., 2013), καθώς ο εξωτερικός ήχος, η ενορχήστρωση και η ποιότητα της ηχογράφησης αφορούν τη «διαδικαστική» (*procedural*) και «εποπτική» (*supervisory*) γνώση του *musicing*. Παρότι η δημόσια παρουσίαση ή η ηχογράφηση καταγράφεται ως λιγότερο συχνή (46,9%), εμφανίζεται ως κρίσιμο στάδιο ολοκλήρωσης της μαθησιακής εμπειρίας, επειδή συνδέει τη δημιουργία με αναγνώριση, αναστοχασμό και ενίσχυση κινήτρου. Η ολοκλήρωση και η παρουσίαση του έργου αποτελούν την κορύφωση της διαδικασίας, προσφέροντας την ευκαιρία για συγκρότηση ταυτότητας και την αίσθηση αποτελεσματικότητας στους μαθήτριες/τές (Baker & Krout, 2012), στοιχεία που ενισχύουν τη συνολική παιδαγωγική λειτουργία της πρακτικής.

Ποιες προκλήσεις ή ποια εμπόδια δηλώνουν ότι συναντούν κατά την εφαρμογή πρακτικών τραγουδοποιίας στη σχολική μουσική πράξη;

Η ανάλυση των δυσκολιών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα βασικά εμπόδια εφαρμογής της τραγουδοποιίας κυρίως σε δομικούς και θεσμικούς παράγοντες, ενώ οι παιδαγωγικές προκλήσεις εμφανίζονται ως σημαντικές αλλά, σε αρκετές περιπτώσεις, πιο



διαχειρίσιμες μέσα από στρατηγικές προσαρμογής. Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, οι υψηλότεροι μέσοι όροι καταγράφονται στην έλλειψη χρόνου ($M.O. = 3,84$) και στην υλικοτεχνική ανεπάρκεια ($M.O. = 3,81$), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι δυσκολίες εντοπίζονται πρώτα στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και έπειτα στη διδακτική διαχείριση της διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον χρονικό περιορισμό του 40λεπτου μαθήματος ως καθοριστικό εμπόδιο, επειδή δυσχεραίνει την ολοκλήρωση μιας πλήρους δημιουργικής διαδικασίας, ειδικά όταν επιδιώκεται τελικό αποτέλεσμα που μπορεί να παρουσιαστεί. Η συνθήκη αυτή μεταφέρει συχνά την επιμέλεια εκτός ωραρίου, με προσωπικό κόστος, στοιχείο που συνδέεται με τη γενικότερη εικόνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου οι δομές και οι πόροι δεν υποστηρίζουν σταθερά την εφαρμογή δημιουργικών πρακτικών. Παράλληλα, η έλλειψη βασικού εξοπλισμού, ενδεικτικά αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο, μικρόφωνα ή δυνατότητες ηχογράφησης, περιορίζει την ποιότητα παραγωγής και συχνά μετατρέπει την τεχνολογία από ενισχυτικό παράγοντα σε πηγή επιπλέον δυσκολίας.

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη συνάφεια με τη διεθνή συζήτηση για την επίδραση των θεσμικών πλαισίων και της κουλτούρας ελέγχου στην παιδαγωγική αυτονομία (Kinsella et al., 2024). Ο Kratus (2019) επισημαίνει ότι η οργανωμένη εκπαίδευση με γνώμονα τον ημι-επαγγελματισμό επιβάλλει χρονολογικούς και τεχνικούς περιορισμούς (όπως η τήρηση του σκορ) που έρχονται σε αντίθεση με τη φύση του ερασιτεχνισμού, ο οποίος απαιτεί *χρόνο που αξίζει τον κόπο, ακόμα κι αν απαιτεί επίπονη προσπάθεια*. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος στην ελληνική πραγματικότητα ακυρώνει αυτή τη φιλοσοφική προϋπόθεση, υποχρεώνοντας τις/τους εκπαιδευτικούς να θυσιάζουν την ολιστική (*Praxial*) και συνεργατική φύση της τραγουδοποιίας (Silverman et al., 2013) στο βωμό της «συμπιεσμένης» ύλης.

Ένας δεύτερος παράγοντας που διαφοροποιεί την εμπειρία των δυσκολιών είναι η διδακτική εμπειρία. Το στατιστικά σημαντικό εύρημα της ANOVA δείχνει ότι οι λιγότερο έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερες δυσκολίες ($M.O. = 3,73$) σε σχέση με τις/τους πιο έμπειρες/ους ($M.O. = 3,02$). Όπως αναδείχθηκε στη συνθετική ανάγνωση, η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην ικανότητα των πιο έμπειρων να αναπτύσσουν στρατηγική ευελιξία, ενδεικτικά μέσω διασκευών ή απλοποίησης απαιτήσεων, και



αξιοποιούν εσωτερικά κίνητρα που λειτουργούν ως αντιστάθμισμα απέναντι σε δομικούς περιορισμούς.

Αυτή η ικανότητα προσαρμογής συνιστά μια μορφή πρακτικής γνώσης (*phronesis*), η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της Αριστοτελικής ηθικής όπως την αναλύει η Bowman (2000). Η Bowman τονίζει ότι η πρακτική γνώση δεν είναι «τεχνική γνώση» (όπως αυτή του τεχνίτη που έχει δεδομένο στόχο), αλλά μια ικανότητα να δρας σωστά σε ενδεχομενικές (*contingent*) και πολύπλοκες καταστάσεις. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αναπτύξει τη μουσική ευρηματικότητα και ανταπόκριση (*improvisatory resourcefulness and responsiveness*) που απαιτεί η δημιουργική διαδικασία (Bowman, 2000), επιτρέποντάς τους να βλέπουν τα δομικά εμπόδια (π.χ. έλλειψη οργάνων) ως διαχειρίσιμες μεταβλητές και όχι ως αξεπέραστα κωλύματα. Η διαφοροποίηση αυτή δεν αναιρεί τα αντικειμενικά εμπόδια, αλλά δείχνει ότι η εμπειρία μπορεί να συνδέεται με διαφορετική αίσθηση ελέγχου της διαδικασίας και με μεγαλύτερη άνεση σε πρακτικές προσαρμογές.

