

**Επιμορφωτικό υλικό από τη Γεωργία Γ. Μαρκέα για την εισήγηση
με θέμα: «Χαρισματικοί μαθητές:
α) Γενικά χαρακτηριστικά και τρόποι εκδήλωσης στην τάξη,
β) Τρόποι στήριξης μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων».**

Κείμενο από εισήγηση στα πρακτικά του τριήμερου συνεδρίου (15-17 Απριλίου 2005) (1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Η εισήγηση δημοσιεύτηκε αρχικά σε CD-ROM από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). Επίσης το 2007 δημοσιεύθηκε από την Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Εκδοτικό Οίκο Gutenberg με τον εξής τίτλο:

Μαρκέα, Γ. Γεωργία, (2007). «Οι μουσικά ταλαντούχοι μαθητές και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες». Στο Μ. Αργυρίου – Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και Βιοματικές Προσεγγίσεις των Τάξεων από την Α΄ έως και τη Στ΄ Δημοτικού*, σσ. 200-208, Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Gutenberg. ISBN 978-960-01-1140-8.

**Οι Μουσικά Ταλαντούχοι Μαθητές και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές
τους Ανάγκες**

Γεωργία Γ. Μαρκέα

Post-doc και PhD

Institute of Education, Πανεπιστήμιο Λονδίνου

Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. με έδρα την Α΄ Διεύθυνση Αθήνας

E-mail: gmarkea@gmail.com

Τηλ.: 6974765321

Webpage: <http://gmarkea.blogspot.gr/>

Περίληψη

Οι μαθητές που είναι ιδιαίτερα χαρισματικοί και ταλαντούχοι στη μουσική, αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τους περισσότερους ερευνητές, θεωρείται ότι ο μουσικά ταλαντούχος μαθητής «γεννιέται» και επομένως «δεν κατασκευάζεται» από το περιβάλλον ή το δάσκαλο. Όμως, σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, η διδασκαλία και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά ένα χαρισματικό παιδί, ώστε όχι μόνο να μην αναπτύξει αυτές τις ιδιαίτερες φυσικές του ικανότητες, αλλά ούτε να τις εμφανίσει. Με τη συγκεκριμένη εισήγηση, θα οριστεί αρχικά τι είναι «μουσικό ταλέντο», ώστε οι δάσκαλοι να βοηθηθούν στο να διακρίνουν μέσα στη σχολική τάξη τους μαθητές που το διαθέτουν. Κατόπιν, η παρουσίαση ειδικών μοντέλων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στο ελληνικό περιβάλλον και στην ηλικία μαθητών δημοτικού σχολείου, θα συμβάλλει στο να μπορέσουν οι δάσκαλοι να εργαστούν αποτελεσματικά με αυτά τα παιδιά. Θα υποστηριχθεί στην εισήγηση αυτή, ότι μόνο όταν οι δάσκαλοι μπορούν να ξεχωρίσουν τους μαθητές αυτούς και να ενδιαφερθούν πραγματικά για τις ειδικές τους ανάγκες, θα είναι σε θέση να τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν ομαλά μέσα στη σχολική τάξη και να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους με ειδική μεν, αλλά τελικά λιγότερη, πρακτική εξάσκηση από τους άλλους.

Ορίζοντας το «ταλέντο»: έμφυτη ή αναπτυσσόμενη ικανότητα;

Η έννοια του ταλέντου είναι περίπλοκη και τα κριτήρια με τα οποία κάποιος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ταλαντούχος» ποικίλα (Παρασκευόπουλος & Χαραλαμπίδης, 1984· Kingsbury, 1988). Ο «ταλαντούχος», από αρκετούς ερευνητές, ταυτίζεται με τον «προικισμένο» (Tannenbaum, 1983). Ο Gagné (1991· 1995) διαφοροποιεί τους όρους αυτούς, χαρακτηρίζοντας ως «προικισμένο» αυτόν με έμφυτες ικανότητες, ενώ «ταλαντούχο» αυτόν, του οποίου οι ικανότητες αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, οι ταλαντούχοι μαθητές διαφέρουν από τους άλλους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, για να μπορέσουν

