

**«Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς για να μην
α-τονήσει το μάθημα της Μουσικής»
Δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα www.peemde.gr στις 6
Φεβρουαρίου 2009**

Γεωργία Γ. Μαρκέα
Post-doc και PhD στη Μουσική Εκπαίδευση
Institute of Education, Πανεπιστήμιο Λονδίνου
Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Δ.Ε. με έδρα την Α' Διεύθυνση
Αθήνας
E-mail: gmarkea@gmail.com
Τηλ.: 697-4765321
Webpage: <http://gmarkea.blogspot.gr/>

Εισαγωγικά

Στην εισήγηση αυτή θα περιγραφούν τα συχνότερα προβλήματα μαθητικής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός Μουσικής στη σχολική τάξη και θα προταθούν τρόποι διαχείρισής τους. Θα υποστηριχθεί ότι η έλλειψη κατάλληλα εξοπλισμένης αίθουσας με μουσικοπαιδαγωγικά μέσα αποτελεί ίσως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια που έχουν να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους των ΔΕΠΠΣ [Διαθεματικό Εναίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών] και ΑΠΣ [Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών] για το μάθημά τους (ΦΕΚ 304-Β'/13-03-03). Στα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη Μουσική συνιστάται η βιωματική προσέγγιση του μαθήματος. Όμως, στην κοινή αίθουσα διδασκαλίας, όπου συνήθως διεκπεραιώνεται το μάθημα της Μουσικής, είναι σα να είχαμε βάλει έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής να διδάξει τους μαθητές του πώς να παίξουν μπάσκετ ανάμεσα στα θρανία!

Στην εισήγηση αυτή θα δοθεί σημασία στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή για την κατανόηση των αιτιών που προκαλούν τις παραβατικές συμπεριφορές στην τάξη. Επίσης, θα διευκρινιστεί με ποιον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να διακρίνει, ανάμεσα σε έναν υπερκινητικό ή ακόμη κι έναν «αδιάφορο» μαθητή, το χαρισματικό, ο οποίος συχνά παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη συμπεριφορά εκείνων. Θα επισημανθεί ότι μόνο με τη διδασκαλία της ίδιας της μουσικής -και μάλιστα μέσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών ή αλλιώς «στη γλώσσα» των μαθητών- καθώς και με τη θετική αξιολόγηση της προσπάθειας τους κι επομένως με τη χωρίς αυστηρότητα βαθμολόγηση και τη μη επιβολή οποιουδήποτε είδους ποινών, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει τους μαθητές του και να τους κάνει να κατανοήσουν τη μουσική.

Στις μέρες μας, που οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες, η προσέγγιση της μουσικής μέσω αυτών μπορεί να συμβάλει θετικά στην υλοποίηση του μαθήματος με έναν εξαιρετικά ενδιαφέροντα τρόπο, που επιπλέον θα είναι σύμφωνος με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ πάνω στα οποία βασίστηκε και η συγγραφή των νέων διδακτικών πακέτων με τα συνοδευτικά Audio CDs για τη Μουσική. Η αντιμετώπιση της Μουσικής ως παιχνίδι και όχι ως ένα βαρετό και μάλιστα ιδεατό αντικείμενο, όπως συχνά διδάσκεται σε κοινές αίθουσες διδασκαλίας, θα εμπνεύσει τους μαθητές να ενασχοληθούν μαζί της, αποκλείοντας έτσι την περίπτωση να «α-τονήσει» το μάθημα της Μουσικής.

Οι βιωματικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το μάθημα της Μουσικής, ο εκπαιδευτικός έχει να διδάξει τους μαθητές του *ακρόαση, εκτέλεση και σύνθεση* της μουσικής. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός θα επικεντρώσει τη διδασκαλία του σε τρεις άξονες που έχουν να κάνουν κυρίως με βιωματική μάθηση, αυτό που οι ερευνητές ονομάζουν «*διδασκαλία της ίδιας της μουσικής*». Η διδασκαλία της θεωρίας της Μουσικής (το *περί της μουσικής*) έρχεται να συμπληρώσει αυτό που οι μαθητές έχουν ήδη γνωρίσει και κατανοήσει μέσα από την εκτέλεση, τη δημιουργία ή το άκουσμα της μουσικής.