Παράλληλα, οι παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προκλήσεις εμφανίζονται με χαμηλότερους μέσους όρους, αλλά παραμένουν ουσιαστικές, ιδιαίτερα όταν συνδέονται με την αίσθηση επάρκειας της/τους εκπαιδευτικού και με την έλλειψη πρακτικής καθοδήγησης. Η δυσκολία συντονισμού (Μ.Ο. = 3,13) και η δυσκολία συμμετοχής (Μ.Ο. = 3,00) περιγράφονται ως ζητήματα διαχείρισης της δυναμικής της τάξης, άνισης κινητοποίησης και ανάγκης μετασχηματισμού της μουσικής ώρας σε πεδίο ουσιαστικής δράσης.

Σε αυτό το σημείο, η ανασφάλεια ως προς τεχνικές πτυχές σύνθεσης και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως δημιουργών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Ο Kratus (2016) περιγράφει τον ρόλο του δασκάλου-τραγουδοποιού ως «μουσικό παραγωγό» (*producer*), ο οποίος απαιτεί την ικανότητα να καθοδηγεί τον μαθήτριά/τή στη «συνειδητοποίηση και τελειοποίηση των δικών του μουσικών ιδεών». Η έλλειψη μεθοδολογικής ασφάλειας σε αυτόν τον ρόλο μπορεί να αποθαρρύνει την εφαρμογή, ακόμη και όταν η αξία της πρακτικής αναγνωρίζεται. Η εικόνα αυτή συνομιλεί με ευρήματα που δείχνουν ότι μπορεί να εμφανίζεται απόσταση ανάμεσα σε μαθητοκεντρικές και δημιουργικές πεποιθήσεις και στην πραγματική εφαρμογή τους στην τάξη, όταν δεν υπάρχει επαρκές πλαίσιο υποστήριξης και πρακτικής εξοικείωσης (Song, 2025).

Η διαχείριση της συμμετοχής συνδέεται άμεσα με την ανάγκη δημιουργίας ενός ασφαλούς και γόνιμου περιβάλλοντος (Kratus, 2016), όπου οι μαθήτρες/τές αισθάνονται άνετα να μοιραστούν προσωπικά θέματα. Η Bowman (2000) θα υποστήριζε ότι η δυσκολία



συντονισμού αποτελεί μια πρόκληση για τον ηθικό παράγοντα (την/τον εκπαιδευτικό) να εφαρμόσει την *phronesis* του, εξασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθήτριες/τές συμμετέχουν στη διαδικασία, η οποία αναγνωρίζεται ως ευεργετική για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Baker & Krout, 2012).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα εμπόδια της τραγουδοποιίας στην ελληνική σχολική πράξη προκύπτουν κυρίως από τον συνδυασμό δομικών περιορισμών και θεσμικού κενού, ενώ οι παιδαγωγικές δυσκολίες συνδέονται περισσότερο με την αίσθηση επάρκειας και την ανάγκη για πρακτικά εργαλεία οργάνωσης και διαχείρισης της δημιουργικής διαδικασίας.

Ποιες μορφές υποστήριξης, επιμόρφωσης ή συνεργασίας θεωρούν αναγκαίες, ώστε να ενισχυθεί η τραγουδοποιία στο εκπαιδευτικό τους έργο;

Η ανάγκη υποστήριξης, επιμόρφωσης και συνεργασίας αναδύεται ως ένα από τα πιο σταθερά και έντονα μηνύματα των δεδομένων, καθώς η θεσμική υποστήριξη συγκεντρώνει πολύ υψηλή αποτίμηση (M.O. = 4,59). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, για τις/τους εκπαιδευτικούς, η τραγουδοποιία δεν αποτελεί απλώς μια καλή ιδέα, αλλά μια πρακτική που χρειάζεται σταθερές συνθήκες για να αποκτήσει συνέχεια. Σε συνάφεια με τις διεθνείς διαπιστώσεις, η έμφαση στην υποστήριξη συνδέεται με την ανάγκη επαγγελματικής αυτονομίας και με τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν τη βιώσιμη εφαρμογή δημιουργικών μορφών μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο (Kinsella et al., 2024).

Σε επίπεδο θεσμικής ενίσχυσης, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν προτεραιότητα σε πόρους που αφορούν τον διαθέσιμο χρόνο και την υλικοτεχνική υποδομή. Η υποστήριξη αυτή περιγράφεται ως αναγκαία για να μειωθεί η εξάρτηση της εφαρμογής από συγκυριακούς παράγοντες, όπως η στάση της διοίκησης της σχολικής μονάδας, και για να περιοριστεί η μεταφορά μεγάλου μέρους της επιμέλειας εκτός ωραρίου. Η διάσταση αυτή συνδέεται με όσα αναδείχθηκαν στο ελληνικό πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπου ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις και η έλλειψη σταθερών δομών επιμόρφωσης λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη δημιουργικών πρακτικών στη μουσική τάξη (Κούγκας, 2022). Παράλληλα, το αίτημα για πιο σταθερό πλαίσιο εφαρμογής συνομιλεί με τη συζήτηση για την περιορισμένη παιδαγωγική αυτονομία στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι καινοτομίες συχνά εξαρτώνται από τοπικές ερμηνείες και από προσωπικές πρωτοβουλίες (Στάμου & Κοκκίδου, 2021). Η



θεσμική υποστήριξη, επομένως, δεν είναι μόνο θέμα πόρων, αλλά και επαναπροσδιορισμού του σκοπού της μουσικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτραπεί η καλλιέργεια του ερασιτεχνισμού (Kratus, 2019) μέσω της τραγουδοποιίας, η οποία απαιτεί μεγαλύτερη ελευθερία από τους εξωτερικούς περιορισμούς (score, τυπική ενορχήστρωση).

Ως προς την επιμόρφωση, το αίτημα είναι σαφώς προσανατολισμένο στην πρακτική και βιωματική καθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί δεν ζητούν γενικές θεωρητικές παρουσιάσεις, αλλά έναν λειτουργικό οδηγό που να μεταφράζει την ιδέα της τραγουδοποιίας σε εφαρμόσιμα βήματα: πώς ξεκινά ο στίχος, πώς οργανώνεται η συλλογική διαδικασία, πώς προκύπτει μελωδικό υλικό και πώς ολοκληρώνεται ένα έργο με ρεαλιστικούς όρους τάξης. Η ανάγκη αυτή συνδέεται άμεσα με τα ποιοτικά ευρήματα που ανέδειξαν την αίσθηση επάρκειας της/του εκπαιδευτικού ως κρίσιμο ζήτημα, ιδιαίτερα όταν η τραγουδοποιία απαιτεί τεχνικές αποφάσεις και διαχείριση ανομοιογένειας.