να εκμεταλλευτούν θετικά το ταλέντο τους (Graham, 1991· George, 2003· Hymer & Michel, 2002· Jankowski & Miklaszewski, in Hargreaves & North, 2001· Taylor, 2001· Wood, 2002). Στη μουσική φιλολογία προτείνονται διάφορα αισθητικά–παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μουσική τους ανάπτυξη. Ο Graham (1991) διακρίνει τους μαθητές που έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης σε εννιά κατηγορίες. Εκείνους με: δυσλεξία, πνευματική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική ταραχή, ορθοπεδικά, ακουστικά και οπτικά προβλήματα, όπως και εκείνους που είναι προικισμένοι και ταλαντούχοι.

Οι ταλαντούχοι μαθητές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν ιδιαίτερες έμφυτες ικανότητες. Για παράδειγμα, μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα σε ήχους (Gardner, 1983, 1993· George, 2003· Bentley, 1966), έχουν ακουστική μνήμη, μουσική αντίληψη τόνων, ρυθμού και δυναμικών (Seashore, Lewis & Saetveit, 1960). Επίσης, μπορούν να απομνημονεύουν διάφορα τονικά στιλ και ρυθμικά σχήματα, και να αναλύουν συγχορδίες (Bentley, 1966). Διαθέτουν ιδιαίτερη ικανότητα στη μουσική ακρόαση (Gordon, 1979) και έχουν δική τους άποψη για την έκφραση, η οποία δε συμφωνεί πάντοτε με αυτή του συνθέτη. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, το κυριότερο χαρακτηριστικό ενός μουσικά ταλαντούχου μαθητή είναι η έμφυτη ικανότητά του να παίζει, όχι μόνο με εξαιρετη τεχνική, αλλά και με μουσικότητα (Markea, 2002). Οι μουσικά ταλαντούχοι μπορούν να ξεπεράσουν κάθε τεχνική δυσκολία, εξαιτίας της μουσικότητάς τους, και αποδίδουν στις εκτελέσεις τους μια ξεχωριστή ερμηνεία, η οποία τους κάνει να υπερτερούν από τους άλλους (Gaston, 1942· Gordon, 1965· Markea, 2002).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, τα έμφυτα χαρακτηριστικά του μουσικού ταλέντου δε θα μπορούσαν ποτέ να αναπτυχθούν, αποκλειστικά και μόνο, από το περιβάλλον (Gavin, 2001· Lundin, 1967). Η άποψη αυτή βρίσκει αντίθετο το Farnsworth (1969), ο οποίος πιστεύει ότι όλοι ανεξαρτήτως οι μαθητές θα μπορούσαν να αναπτύξουν τέτοιες εξαιρετικές μουσικές ικανότητες αν ακολουθήσουν την κατάλληλη για αυτούς μέθοδο διδασκαλίας. Ο Elliott (1995) ισχυρίζεται ότι όλοι αδιακρίτως οι άνθρωποι, από την ίδια τη φύση τους, μπορούν να εκτελούν ή να καταλαβαίνουν τη μουσική. Το να είναι κανείς μουσικά ταλαντούχος αποτελεί, κατά το Shuter-Dyson (1982), μία τόσο φυσική ικανότητα για ένα άτομο, όπως ακριβώς η γλώσσα. Ο Dichler (1948) έχει την ίδια άποψη, αλλά προσθέτει ότι το μόνο που διαφέρει ανάμεσα στους

ανθρώπους σε ό,τι αφορά το ταλέντο που διαθέτουν, είναι ο τύπος του. Η τέχνη του δασκάλου έγκειται στο να ανακαλύψει τον τύπο ταλέντου του μαθητή του και να εφαρμόσει την κατάλληλη για αυτόν μέθοδο.