Η διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση της Μουσικής χαρακτηρίζουν επίσης τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, πάνω στα οποία έχει στηριχθεί και η συγγραφή των νέων διδακτικών πακέτων και του συνοδευτικού τους υλικού (Audio CDs) καθώς και του CDROM για το Δημοτικό. Σύμφωνα με τον Elliott (1995, σελ. 291), «*Η μουσική είναι από τη φύση της διαπολιτισμική. Για το λόγο αυτό, κάθε Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά τη Μουσική Εκπαίδευση προτείνει στους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία ποικίλων ειδών μουσικής. Η αξιολόγηση επίσης ενός Προγράμματος Σπουδών λαμβάνει σοβαρά υπόψη το κατά πόσο αυτό είναι διαπολιτισμικό και επομένως το κατά πόσο το Πρόγραμμα για τη Μουσική διδάσκει μουσική*».

Στα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη Μουσική, όμως, ο εκπαιδευτικός κάτω από το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή. Από τη μια δηλαδή προσπαθεί οι μαθητές του να γνωρίσουν και να αγαπήσουν παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης (π.χ. δημοτικό τραγούδι και εκκλησιαστικό βυζαντινό μέλος) και από την άλλη, να έρθουν σε επαφή και να μάθουν να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών. Έτσι, οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος εκτείνονται σε τρεις κατευθύνσεις: τη θεωρητική, η οποία αναφέρεται σε στοιχεία Ιστορίας της Μουσικής, την πρακτική με αναφορά το τραγούδι και το παίξιμο μουσικών οργάνων και τη συναισθηματική, την εκτίμηση δηλαδή όλων των ειδών της μουσικής και τη γνωριμία με τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών.

Διακρίνοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και τρόποι διαχείρισής τους

Στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής να διδάξουν μουσική σε κοινές αίθουσες διδασκαλίας, χωρίς μουσικά όργανα, χωρίς ηχομόνωση, χωρίς οπτικοακουστικά μέσα, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με παραβατικές συμπεριφορές που προκαλούνται συνήθως από μαθητές: α) με επιθετική συμπεριφορά, β) τύπου «κλόουν», (γ) τύπου... «πολιτικού», (δ) με υπερκινητικότητα, και (ε) τύπου «δε με νοιάζει».

Τα γενικότερα χαρακτηριστικά των επιθετικών παιδιών είναι η ανυπακοή, η άρνηση, η απάθεια και η προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογενείας τους, το διδακτικό προσωπικό και γενικά προς τα άτομα που κατέχουν εξουσία. Η επιθετικότητα όμως προκαλείται και έμμεσα από τα εξής: σχολικό άγχος λόγω των επιλεκτικών μηχανισμών και των διαφόρων μορφών διαρκούς αξιολόγησης του μαθητή, διαρκή ένταση, απομόνωση- περιθωριοποίηση στο σχολείο αλλά και έλλειψη κινήτρων.

Μία μορφή επιθετικότητας είναι και η «παθητική». Παράδειγμα παθητικής επιθετικότητας αποτελεί όταν ένα παιδί κυλιέται κάτω, χωρίς όμως να χτυπά κανέναν.

Αιτία παθητικής επιθετικότητας είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα αναξιοτήτας που προκαλούνται συνήθως από το κοντινό περιβάλλον του παιδιού.

Οι μαθητές με επιθετικότητα έχουν την πρόθεση να προκαλέσουν σωματικό ή ψυχικό πόνο σε κάποιον άλλο. Συνηθιστέρες αιτίες πρόκλησης μιας τέτοιας συμπεριφοράς είναι: η μίμηση του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί, η ασταθής πολιτική από την πλευρά των μεγαλύτερων, η έλλειψη αποδοχής από το κοντινό περιβάλλον, η συνεχής κριτική στο πρόσωπο του παιδιού και τα πολλά «μη» ή ακόμη το αντίθετο: η μεγάλη ελευθερία. Το μεγαλύτερο όπλο κατά της επιθετικότητας, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι η αγάπη.