Σε διεθνές επίπεδο, αντίστοιχες συζητήσεις έχουν δείξει ότι μπορεί να εμφανίζεται απόσταση ανάμεσα σε δημιουργικές πεποιθήσεις και στην εφαρμογή τους, όταν δεν υπάρχει επαρκές πλαίσιο πρακτικής υποστήριξης και επιμόρφωσης (Song, 2025). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως «μουσικός παραγωγός» (Kratus, 2016) απαιτεί δεξιότητες που σπάνια διδάσκονται στην παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι πραξιακή στην προσέγγισή της (Silverman et al., 2013), εστιάζοντας στην ενεργή εμπλοκή (*doing*) και στην ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης (*phronesis*), η οποία είναι κεντρική και στην Αριστοτελική ηθική προσέγγιση της Bowman (2000).

Τέλος, η πρόταση για συνεργασίες και κοινότητες πρακτικής αναδεικνύεται ως κρίσιμος μηχανισμός υποστήριξης, με διπλή λειτουργία. Από τη μία πλευρά, η δικτύωση μεταξύ συναδέλφων προσφέρει ανταλλαγή υλικού, ιδεών και πρακτικών λύσεων, μειώνοντας το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης. Από την άλλη πλευρά, η συνεργασία με εξωτερικούς επαγγελματίες μουσικούς μπορεί να καλύψει τεχνικά κενά, ιδιαίτερα σε σημεία όπου η δημιουργική διαδικασία δυσκολεύεται, ενδεικτικά στη σύνθεση μελωδίας ή στην τελική επεξεργασία (Kratus, 2016).

Η ανάγκη αυτή συνομιλεί με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης που δίνουν έμφαση στην κοινότητα πρακτικής (*Community of Practice*) και στην από κοινού διαμόρφωση γνώσης μέσα από συνεργασία και διάλογο (Wright & Kanellopoulos, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινότητες πρακτικής δεν λειτουργούν μόνο ως πρακτικό δίκτυο υποστήριξης, αλλά και ως παιδαγωγικός μηχανισμός ενδυνάμωσης της/του εκπαιδευτικού. Η



συνεργατική σύνθεση έχει ήδη αποδειχθεί ότι ενισχύει τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες (Baker & Krout, 2012), προσφέροντας μια βιωματική κατανόηση του πώς οι μαθήτριες/τές βιώνουν την πρακτική. Μέσω της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την «επαγγελματική ενόραση και αναστοχασμό» που είναι απαραίτητη για τη βιώσιμη εφαρμογή της τραγουδοποιίας, ώστε η πρακτική να μετακινηθεί από μεμονωμένη πρωτοβουλία σε πιο σταθερή και συλλογικά υποστηριζόμενη δράση.



Επίλογος και μελλοντικές προεκτάσεις

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπούσε στη συστηματική διερεύνηση της θέσης της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, με εστίαση στις αντιλήψεις, τις πρακτικές, τις προκλήσεις και τις ανάγκες που αναδύονται μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών μουσικής. Η μελέτη ανταποκρίθηκε σε ένα υφιστάμενο ερευνητικό κενό στο ελληνικό πλαίσιο, καθώς η τραγουδοποιία εμφανίζεται περιορισμένα ως διακριτή παιδαγωγική πρακτική στην ελληνική εμπειρική τεκμηρίωση. Παράλληλα, αναδείχθηκε μια βασική αναντιστοιχία ανάμεσα στην πολύ υψηλή αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της πρακτικής.

Σε επίπεδο κύριων πορισμάτων, η παιδαγωγική αξία της τραγουδοποιίας αναγνωρίζεται πρωτίστως για τα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη της, καθώς λειτουργεί ως πλαίσιο έκφρασης, ενδυνάμωσης, συμπερίληψης και ενίσχυσης της φωνής των μαθητριών/ών. Η προτεραιοποίηση αυτής της διάστασης συνδέεται με τη διεθνή βιβλιογραφία που αναδεικνύει την τραγουδοποιία ως ασφαλές πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης και κοινωνικής διαπραγμάτευσης στο σχολείο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν και σαφή μουσικά οφέλη, τα οποία αφορούν τόσο τεχνικές δεξιότητες όσο και τη σταδιακή καλλιέργεια μουσικής ταυτότητας, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με θεωρήσεις της μουσικής μάθησης ως δράσης και συμμετοχής σε ουσιαστικές μουσικές πρακτικές.

Ως προς την εφαρμογή, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι πρακτικές που υλοποιούνται χαρακτηρίζονται από παιδαγωγική ευελιξία, με συχνή αξιοποίηση στρατηγικών όπως ο αυτοσχεδιασμός, η διασκευή και η ενσωμάτωση τεχνολογίας, όταν αυτή είναι διαθέσιμη. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού αποτυπώνεται ως πολυδιάστατος, καθώς λειτουργεί κυρίως ως εμπυχώτρια/τής και καθοδηγητής/τρια της διαδικασίας, ενώ συχνά αναλαμβάνει και επιμελητικές λειτουργίες για τη συνοχή και την ολοκλήρωση του τελικού αποτελέσματος. Η εικόνα αυτή συνομιλεί με περιγραφές της τραγουδοποιίας ως ολιστικής διαδικασίας, όπου η/ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την οργάνωση, την αναθεώρηση και την εξέλιξη των ιδεών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής δημιουργικής δράσης.

Η χαμηλή συχνότητα εφαρμογής συνδέεται, κυρίως, με δομικά και θεσμικά εμπόδια, με έμφαση στην έλλειψη χρόνου και στην υλικοτεχνική ανεπάρκεια. Ταυτόχρονα, η διδακτική εμπειρία και το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών φαίνεται να λειτουργούν ως παράγοντες που σχετίζονται με μεγαλύτερη στρατηγική ευελιξία στη διαχείριση των



εμποδίων, στοιχείο που αποτυπώνεται και στη διαφοροποίηση ως προς τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες. Παρά την ύπαρξη προσωπικών στρατηγικών προσαρμογής, τα ευρήματα δείχνουν ότι η βιωσιμότητα της πρακτικής δεν μπορεί να στηριχθεί αποκλειστικά σε ατομική υπερπροσπάθεια.