Σύμφωνα με μεταδιδακτορική έρευνα που εκπονήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 στην Ελλάδα, το μουσικό ταλέντο είναι έμφυτο (Markea, 2005) και μόνο όταν αυτό υπάρχει, μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από το περιβάλλον. Για παράδειγμα, ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας τάξης που το περιβάλλον είναι το ίδιο για αυτούς ευνοϊκό, ο περισσότερο ταλαντούχος θα έχει μεγαλύτερη επιτυχία στις εκτελέσεις του. Όμως, το ταλέντο ενός μαθητή θα μπορούσε ακόμη και να πάει «χαμένο», αν δε συνοδευτεί από κατάλληλο δάσκαλο, καθημερινή πρακτική εξάσκηση και ευνοϊκό οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον (Markea, 2005). Η άποψη αυτή συμφωνεί με το Fletcher (1987), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το ταλέντο δεν μπορεί να αναδειχθεί, ακόμη κι όταν υπάρχει, αν δε δοθούν οι ευκαιρίες από το περιβάλλον.

Ο Vygotsky (1934/1987) πιστεύει ότι η ποιοτική μάθηση επηρεάζεται από την οικογένεια, την τοπική κοινωνία, την κυβέρνηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τη διδασκαλία. Σύμφωνα με έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο, οι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν έναν ταλαντούχο μαθητή είναι: το *οικογενειακό* και *κοινωνικό* περιβάλλον, η *διδασκαλία* και η *μελέτη* (Markea, 2005). Ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να επηρεάσουν οι παράγοντες αυτοί τη μουσική ανάπτυξη ενός μαθητή, έχει γίνει αποδεκτός και από άλλους ερευνητές, και θα περιγραφεί παρακάτω.

Επιρροή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του μουσικού ταλέντου

Ερευνητές από τη διεθνή βιβλιογραφία πιστεύουν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη μουσική ανάπτυξη ενός μαθητή. Για παράδειγμα, οι Welch & Adams (2003) ισχυρίζονται ότι το άτομο δέχεται επιρροή στη μουσική του ανάπτυξη, ακόμη και από την εμβρυακή του ηλικία. Θετική του εμπειρία με τη μουσική στην παιδική ηλικία μπορεί να το κάνει να προσηλωθεί αργότερα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη της (Sloboda, 1989). Ερευνητές, όπως οι Sloboda & Howe (1991), Davidson & Borthwick (2002) και Borthwick & Davidson (2002), μελέτησαν την επιρροή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη

μουσική πρόοδο μαθητών και κατέληξαν σε θετικά συμπεράσματα. Για παράδειγμα, οι Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1995) μελέτησαν 257 μαθητές και τους γονείς τους και βρήκαν ότι τα παιδιά που παρουσίασαν πρόοδο στη μουσική, είχαν γονείς που παρακολουθούσαν τα μαθήματα και τη μελέτη τους από τα πρώτα χρόνια των σπουδών τους.

Η σημασία της διδασκαλίας και της μελέτης στην ανάπτυξη μουσικού ταλέντου

Αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μελέτης στην ανάπτυξη του μουσικού ταλέντου (Sloboda, 1985· Williamson, 2004· Barry & Hallam, 2002). Για παράδειγμα, ο Bloom (1982), μελετώντας επί τρία χρόνια εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές, κατέληξε ότι οι φυσικές τους ικανότητες δεν μπορούν να φτάσουν σε ικανοποιητικά αποτελέσματα, χωρίς την καθοδήγηση και υποστήριξη του δασκάλου για περισσότερο από μία δεκαετία. Οι Plummeridge & Swanwick (2003) επίσης, πιστεύουν ότι ο δάσκαλος μπορεί να μειώσει τις αρνητικές επιρροές ενός ακατάλληλου, για τη μουσική ανάπτυξη ενός μαθητή, κοινωνικού περιβάλλοντος.