Το κλίμα της τάξης επηρεάζεται αρνητικά από την επιθετικότητα ενός μαθητή με τους εξής τρόπους: Ο επιθετικός μαθητής δίνει ένα κακό παράδειγμα προς μίμηση στους συμμαθητές του, καθώς αυτοί παρατηρούν ότι με τη δύναμή του προκαλεί το ενδιαφέρον ακόμη και του εκπαιδευτικού. Επίσης παρεμποδίζει το μάθημα και σπαταλείται έτσι πολύτιμος χρόνος από την ώρα της διδασκαλίας. Οι μαθητές που πέφτουν θύματα της επιθετικότητάς του ενδέχεται από το φόβο που τους προκάλεσε ο συγκεκριμένος μαθητής να μη θέλουν να πάνε ξανά στο σχολείο. Οι μυϊκά αδύναμοι μαθητές ενδέχεται να τον κάνουν «σωματοφύλακά τους», επιβραβεύοντας έτσι έμμεσα την αρνητική του συμπεριφορά.

Για να αντιμετωπιστεί από τον εκπαιδευτικό η επιθετικότητα ενός μαθητή είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι μαθητές που πέφτουν θύματα της επιθετικότητας συμμαθητή τους πως μπορούν να το εμπιστευτούν στο δάσκαλό τους. Επίσης, στο μαθητή που παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά στην τάξη να γίνει σαφές από τον εκπαιδευτικό ότι αυτό που κάνει είναι λάθος.

Η περίπτωση του μαθητή «κλόουν» είναι εκείνος ο τύπος του παιδιού που αρέσκεται στο να λέει συνεχώς αστεία. Κάνει και λέει οτιδήποτε για να βρεθεί στο επίκεντρο και να γίνει αρεστός. Έχει πάντοτε αντίδραση σε κάθε τι που γίνεται στην τάξη. Συνηθίζει να «πειράζει» τους άλλους. Απολαμβάνει το να προσελκύει την προσοχή των άλλων, έστω και με την πρόκληση αρνητικών επικρίσεων από αυτούς. Είναι υπερβολικά απασχολημένος στο να βρει αστεία, κι έτσι τελικά δε συμμετέχει ουσιαστικά στο μάθημα.

Ο μαθητής που συνηθίζει ν'αστειεύεται δεν αφήνει τους συμμαθητές του να συγκεντρωθούν στο μάθημα. Επιτυγχάνει τελικά όλοι αναγκαστικά να τον προσέχουν. Δε συνεργάζεται όμως με τους συμμαθητές του στις δραστηριότητες που προτείνει ο εκπαιδευτικός. Μπορεί επίσης να εμπνεύσει κάποιους συμμαθητές του να το μιμηθούν. Ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται τελικά να κάνει το μάθημα όπως θα το ήθελε.

Για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μια τέτοιου είδους συμπεριφορά από τους μαθητές του χρειάζεται να ν' ανακαλύψει τις αιτίες που τη προκαλούν καθώς και τις ανάγκες του μαθητή του να βρίσκεται στο κέντρο της προσοχής.

Ο μαθητής τύπου ... «πολιτικού», δε γνωρίζει πάντοτε πότε να σταματήσει να μιλά. Αρέσκεται στο να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των συμμαθητών του, έστω ενοχλώντας τους στο να παρακολουθήσουν το μάθημα. Συχνά από την τάση του να μιλά πολύ, κι εξαντλώντας τα ανώδυνα θέματα, μπορεί να φτάσει να «κουτσομπολεύει», αποκαλύπτοντας έτσι μυστικά των συμμαθητών του. Κάνει συχνά κάποια δήλωση διακόπτοντας το μάθημα και περιμένει τις αντιδράσεις των ακροατών του. Συχνά παραπονιέται για διάφορα θέματα που γίνονται στην τάξη ή και στο διάλειμμα και συνήθως ισχυρίζεται ότι είναι αθώος κι ότι οι άλλοι ευθύνονται για τα λάθη του. Διαρκώς σηκώνει το χέρι του για να πει κάτι, έστω κι αν δεν έχει πάντοτε άμεση σχέση με το μάθημα, που συχνά δεν παρακολουθεί γιατί έχει το νου του σε αυτά που εκείνος θα ήθελε να πει.