Τέλος, η εφαρμοσιμότητα της τραγουδοποιίας σε πιο συστηματική βάση συνδέεται με σαφείς προϋποθέσεις υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη θεσμική ενίσχυση, στην αύξηση πόρων και στη διαμόρφωση ενός σταθερότερου πλαισίου εφαρμογής, καθώς και στην παροχή δομημένης, πρακτικής και μεθοδολογικής καθοδήγησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, αναδεικνύονται επίσης η επιμόρφωση και η δικτύωση ως κρίσιμες συνθήκες, ώστε η τραγουδοποιία να μετακινηθεί από σποραδική δράση σε πιο σταθερή παιδαγωγική πρακτική στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση.

Μεθοδολογικοί περιορισμοί της μελέτης

Παρά την επίτευξη των στόχων της, η παρούσα μελέτη οφείλει να αναγνωρίσει ορισμένους περιορισμούς που συνδέονται με τον μεθοδολογικό της σχεδιασμό. Αρχικά, η χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στις συνεντεύξεις ενδέχεται να οδήγησε σε υπεραντιπροσώπευση εκπαιδευτικών που είχαν ήδη εμπειρία ή θετική προδιάθεση απέναντι στην τραγουδοποιία. Ως αποτέλεσμα, τα ευρήματα πιθανόν να αποτυπώνουν πιο ευνοϊκή εικόνα των στάσεων και των πρακτικών σε σχέση με εκείνη που θα προέκυπτε σε ένα πιο ετερογενές δείγμα. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται προσοχή ως προς τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων και στη μεταφερσιμότητά τους στο σύνολο των εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά περιορισμένο ($n = 32$ στο ποσοτικό σκέλος και 5–6 στο ποιοτικό σκέλος). Η επιλογή αυτή εξυπηρέτησε τον σκοπό της εις βάθος ερμηνευτικής διερεύνησης και της λεπτομερούς ανάλυσης εμπειριών και νοηματοδοτήσεων, ωστόσο περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ευρύτερων στατιστικών συμπερασμάτων και ενισχύει τον περιγραφικό χαρακτήρα των ποσοτικών ευρημάτων.

Τέλος, ο μικτός και διαδοχικός σχεδιασμός βασίστηκε σε ερμηνευτικές συνδέσεις ανάμεσα στα ποσοτικά και στα ποιοτικά δεδομένα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει αναλυτικές επιλογές και κρίσεις της/του ερευνήτριας/τή ως προς το τι θεωρείται κεντρικό, τι χρειάζεται εμβάθυνση και πώς συντίθενται τα διαφορετικά είδη τεκμηρίων. Κατά συνέπεια,



είναι πιθανό ορισμένες όψεις της σύνθεσης και της ερμηνείας να υποστηρίζουν και εναλλακτικές αναγνώσεις, κάτι που αποτελεί αναμενόμενη διάσταση σε ερμηνευτικές και μικτές προσεγγίσεις.

Προτάσεις ενίσχυσης της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προεκτάσεις για τη μουσική παιδαγωγική, με στόχο η τραγουδοποιία να αποκτήσει πιο σταθερή θέση στο σχολικό πλαίσιο. Σε συνέπεια με τη διεθνή και την ελληνική συζήτηση, το ζητούμενο δεν είναι να προστεθεί μία ακόμη δραστηριότητα, αλλά να διαμορφωθούν οι συνθήκες ώστε η πρακτική να μπορεί να εφαρμοστεί με συνέχεια, χωρίς να εξαρτάται δυσανάλογα από προσωπική πρωτοβουλία ή από συγκυριακές υποστηρικτικές συνθήκες.

Η θεσμική αναγνώριση της τραγουδοποιίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν προτεραιότητα στα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη της. Η πρακτική μπορεί να αξιοποιηθεί ως πλαίσιο ενδυνάμωσης, συμπερίληψης και καλλιέργειας διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας τη μαθητική φωνή και προσφέροντας χώρο δημιουργικής έκφρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξή της σε ευέλικτες δομές του σχολείου, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή το Ολοήμερο Πρόγραμμα, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την ανάπτυξη δράσεων που συνδέουν λόγο, μουσική και εμπειρία, με σαφέστερο παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Παράλληλα, η αντιμετώπιση του χρονικού περιορισμού του 40λεπτου μαθήματος προϋποθέτει την ανάπτυξη ευέλικτων μεθοδολογικών πλαισίων, τα οποία επιτρέπουν την αρθρωτή οργάνωση της δημιουργικής διαδικασίας. Τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να υποστηρίξουν τη σταδιακή ολοκλήρωση της τραγουδοποιίας σε διακριτά και διαχειρίσιμα βήματα, μειώνοντας την πίεση που συχνά συνοδεύει την υλοποίηση και ενισχύοντας τη μεθοδολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η τραγουδοποιία μπορεί να ενταχθεί πιο ρεαλιστικά στον σχολικό χρόνο, χωρίς να απαιτείται υπερπροσπάθεια εκτός ωραρίου.

Τέλος, η άρση της συναδελφικής απομόνωσης και η ανάγκη πρακτικής υποστήριξης αναδεικνύουν τη σημασία θεσμικής ενίσχυσης συνεργασιών και κοινοτήτων πρακτικής. Οι κοινότητες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός ανταλλαγής υλικού, διαμοιρασμού καλών πρακτικών και συλλογικής επίλυσης προβλημάτων, συμβάλλοντας



στην ανάπτυξη κοινών στρατηγικών για τη διαχείριση δομικών εμποδίων και στη σταθεροποίηση της τραγουδοποιίας στον πυρήνα της σχολικής μουσικής αγωγής. Επιπλέον, μπορούν να ενισχύσουν τη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ανασφάλεια ως προς τεχνικές ή οργανωτικές πτυχές της πρακτικής.

Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις για αξιοποίηση πρακτικών τραγουδοποιίας

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και τους περιορισμούς της, προκύπτουν κατευθύνσεις που μπορούν να ενισχύσουν τη μελλοντική ερευνητική τεκμηρίωση της τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση, ιδίως ως προς τη συστηματικότερη εφαρμογή της και τη γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στις δηλωμένες στάσεις και στην εκπαιδευτική πράξη.