Επίσης ερευνητές, όπως ο Sosniak (1985), βρήκαν ότι οι ταλαντούχοι μαθητές είναι περισσότερο επηρεασμένοι από τον πρώτο τους δάσκαλο, παρά από τις έμφυτες ικανότητές τους. Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου, σύμφωνα με τους Sloboda & Davidson (1996), είναι η φιλικότητα και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του καθώς και η ικανότητα καλού εκτελεστή μουσικού οργάνου.

Αν και οι περισσότεροι ερευνητές, όπως ο Taylor (2001), ισχυρίζονται ότι οι ιδιαίτερα ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται λιγότερη μελέτη από τους άλλους, η έρευνα των Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993) απέδειξε ότι μια άριστη εκτέλεση είναι κυρίως αποτέλεσμα πολλής μελέτης. Οι ερευνητές (op.cit.) κατέληξαν ότι οι άριστοι μουσικά εκτελεστές μελετούν το διπλάσιο από εκείνους, των οποίων οι εκτελέσεις είναι μέτριες. Σύμφωνα με τον Bloom (1982), ένας μουσικά ταλαντούχος μαθητής, έχει από τη φύση του και ως συστατικό του ταλέντου του, τη διάθεση να μελετάει πολύ.

Παιδαγωγικά αισθητικά μοντέλα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν παιδαγωγικά μοντέλα από τη διεθνή μουσική φιλολογία, τα οποία βοηθούν στη μουσική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, το μοντέλο της Serafine (1988) επικεντρώνεται στην ακρόαση. Η ερευνήτρια ισχυρίζεται ότι η μουσική αποτελεί μια από τις μορφές της σκέψης. Με το μοντέλο της, ο ακροατής μπορεί να ακούσει τους ήχους ως μια ενότητα και να τους αντιληφθεί με νόημα, ως μουσική, και όχι ως μεμονωμένους ήχους. Το μοντέλο του Gordon (1979) στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη της ακρόασης και διακρίνει τρία στάδια. Στο πρώτο, ο μαθητής αναγνωρίζει τους ήχους, στο δεύτερο τους μιμείται, και στο τρίτο εκτελεί ο ίδιος τους ήχους με απόλυτη ακρίβεια. Ο ερευνητής (op.cit.) πιστεύει ότι ο μαθητής, μέσω της ανάπτυξης της ακρόασης, μπορεί να καταλάβει σε βάθος τη μουσική και να την εκτελέσει, μεταφέροντας το νόημά της, ως δικό του συναίσθημα, στους άλλους.

Άλλες θεωρίες μουσικής ανάπτυξης είναι αυτές του συμβολισμού (i.e. Gardner, 1973· Bamberger, 1991· Smith, Cuddy & Uptis, 1994· και Barrett, 1997), όπου η μουσική αντιμετωπίζεται ως σύμβολα με σκοπό την έκφραση και μεταφορά τους σε ένα ακροατήριο. Σύμφωνα με τη Barrett (1997), τα σύμβολα της μουσικής, που βρίσκονται πάνω σε μια παρτιτούρα, αποτελούν ένδειξη της ανθρώπινης σκέψης. Η θεωρία των Sloboda and Davidson (1996) επίσης, για τη μουσική ανάπτυξη ενός μαθητή, αποτελεί αποτέλεσμα της μελέτης τους για την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης σε νέους εκτελεστές της μουσικής. Οι ερευνητές (op.cit.) αναφέρονται και στις επιρροές του περιβάλλοντος, και πιο συγκεκριμένα, των γονέων και του δασκάλου.