Εκτός από τον εκπαιδευτικό και οι συμμαθητές του ενοχλούνται από τις παρεμβολές του στο μάθημα. Επίσης, δεν είναι σπάνιο να δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές του, ιδιαίτερα όταν αποκαλύπτει μυστικά τους.

Για να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός μια τέτοια συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να του εξηγήσει ότι αντί να αναφέρεται σε θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να φέρουν προβλήματα σε κάποιον άλλο, καλύτερα να μιλάει μόνο όταν πρόκειται να προστατέψει κάποιον. Επίσης, του προτείνει αντί να μιλάει και να ενοχλεί, να χρησιμοποιεί την ομιλία του εποικοδομητικά, όπως για να υπενθυμίζει στους συμμαθητές του τους κανονισμούς της σχολικής ζωής.

Ο υπερκινητικός μαθητής διακρίνεται από την υπερδραστηριότητά του, η οποία τελικά διασπά, όχι μόνο τη δική του προσοχή αλλά και των συμμαθητών του. Επίσης, συχνά προκαλεί φασαρία.

Για να αντιμετωπιστεί μια τέτοια συμπεριφορά, το μεγαλύτερο βήμα από τον εκπαιδευτικό είναι να δώσει στο μαθητή αυτόν υψηλά επίπεδα «ζεστασιάς». Έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι είναι η κύρια πηγή προφύλαξης των παιδιών από κάθε είδους παραβατικές συμπεριφορές.

Τέλος, ο μαθητής τύπου «δε με νοιάζει» είναι αυτός που δείχνει με τις πράξεις του ότι αδιαφορεί για τα όσα συμβαίνουν γύρω του. Δε συμμετέχει καθόλου στο μάθημα και δεν κάνει τις εργασίες που δίνει ο εκπαιδευτικός για το σπίτι. Δε βρίσκει ενδιαφέρουσα καμία από τις σχολικές δραστηριότητες. Δεν ακολουθεί συμβουλές και προκαλεί προβλήματα και στο σπίτι και στο σχολείο. Συνήθως έχει χαμηλή επίδοση στο σχολείο.

Παρεμποδίζει το μάθημα γιατί κάνει τον εκπαιδευτικό να τον παρατηρεί που δεν τον προσέχει, παρενοχλώντας έτσι και τους συμμαθητές του. Επίσης παρασύρει και τους άλλους μαθητές στο να δείχνουν κι εκείνοι αδιαφορία καθώς μετατρέπεται σε κακό πρότυπο γι' αυτούς. Γίνεται έτσι μικρότερη η σχολική ώρα για όλους τους μαθητές εξαιτίας του. Παρουσιάζει λιγότερο καλή την εικόνα του στους συμμαθητές του κι έτσι δεν το θεωρούν αρκετά ευχάριστο για παρέα. Από την άλλη, οι συμμαθητές του πιστεύουν ότι δεν του αρέσει η συναναστροφή μαζί τους κι έτσι τον αφήνουν τελικά μόνο του.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει έναν «αδιάφορο» μαθητή με το να το συμπεριλάβει σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Σίγουρα για το μαθητή αυτό θα υπάρχει κάτι που πραγματικά θα τον ενδιαφέρει. Βγάζοντας στην επιφάνεια τις πραγματικές ανησυχίες του μαθητή, οι οποίες του προκαλούν αυτή την αρνητική συμπεριφορά, θα καταφέρει τελικά να ανακαλύψει τις αληθινές ανάγκες του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπτώματα που προαναφέραμε και αποτελούν χαρακτηριστικά μαθητικής συμπεριφοράς που δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού, μπορεί να προέρχονται από έναν ιδιαίτερα προικισμένο μαθητή. Το 1991 ο Graham, ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ., μαθητές με δυσκολία ομιλίας, πνευματική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική διαταραχή, εξασθενήσεις ακοής ή όρασης και/ή ορθοπεδικά προβλήματα), συμπεριέλαβε και τους εξαιρετικά ταλαντούχους και προικισμένους! Σύμφωνα με τον Graham (1991), οι χαρισματικοί μαθητές ξεχωρίζουν σε τέτοιο βαθμό από το μέσο όρο, που χρειάζονται οπωσδήποτε ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης για τις δικές τους εξατομικευμένες ανάγκες. Για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μουσικά ταλαντούχων μαθητών αναφέρθηκαν κι άλλοι ερευνητές, όπως οι: Dichler (1948), Vygotsky (1978), Bloom (1982), Hymer & Michel (2002), Wood (2002), George (2003) και Markea (2005).