Μια πρώτη κατεύθυνση αφορά μελέτες παρέμβασης και έρευνα δράσης, με στόχο την ανάπτυξη και πιλοτική εφαρμογή δομημένων, πρακτικών μοντέλων διδασκαλίας της τραγουδοποιίας που να ανταποκρίνονται στον σχολικό χρόνο και στις πραγματικές συνθήκες της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, είναι χρήσιμο να εξεταστεί συστηματικά και ο ρόλος ψηφιακών εργαλείων και της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στη διαδικασία δημιουργίας, τόσο ως προς τη διευκόλυνση της παραγωγής μουσικού υλικού όσο και ως προς τις παιδαγωγικές και δεοντολογικές παραμέτρους της αξιοποίησης.

Μια δεύτερη κατεύθυνση αφορά διαχρονικές και συγκριτικές μελέτες που θα ενσωματώνουν παρατήρηση στην τάξη, ώστε να ελεγχθεί πώς οι αυτοαναφερόμενες πρακτικές αποτυπώνονται στην πραγματική διδακτική εφαρμογή και πώς εξελίσσονται μέσα στον χρόνο. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να υποστηρίξει μια πιο λεπτομερή αποτύπωση της διαδικασίας, των παιδαγωγικών επιλογών και των κρίσιμων σημείων που οδηγούν είτε στη συνέχιση είτε στην εγκατάλειψη της πρακτικής. Επιπλέον, η επέκταση της έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή σε ωδεία θα επέτρεπε να εξεταστεί πώς διαφοροποιούνται οι πρακτικές τραγουδοποιίας ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο τυπικής μουσικής γνώσης και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Μια τρίτη κατεύθυνση αφορά τη διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου και της σχολικής κουλτούρας ως παραγόντων που επηρεάζουν την υιοθέτηση δημιουργικών πρακτικών. Ειδικότερα, μπορεί να μελετηθεί ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας, των



συλλογικών πρακτικών του σχολείου και των προσδοκιών της σχολικής κοινότητας στη δημιουργία ευνοϊκών ή μη συνθηκών εφαρμογής. Παράλληλα, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής με έμφαση σε πρακτικές δεξιότητες συντονισμού και διαχείρισης της δημιουργικής διαδικασίας, ώστε να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα και η μεθοδολογική τους ασφάλεια στην εφαρμογή της τραγουδοποιίας.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Baker, F., & Krout, R. (2012). Turning experience into learning: Educational contributions of collaborative peer songwriting during music therapy training. *International Journal of Music Education*, 30(2), 133–147.
- Baker, F., & Wigram, T. (Eds.). (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241–251.
- Ballantyne, J., & Canham, N. (2022). "It's hard, but it's easy": Elementary students' perceptions of the benefits of songwriting and digital audio workstation use in the general music classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 32(2), 52–67.
- Ballantyne, J., & Klein, E. (2025). Spiralling Engagement Experiences of Creativity (SEEC): A process of research-led arts creation for facilitating experiences of flourishing in participants' lives. *Psychology of Music*, 53(2), 298–313.
- Biasutti, M., & Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal*, 21(2–3), 232–242.
- Bolden, B., & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273–289.
- Bowman, W. (2000, April 17). *Music as ethical encounter?* [Lecture manuscript]. The Charles Leonhard Lecture, School of Music, University of Illinois, Urbana-Champaign.



- Brdnik Juhart, V., & Sicherl Kafol, M. (2021). The effects of group music creation on social and emotional development in early childhood. *International Journal of Music Education*, 39(2), 227–241.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Burnard, P., & Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371–392.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2, 14.
- Chrysostomou, S., & Triantafyllaki, A. (2023). Attending to creative music making and composing in Greek school music curricula: Preliminary findings from a document analysis. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Ziegenmeyer (Eds.), *The Routledge companion to teaching music composition in schools: International perspectives*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Desyandri, D., Yeni, I., Mansuridin, M., & Dilfa, A. H. (2021). Digital student songbook as supporting thematic teaching material in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 5(2), 342–350.
- Dweck, J. (2024). Children as songwriters: The social-emotional benefits of songwriting in the elementary grades. *Research Studies in Music Education*, 46(2), 217–229.



- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
- Gallo, D., & Kuchenbrod, E. (2022). “Can I sing you my song?” Songwriting in elementary music with community artist mentors. *Music Educators Journal*, 108(3), 56–64.
- Gavidia, J. L., & Mariño, C. J. (2021). Reliability of the instrument with Cronbach’s alpha and validation of the hypothesis by ANOVA. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(14), 2964–2978.
- Godwin, L. (2014). A leap of trust: Qualitative research in a musical community of practice. *Victorian Journal of Music Education*, 1, 38–45.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kinsella, V., Fautley, M., & Whittaker, A. (2024). Methodological shifts and departures in music education research: Embracing complexity with diffraction, intra-action, and agentic assemblages. *Music Education Research*, 26(3), 290–303.
- Kratus, J. (1991). Characterization of the compositional strategies used by children to compose a melody. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 33(Special ISME Research Edition), 95–103.
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27–38.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42–48.
- Kratus, J. (2016). Songwriting: A new direction for secondary music education. *Music Educators Journal*, 102(3), 60–65.



- Kratus, J. (2019). A return to amateurism in music education. *Music Educators Journal*, 31–37.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863.
- Lim, W. M. (2025). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199–229.
- Makris, S., Welch, G. F., & Himonides, E. (2021). Music Teachers' Perceptions of, and approaches to, Creativity in the Greek-Cypriot Primary Education. *Journal of Creative Behavior*, 56(1), 92–107.
- Marques, M., & Mateiro, T. (2024). Methodological combinations in qualitative research in music education: Autobiography and grounded theory. *The Qualitative Report*, 29(9), 2486–2501.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Morrison, D. L. (2021). *Songwriting: A collaborative approach to music education* [Master's thesis, Liberty University]. Liberty University Digital Commons.
- Mutlu Yıldız, Y., Karakelle, S., & Arslan Özer, D. (2019). An action research: Creating a song repertoire towards primary school third grade music lesson outcomes. *TED Eğitim ve Bilim*, 44(200), 355–387.
- Mygdanis, Y. (2025). Digital little music makers: Designing and implementing an innovative educational music proposal embodying the concept of “making”. *Constructionism Conference Proceedings*, 8, 55–67.
- Mygdanis, Y., & Kokkidou, M. (2021). Collaborative DIY music production practices in conservatoire settings: Findings from a pilot distance teaching-learning project. *Tehnologii informatice și de comunicație în domeniul muzical*, 7–20.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.



- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V., & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires. *Developments in Applied Statistics*, 19, 159–177.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Schiavio, A., & Benedek, M. (2020). Dimensions of musical creativity. *Frontiers in Neuroscience*, 14, Article 578932.
- Schiavio, A., Biasutti, M., van der Schyff, D., & Parncutt, R. (2019). A matter of presence: A qualitative study on teaching individual and collective music classes. *Musicae Scientiae*, 23(6), 724–744.
- Shouldice, H. N. (2019). “Everybody has something”: One teacher’s beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 189–205.
- Silverman, M., Davis, S. A., & Elliott, D. J. (2013). Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. *International Journal of Music Education*, 1–17.
- Song, J. M. O. (2025). Music teachers’ philosophical beliefs and the use of those beliefs in teaching and advocacy in the USA. *International Journal of Music Education*, 43(1), 1–13.
- Stadler Elmer, S. (2021). Song transmission as a formal cultural practice. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 654282.
- Sungurtekin, Ş. (2021). Classroom and music teachers' perceptions about the development of imagination and creativity in primary music education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164–186.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach’s alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213–237.



Vasil, M., Weiss, L., & Powell, B. (2019). Popular music pedagogies: An approach to teaching 21st-century skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85–95.

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλέκος, Ε. (2025). *Η μουσική στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Τα όρια και οι δυνατότητές της* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 43–60). Ε.Ε.Μ.Ε.

Δογάνη, Κ. (2019). Μουσική δημιουργία παιδιών. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική* (σσ. 161–182). Ε.Ε.Μ.Ε.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο*. ΙΕΠ.

Κούγκας, Ν. Δ. (2022). *Η Μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Μουσικής* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Ματζίρης, Χ. (2024). *Η συμβολή τεχνολογικά εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στο μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μία έρευνα δράσης* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών].

Μιχαήλ, Δ., & Μυγδάνης, Γ. (υπό έκδοση). Πρακτικές τραγουδοποιίας στο δημοτικό σχολείο: Ευρήματα από μια διδακτική παρέμβαση σε όμιλο μουσικής. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*



- Σούκα-Σίμου, Α. (2019). Εφαρμογές τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 608–616). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Στάμου, Α., & Κοκκίδου, Μ. (Επιμ.). (2021). *Κριτική μουσική εκπαίδευση: Κείμενα προβληματισμού από τη διεθνή κοινότητα.* Ε.Ε.Μ.Ε.
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* (Τόμ. 2, σσ. 333–339). Κυριακίδης.
- Τσαλίκη, Μ., & Πασσιάς, Ε. (2019). Αυτόχθονες διαδικασίες δημιουργίας τραγουδιών στη μουσική: Ένα διαχρονικά ενημερωμένο σύγχρονο πλαίσιο. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 585–591). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο.



Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο: Αντιλήψεις και πρακτικές τραγουδοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγικό Κείμενο

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί μουσικής (ΠΕ 79.01/T16),

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει στόχο να διερευνήσει τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές γύρω από την τραγουδοποιία (songwriting) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο όρος «τραγουδοποιία» χρησιμοποιείται εδώ με ευρύ και διερευνητικό χαρακτήρα, ώστε να συμπεριλάβει διάφορες μορφές δημιουργικής μουσικής πράξης: δημιουργία πρωτότυπων στίχων, μελοποίηση λόγου, συλλογική σύνθεση, ρυθμικό ή μελωδικό αυτοσχεδιασμό, χρήση τεχνολογικών εργαλείων, καθώς και συνεργασίες με άλλους/ες εκπαιδευτικούς ή καλλιτέχνες. Όλες αυτές οι μορφές μάς ενδιαφέρουν στον βαθμό που εντάσσονται σε μια διαδικασία δημιουργικής μουσικής πράξης με τη συμμετοχή των μαθητριών/τών.

Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική και ανώνυμη. Δεν θα ζητηθούν προσωπικά δεδομένα (όνομα, σχολείο, στοιχεία επικοινωνίας) και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας. Έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από τη συμπλήρωση οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια.

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη, καθώς θα βοηθήσει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους εφαρμόζεται το songwriting στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αλλά και στις ανάγκες υποστήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής.

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας!



Με εκτίμηση

Δωροθέα Μιχαήλ, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Ενότητα 1: Πλαίσιο και προφίλ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις σας σχετικά με την τραγουδοποιία και την παιδαγωγική της αξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια τι σημαίνει για εσάς η δημιουργία τραγουδιού στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό;

Μπορείτε, αν θέλετε, να αναφέρετε παραδείγματα από δραστηριότητες που έχετε εφαρμόσει ή θεωρείτε ότι εντάσσονται σε αυτή τη διαδικασία.

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

2. Φύλο

- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άνδρας
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____
- ☐ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

3. Σε σχολεία ποιών περιοχών έχετε εφαρμόσει πρακτικές τραγουδοποιίας;

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις.

- ☐ Αστικό περιβάλλον
- ☐ Αστικό
- ☐ Ημιαστικό περιβάλλον/ μικρή πόλη
- ☐ Αγροτική / απομακρυσμένη περιοχή
- ☐ Άλλο: _____

4. Σε ποιο σχολικό πλαίσιο έχετε εφαρμόσει πρακτικές τραγουδοποιίας;

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις.

- ☐ Δημόσιο (γενική)
- ☐ Ιδιωτικό
- ☐ Πρότυπο/Πειραματικό
- ☐ Ειδικό
- ☐ Άλλο (π.χ. μουσικό, πειραματικό – παρακαλώ προσδιορίστε): _____

5. Παρακαλώ προσδιορίστε το μουσικό και παιδαγωγικό σας υπόβαθρο;

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια επιλογές.



- ☐ Πτυχίο / Δίπλωμα ωδειακής εκπαίδευσης (όργανο ή θεωρητικά)
- ☐ Πτυχίο Τμήματος Μουσικών Σπουδών
- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Μουσική ή Μουσική Παιδαγωγική
- ☐ Διδακτορικό στη Μουσική ή Μουσική Παιδαγωγική
- ☐ Παρακολούθηση μουσικοπαιδαγωγικών σεμιναρίων
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

6. Πόσα χρόνια διδάσκετε μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Πληκτρολογήστε τον αριθμό.