Μια δοκιμασμένη, όμως, στην πράξη θεωρία μουσικής ανάπτυξης είναι αυτή του Swanwick (1983). Σύμφωνα με το Swanwick, η μουσική γνώση αναπτύσσεται σε τέσσερα στρώματα: «υλικά», «έκφραση», «δομή» και «αξίες». Στο πρώτο στρώμα, ο μαθητής διακρίνει τα υλικά, με τα οποία θα συνθέσει, εκτελέσει ή ακούσει ένα μουσικό έργο. Στο δεύτερο στρώμα, αυτό της έκφρασης, ο μαθητής θα αποκτήσει αίσθηση μουσικότητας με το να συνδέει τα υλικά της μουσικής, όπως τους ήχους που συνθέτουν ένα μουσικό έργο, και να δίνει την αίσθηση της κίνησης, απαραίτητο συστατικό μιας εκφραστικής εκτέλεσης. Στο τρίτο στρώμα αποκτά ο μαθητής ικανότητα ελέγχου της δομής ενός μουσικού έργου και μπορεί να συνδέει τις διάφορες φράσεις, ώστε να ακούγονται ως μια ολότητα με αρχή, μέση και τέλος. Στο

τέταρτο και ανώτερο στρώμα ανάπτυξης της μουσικής γνώσης, ο μαθητής συνειδητοποιεί τη μουσική ως φορέα πολιτισμικών αξιών και αποκτά μουσική αυτονομία. Η μουσική στο στρώμα αυτό έχει νόημα για τον ίδιο τον εκτελεστή να ήταν εκείνος ο συνθέτης του έργου. Ο λόγος για τον οποίο το 1986 ο Swanwick, με τη φοιτήτριά του Tillman, απεικονίζει τη θεωρία του με ένα σπινάλι, είναι γιατί πιστεύει ότι τα τέσσερα αυτά στρώματα ανάπτυξης της μουσικής γνώσης, χρειάζεται να ανατροφοδοτούνται διαρκώς στη διάρκεια της διδασκαλίας και της μελέτης. Επίσης, στο σπινάλι, κάτω δεξιά, υπάρχει σημειωμένη η φράση «προς ένα μοίρασμα με την κοινωνία», καθώς ο Swanwick (1983) πιστεύει ότι η μουσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με το Vygotsky (1978), η γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου είναι ισόβια και εξαρτάται από την κοινωνική συνδιαλλαγή. Η κοινωνική μάθηση επηρεάζει βαθιά τη γνωστική ανάπτυξη. Αυτό το φαινόμενο το ονομάζει «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development [ZPD]) και το περιγράφει ως την απόσταση μεταξύ (α) του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη λύση προβλήματος και (β) του επιπέδου της προοπτικής ανάπτυξης, όπως αυτή καθορίζεται μέσα από τη λύση προβλήματος κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή μέσα από τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» γεφυρώνει δηλαδή το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που είναι γνωστό και σε αυτό που θα μπορούσε να γίνει γνωστό κάτω από την ενήλικη καθοδήγηση ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Σύμφωνα με το Vygotsky, η μάθηση πραγματοποιείται σε αυτήν τη ζώνη.

Επίλογος - Προτάσεις

Στην εισήγηση παρουσιάστηκε η φύση του μουσικού ταλέντου, τα χαρακτηριστικά και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του προικισμένου μαθητή, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Σκοπός της εισήγησης ήταν να αναλυθεί και να κατανοηθεί ο σημαντικός ρόλος του δασκάλου στην πρόοδο ενός μουσικά ταλαντούχου μαθητή. Παρουσιάστηκαν μοντέλα μουσικής ανάπτυξης, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν το έργο του δασκάλου στο να αναπτυχθεί (και να μη «χαθεί») το έμφυτο ταλέντο ενός τέτοιου «ξεχωριστού» μαθητή. Υποστηρίχθηκε ότι το μουσικό ταλέντο αποτελεί έμφυτη ιδιότητα και επομένως ο δάσκαλος ή το περιβάλλον, αν και μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες ενός παιδιού, δεν μπορούν να δημιουργήσουν ένα μουσικά