Ο ταλαντούχος μαθητής μπορεί να έχει παρόμοια συμπεριφορά με τον «αδιάφορο» μαθητή, ή τον «επιθετικό», ή εκείνον που «δε συγκεντρώνεται». Κι αυτό, γιατί ενώ μπορεί να διαθέτει ποικιλία από ταλέντα, στο σχολείο δίνεται έμφαση σε εντελώς διαφορετικούς τομείς από αυτούς που ίδιος είναι ικανός και ενδιαφέρεται. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να μην έχει την ικανότητα να διακρίνει το συγκεκριμένο ταλέντο του μαθητή γιατί εκείνου του είναι άγνωστο. Από την άλλη, αν ανακαλύψει κάποια από τις ξεχωριστές ικανότητες του μαθητή του, μπορεί να μη φαντάζεται ότι ένα παιδί εξαιρετικά ταλαντούχο σε έναν τομέα, μπορεί να είναι το ίδιο χαρισματικό και σε έναν άλλο (βλ. Markea, 2005).

Σύμφωνα με το Κέντρο Αναπτυξιακής και Κοινωνικής Παιδιατρικής, μία από τις πιο σημαντικές ενδείξεις ότι ένα παιδί είναι χαρισματικό είναι ότι μοιάζει σα να έχει μικρότερη διάρκεια προσοχής και όταν βαρεθεί, δίνει την εντύπωση ότι αεροβατεί. Όμως, στην πραγματικότητα έχει ασυνήθιστη φαντασία, ενεργητικότητα και ταχύτητα και γι' αυτό θεωρεί απίστευτα βαρετές τις επαναλήψεις γνώσεων που γι' αυτό το παιδί μια στιγμή θα ήταν αρκετή στο να τις έχει σε βάθος αφομοιώσει. Επίσης, σε αντίθεση με τους συμμαθητές του, έχει ιδιαίτερα έντονη κριτική διάθεση, κάτι που το κάνει να θυμίζει το μαθητή τύπου «πολιτικού» που προαναφέραμε. Το ιδιαίτερο χιούμορ του σε συνδυασμό με την ισχυρογνωμοσύνη του, επίσης μπορεί να δυσκολέψει τον εκπαιδευτικό στο να το διακρίνει από το μαθητή τύπου «κλόουν». Ο προικισμένος μαθητής αποφεύγει την αποστήθιση. Αντιθέτως, αναζητά δικούς του τρόπους εκμάθησης. Αν δε βρει εγκαίρως το δικό του αναλυτικό και συστηματικό τρόπο με τον οποίο θέλει να κατανοήσει κάποιο αντικείμενο, μπορεί να δώσει τη λανθασμένη εντύπωση ενός μαθητή που δε συμμετέχει στο μάθημα, ακόμη κι ότι έχει μαθησιακή δυσκολία.

Στην Ελλάδα για την υποστήριξη μαθητών που ενδέχεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών, με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με τα κέντρα Ψυχικής Υγείας των δήμων, με ιατρικές, κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες γενικότερα.