(Αριθμητική απάντηση)

7. Έχετε ενεργή μουσική δραστηριότητα εκτός σχολείου;

(π.χ. συμμετοχή σε μουσικό σύνολο ή συγκρότημα, σύνθεση, διδασκαλία, ηχογραφήσεις κ.λπ.)

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Αν ναι, περιγράψτε σύντομα τη δραστηριότητά σας: (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

8. Έχετε παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης (π.χ. σεμινάρια, εργαστήρια, μη τυπική επιμόρφωση) σχετική με το songwriting ή τη δημιουργική μουσική;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Αν ναι, ποια; (προαιρετικά) (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

9. Τι σας παρακίνησε να ενσωματώσετε στη διδασκαλία σας πρακτικές songwriting;

Μπορείτε να αναφερθείτε σε προσωπικά σας κίνητρα (π.χ. καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, προσωπικές εμπειρίες), σε ανάγκες ή ενδιαφέροντα των μαθητριών/τών σας, σε προγράμματα σπουδών, σε έμπνευση από σεμινάρια/συναδέλφους, ή σε άλλους παράγοντες που θεωρείτε σημαντικούς. (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

10. Σε ποιο πλαίσιο έχετε υλοποιήσει δραστηριότητες songwriting;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία.

- ☐ Στο μάθημα μουσικής
- ☐ Στο ολοήμερο πρόγραμμα
- ☐ Στο διευρυμένο ολοήμερο πρόγραμμα
- ☐ Σε όμιλο μουσικής



- ☐ Σε εργαστήριο δεξιοτήτων
- ☐ Σε πλαίσιο εκδήλωσης / project
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

11. Αν στην προηγούμενη επιλέξατε το μάθημα μουσικής σε ποιες τάξεις έχετε υλοποιήσει μουσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την τραγουδοποιία;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία.

- ☐ Α' ☐ Β' ☐ Γ' ☐ Δ' ☐ Ε' ☐ ΣΤ'

12. Αν στην προηγούμενη επιλέξατε κάτι άλλο (εκτός του μαθήματος της μουσικής) σε ποιες ηλικίες έχετε υλοποιήσει μουσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την τραγουδοποιία;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία.

- ☐ 7-8 ☐ 9-10 ☐ 11-12

13. Πόσο συχνά υλοποιείτε δραστηριότητες songwriting ή παρόμοιες δημιουργικές δραστηριότητες στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς;

- ☐ Ποτέ
- ☐ 1-2 φορές τον χρόνο
- ☐ Περίπου ανά τρίμηνο
- ☐ Περίπου μία φορά τον μήνα
- ☐ Συχνότερα από μία φορά τον μήνα

14. Ποια είναι συνήθως η διάρκεια μιας δραστηριότητας songwriting που εφαρμόζετε στην τάξη;

- ☐ Μία διδακτική ώρα
- ☐ 2-4 διδακτικές ώρες
- ☐ Project που εκτείνεται σε εβδομάδες
- ☐ Project που διαρκίζει ολόκληρη τη σχολική χρονιά

15. Έχετε συμμετάσχει σε κάποια δράση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που εφαρμόζεται πρακτικές songwriting (διαγωνισμό, συναυλία, European School Radio κ.λπ.)? (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

Ενότητα 2: Παιδαγωγικές αντιλήψεις



1. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με το songwriting;

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα: 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα

- α. Το songwriting ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των μαθητριών/τών.
- β. Το songwriting συμβάλλει στην καλλιέργεια της μουσικής ταυτότητας των μαθητριών/τόνων.
- γ. Το songwriting διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- δ. Το songwriting υποστηρίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητριών/τόνων.
- ε. Το songwriting είναι εφικτό και εφαρμόσιμο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- στ. Το songwriting συνδέεται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών Μουσικής.

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα παιδαγωγικά οφέλη της τραγουδοποιίας στη διδασκαλία της μουσικής;

Μπορείτε, αν θέλετε, να περιγράψετε ένα στιγμιότυπο ή μια εμπειρία από την τάξη σας που δείχνει πώς αυτά τα οφέλη εκφράστηκαν στην πράξη.

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

Ενότητα 3: Πρακτικές εφαρμογής

1. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές έχετε αξιοποιήσει κατά την εφαρμογή του songwriting στην τάξη;

Μπορείτε να επιλέξετε όσες επιλογές ταιριάζουν στην εμπειρία σας.

- ☐ Συλλογική σύνθεση στίχων
- ☐ Δημιουργία μελωδικών ιδεών
- ☐ Χρήση μουσικών οργάνων (ως συνοδεία ή δημιουργικό μέσο)
- ☐ Ρυθμικός ή μελωδικός αυτοσχεδιασμός
- ☐ Χρήση τεχνολογίας/ηχογράφηση
- ☐ Παρουσίαση του τραγουδιού στην τάξη ή σε κοινό
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____



2. Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας κατά την υλοποίηση του songwriting με τους μαθητρίες/τές;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές.

- ☐ Καθοδηγήτρια/τής (προσφέρω κατεύθυνση και δομή)
- ☐ Εμπυρνώτρια/τής (κινητοποιώ και ενθαρρύνω τη συμμετοχή)
- ☐ Ισότιμο μέλος της ομάδας (συμμετέχω μαζί τους στη δημιουργία)
- ☐ Επιμελητής/τρια (επεξεργάζομαι ή διαμορφώνω το τελικό αποτέλεσμα)
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

3. Πώς οργανώνετε συνήθως τη διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού στην τάξη; (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

4. Με ποιους τρόπους συμμετέχουν οι μαθητρίες/τές στη διαδικασία;

Επιλέξτε όσες επιλογές ανταποκρίνονται στη δική σας εμπειρία.