ταλαντούχο μαθητή. Οι μουσικά ταλαντούχοι μαθητές μπορούν από τη φύση τους να τα καταφέρουν καλύτερα από τους άλλους, ακόμη και με λιγότερη μελέτη από εκείνους, ακόμη κι όταν το οικογενειακό, ή το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν είναι αρκετά ευνοϊκό. Ο δάσκαλος, ακολουθώντας το κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας, θα βοηθά πάντοτε το μουσικά ταλαντούχο να ξεχωρίζει ακόμη περισσότερο από τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.

Barrett, S. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, **8**, 2-14.

Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*, 151-165.

Bentley, A. (1966). *Musical Ability and Its Measurement*. London: Harrap.

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

Borthwick, S. J. & Davidson, J. W. (2002). Developing a Child's Identity as A Musician: A Family 'Script' Perspective. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

Davidson, J. W. & Borthwick, S. J. (2002). Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development. *Psychology of Music*, **30(1)**, 121-136.

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995). The Role of Parental Influences in the Development of Musical Ability. *British Journal of Developmental Psychology*, **14**, 399-412.

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.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, **100**, 363-406.
- Farnsworth, P. R. (1969). *The Social Psychology of Music*. Ames: The Iowa State University Press.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In N. Colangelo & G. A. Davis, Allyn & Bacon (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: MA.
- Gagné, F. (1995). From Giftedness to Talent: A Developmental Model and Its Impact on the Language of the Field. *Roeper Review*, **18(2)**, 103-111.
- Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gaston, E. T. (1942). *Test of Musicality*. Kansas: Bod Duffer or Victor Sisk Lawrence High School Lawrence.
- Gavin, H (2001). Reconstructed Musical Memories and Adult Expertise. *Music Education Research*, **3(1)**, 51-61.
- George, D. (2003). *Gifted Education: Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Gordon, E. E. (1965). *Musical Aptitude Profile*. Massachusetts: Houghton Mifflin Company.

- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- 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.
- Jankowski, W. & Miklaszewski, K. (2001). Poland. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *Musical Development and Learning*. London and New York: Continuum.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lundin, R. W. (1967). *An Objective Psychology of Music*. New York: Ronald Press.
- Markea, G. G. (2002). *Teachers' Perceptions of Musicality and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of London. Institute of Education.
- 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.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Χαραλαμπίδης, Ι. Ν. (1984). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Plummeridge, C. & Swanwick, K. (2003). Music. In J. White (Ed.), *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims, and Purposes*. London: Taylor & Francis.
- Seashore, C. E., Lewis, D. & Saetveit, J. G. (1960). *Manual, Seashore Measures of Musical Talents*. New York: Psychological Corp.
- Serafine, L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Shuter-Dyson, R. (1982). Musical Ability. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. USA: Academic Press.

- Sloboda, J.A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (1989). Music as a Language. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds.), *Music and Child Development*. St Lois, Missouri, MMB Inc.
- Sloboda, J. A. and Davidson, J. (1996). The Young Performing Musician, in I. Deliege and J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Developments of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. *Psychology of Music*, **19**, 3-21.
- Smith, C., Cuddy, L. and Upitis, R. (1994). Figural and Metric Understanding of Rhythm. *Psychology of Music*, **22(2)**, 117-135.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a Concert Pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Swanwick, K. (1983). *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London: University of London, Institute of Education.
- Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, **3(3)**, 305-339.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Taylor, S. (2001). *Gifted and Talented Children: A Planning Guide*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology*, (Trans. N. Minick). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Welch, G. F. & Adams, P. (2003). *How is Music Learning Celebrated and Developed?* Notts: BERA [British Educational Research Association].

Williamson, A. (Ed.) (2004). *Musical Excellence - Strategies and Techniques to Enhance Performance*. London: Centre for the Study of Music Performance, Royal College of Music.

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.