Επίλογος

Για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών από μαθητές που δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, ενδείκνυται η δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας αγάπης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Επίσης, η καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή θα συμβάλει θετικά στην πρόοδό του, όχι μόνο στη μουσική αλλά και σε όλη την εξέλιξή του σε όποιο δρόμο κι αν διαλέξει στη ζωή του (βλ. Fletcher & Presland, 1990· Wolfendale, 1986). Συχνά η συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο μπορεί να έχει τις αιτίες της στον τρόπο που αυτός μεγαλώνει στο σπίτι ή σε άλλους κληρονομικούς παράγοντες. Από τη γνωριμία με την οικογένεια ενός μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει ακόμη περισσότερο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και να δώσει έμφαση στα θετικά, μειώνοντας παράλληλα τα αρνητικά του στοιχεία. Επίσης, οι γονείς ενός μαθητή μπορούν με τον κατάλληλο χειρισμό να βοηθήσουν επιπλέον στο να αναγνωρίσει ο μαθητής τη σημασία που μπορεί να έχει στη ζωή του η μουσική εκπαίδευση.

Σε καμία περίπτωση οι ποινές και οι τιμωρίες από τις δυο πλευρές καθώς και η κακή ή μέτρια αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, δεν ενδείκνυται για την εξασθένηση προβληματικών συμπεριφορών. Το μάθημα της Μουσικής αποτελεί ένα

παιδαγωγικό μέσο που συμβάλλει στην αγωγή της ψυχής των παιδιών και όχι στην ακριβή μέτρηση του μουσικού ταλέντου τους, που ενδέχεται μάλιστα να μην το διαθέτουν. Αν οι μαθητές μας δεν ανταποκρίνονται στο μάθημά μας, είναι πολύ πιθανό να ευθυνόμαστε κι εμείς γι' αυτό.

Η έλλειψη κατάλληλα εξοπλισμένης αίθουσας διδασκαλίας με μουσικοπαιδαγωγικά μέσα (π.χ. κασέτες, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, μουσικά όργανα, μουσικά βιβλία, παρτιτούρες, CDs, βιντεοκασέτες, μουσικό λογισμικό, μοκέτα, εποπτικό υλικό, πίνακας με πεντάγραμμα κτλ.) είναι μία τροχοπέδη στο έργο μας. Ένα κατάλληλα προετοιμασμένο και οργανωμένο μάθημα από τον εκπαιδευτικό και μάλιστα με την εκμετάλλευση των Νέων Τεχνολογιών αποκλείεται να αφήσει ακόμη και τον πιο «δύσκολο» μαθητή μας αδιάφορο.

Βιβλιογραφία

Bloom, B. (1982). The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Council for Exceptional Children*, 48(6).

Dichler, J. (1948). *Der Weg Zum Künstlerischen Klavierspiel*. München: Ludwig Doblinger.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Fletcher, P. & Presland, J. (1990). Contracting to Overcome Adjustment Problems. *Support for Learning*. 5(3): 153-8.

George, D. (2003). *Gifted Education: Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.

Graham, R. M. (1991). Music Education in Exceptional Children. In R. Colwell (Ed.), *Basic Concepts in Music Education, II*. Colorado: University Press of Colorado.

Hymer, B. & Michel, D. (2002). *Gifted and Talented Learners: Creating a Policy for Inclusion*. London: David Fulton Publishers.

Markea, G. G. (2005). *Talent in Piano Playing: A Study of Exceptional Gifted Greek Soloists*. Athens: Athens Institute for Education and Research. ISBN 960-88672-1-5.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolfendale, S. (1986). Involving Parents in Behavioural Management, a Whole-School Approach. *Support for Learning*. 1(4): 32-8.

Wood, C. (2002). *An Investigation into Instrumental Teachers' Beliefs and Experiences of the Existence of 'Natural Talent', and the Effects on Teaching*. Unpublished MA Dissertation. London: University of London, Institute of Education.

ΦΕΚ, τχ. 2, αρ. φ. 304-B/13-03-03 (σσ.4069 - 4084).