- ☐ Συμμετέχουν στη σύνθεση στίχων
- ☐ Συμμετέχουν στη μελωδική ανάπτυξη
- ☐ Παίζουν μουσικά όργανα ή τραγουδούν
- ☐ Παρουσιάζουν το έργο τους σε άλλους (π.χ. τάξη, σχολείο, κοινό)
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

Ενότητα 4: Εμπειρίες, οφέλη και προκλήσεις στην πράξη

1. Σε ποιον βαθμό έχετε παρατηρήσει τις παρακάτω αλλαγές στις/στους μαθητρίες/τές σας μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες songwriting;

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα: 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ

- α. Ενίσχυση της φωνητικής αυτοπεποίθησης
- β. Ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτονόμησης
- γ. Βελτίωση της συνεργασίας με τους/τις συμμαθητές/τριές τους
- δ. Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού
- ε. Ανάπτυξη ρυθμικής και μελωδικής ακρίβειας

2. Θυμάστε κάποιο στιγμιότυπο ή μια εμπειρία όπου το songwriting είχε έντονο παιδαγωγικό αντίκτυπο σε έναν/μία μαθητή/τρια ή μια ομάδα;

Αν ναι, περιγράψτε το σύντομα. (Ανοιχτού τύπου απάντηση)



3. Ποιες από τις παρακάτω δυσκολίες συναντάτε συχνότερα κατά την εφαρμογή του songwriting;

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα: 1 = Ποτέ έως 5 = Πολύ συχνά

- α. Έλλειψη χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα
- β. Έλλειψη μουσικών οργάνων ή τεχνικού εξοπλισμού
- γ. Δυσκολία στον συντονισμό και την καθοδήγηση της δημιουργικής διαδικασίας
- δ. Δυσκολία στη συμμετοχή όλων των μαθητριών/τών
- ε. Έλλειψη επιμόρφωσης σε τεχνικές songwriting

4. Υπάρχουν προκλήσεις ή δυσκολίες που έχετε αντιμετωπίσει κατά την εφαρμογή του songwriting στην τάξη;

Αν θέλετε, μπορείτε να περιγράψετε και ένα στιγμιότυπο ή εμπειρία που σας προβλημάτισε ιδιαίτερα και πώς την αντιμετωπίσατε. (Ανοιχτού τύπου απάντηση)

Ενότητα 5: Ανάγκες και επιμόρφωση / εξέλιξη

1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει υποστήριξη/ εξέλιξη για την εφαρμογή του songwriting στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα: 1 = Καθόλου σημαντικό έως 5 = Πάρα πολύ σημαντικό

2. Νιώθετε ότι εσείς προσωπικά θα ωφεληθείτε από πρόσθετη υποστήριξη (π.χ., σεμινάρια, επιμορφώσεις) για να εφαρμόσετε δραστηριότητες songwriting με τις/τους μαθήτριες/τές σας;

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα: 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ

3. Ποιες από τις παρακάτω μορφές υποστήριξης θα θεωρούσατε χρήσιμες για την ενίσχυση της εφαρμογής του songwriting;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία.

- ☐ Παραδείγματα καλής πρακτικής ή εκπαιδευτικά σενάρια
- ☐ Επιμόρφωση σε τεχνικές σύνθεσης, ηχογράφησης ή διαμεσολάβησης
- ☐ Υλικό για την τάξη (π.χ. παρτιτούρες, φύλλα εργασίας, εφαρμογές)
- ☐ Συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς μουσικής
- ☐ Συνεργασία με μουσικούς φορείς ή καλλιτέχνες
- ☐ Υποστήριξη από θεσμικούς φορείς
- ☐ Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): _____



4. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θεωρούσατε σημαντικό για να υποστηριχθεί η εφαρμογή του songwriting στην τάξη σας;

Μπορεί να αφορά υποδομές, κοινότητες πρακτικής, θεσμική στήριξη ή άλλα μέσα.

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

5. Ποιες δεξιότητες, γνώσεις ή εμπειρίες θα θέλατε να αναπτύξετε περισσότερο ώστε να αισθάνεστε πιο έτοιμοι/ες να εφαρμόσετε το songwriting στην τάξη;

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

Ενότητα 7: Σχόλια/αναστοχασμός

1. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να μοιραστείτε σχετικά με την εμπειρία σας στο songwriting και τη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο;

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

2. Ποια είναι, για εσάς, η πιο σημαντική σκέψη ή ιδέα που θα θέλατε να κρατήσουμε από τη δική σας εμπειρία;

(Ανοιχτού τύπου απάντηση)

Προαιρετική συμμετοχή σε συνέντευξη

Αν ενδιαφέρεστε για συνέντευξη, δηλώστε το e-mail σας: _____

Παράρτημα Β

**Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικών μουσικής
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Εισαγωγή

1. Τι θεωρείται για εσάς τραγουδοποιία (songwriting) στην τάξη σας;
2. Πότε ξεκινήσατε να την εφαρμόζεται;

Πρακτικές εφαρμογής και βιώματα

1. Πώς ξεκινά συνήθως η διαδικασία της τραγουδοποιίας στα μαθήματά σας;
2. Ποια είναι η συμμετοχή των παιδιών σε κάθε στάδιο της δημιουργίας (στίχοι, μελωδία, ρυθμός/ενορχήστρωση);
3. Πώς συντονίζετε τη διαδικασία;



4. Σε ποιο κρίσιμο σημείο αισθάνεστε ότι πρέπει να παρέμβετε και πώς το κάνετε;
5. Πώς βοηθάτε τα παιδιά που διστάζουν ή δεν θέλουν να συμμετάσχουν;
6. Τι στρατηγικές έχετε βρει ότι λειτουργούν για την ένταξη όλων;
7. Μπορείτε να περιγράψετε μια μοναδική στιγμή όπου η τραγουδοποιία πέτυχε κάτι ουσιαστικό στην τάξη;

Τεχνολογία και πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής

1. Πώς αξιοποιείτε την τεχνολογία στη διαδικασία της τραγουδοποιίας;
2. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
3. Ποια είναι τα βασικά πρακτικά εμπόδια που συναντάτε στην καθημερινότητα και πώς τα αντιμετωπίζετε;

Θεσμικό πλαίσιο και ανάγκες υποστήριξης

1. Επηρεάζει το ελληνικό δημόσιο σχολείο την εφαρμογή της τραγουδοποιίας;
2. Στηρίζεται κυρίως στην προσωπική σας πρωτοβουλία ή υπάρχει θεσμική στήριξη/αναγνώριση;
3. Αν μπορούσατε να εισηγηθείτε μία θεσμική αλλαγή για να υποστηριχθεί ουσιαστικά η τραγουδοποιία, ποια θα ήταν;
4. Τι είδους επιμόρφωση θεωρείτε απαραίτητη για τη διδασκαλία της τραγουδοποιίας;
5. Τι άλλο θα σας βοηθούσε;

Αναστοχασμός

1. Τι είναι αυτό που σας κινητοποιεί προσωπικά να συνεχίζετε την τραγουδοποιία με τα παιδιά, παρά τις δυσκολίες;
2. Υπάρχει κάτι σημαντικό που δεν συζητήσαμε και θέλετε να προσθέσετε;