

Μαρκέα, Γ. Γ. «Μετρώντας την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης στους μαθητές του ελληνικού Δημοτικού σχολείου». Στο Αθ. Τριλιανός και Ιγνάτιος Καράμηνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, τόμ. II*, σσ. 578-585, Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (2005). Κείμενο από εισήγηση στο Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας. ISBN 960-88357-4-7.

Γεωργία Γ. Μαρκέα

Post-doc και PhD στη Μουσική Εκπαίδευση,

Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Λονδίνου

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

E-mail: gmarkea@gmail.com

Τηλ.: 6974765321

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

Περίληψη

Η εισήγηση επικεντρώνεται στην αναζήτηση μοντέλου αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής για τη βελτίωσή του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Μετά από την περιγραφή της μουσικής εκπαίδευσης και των επιρροών που δέχεται στο ελληνικό περιβάλλον, γίνεται κριτική θεώρηση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για τη Μουσική. Προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος αναλύονται και γίνονται προτάσεις για βελτιστοποίηση του μαθήματος. Διεθνείς θεωρίες ερευνητών για την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης από την ψυχολογία της μουσικής (Serafine, 1988· Gardner, 1973· Barrett, 1997· Gordon, 1976· και Swanwick, 1983)¹, παρουσιάζονται με σκοπό την πρόταση κατάλληλου

¹ Serafine, L., *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York, Columbia University Press, 1988.

Gardner, H., *The Arts and Human Development*, New York, Wiley, 1973.

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

Gordon, E. E., *Learning, Sequence, and Patterns in Music*, Buffalo, Tometic Associates, 1976.

μοντέλου για τη μέτρηση της ανάπτυξης της μουσικής γνώσης στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η συμβολή της Μουσικής στην καλλιέργεια της ανθρώπινης ψυχής, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επισημάνθηκε αρχικά από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους. Από την αρχαιότητα, η Μουσική θεωρήθηκε ως απαραίτητο διδακτικό αντικείμενο της εκπαίδευσης των νέων. Αν και διαχρονικά ήταν θετική η στάση για την αναγκαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης, δεν υπήρχε πρόβλεψη εφαρμογής της στο ελληνικό σχολείο μέχρι και το β' μισό του εικοστού αιώνα. Γύρω στο 1970 ελάχιστα γυμνάσια απέκτησαν καθηγητή Μουσικής. Τα σχολεία αυτά θεωρούνταν από γονείς και μαθητές «προνομιούχα» και αποτελούσαν την εξαίρεση στον κανόνα των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων.

Στις μέρες μας, έχει αρχίσει να αναβαθμίζεται η Μουσική στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο σύγχρονο σχολείο, η υλοποίηση του μαθήματος προβλέπεται από το Υπουργείο Παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η Μουσική διδάσκεται υποχρεωτικά από το νηπιαγωγείο έως και το γυμνάσιο και υπάρχει πρόβλεψη εφαρμογής της, ως επιλεγόμενο μάθημα, και στο πρόγραμμα του λυκείου (ΦΕΚ 304/13-03-04). Αυτή τη στιγμή στη χώρα μας, υπάρχουν 2.500 διορισμένοι καθηγητές Μουσικής, και ειδικά σχολεία - «μουσικά» γυμνάσια και λύκεια - όπου παράλληλα με την υποχρεωτική εκπαίδευση, δίνεται ξεχωριστή σημασία στο μάθημα της Μουσικής. Επιπροσθέτως, λειτουργούν σε τρία πανεπιστήμια (Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Ιονίου) τμήματα που παρέχουν εξειδικευμένες μουσικές και μουσικολογικές σπουδές.

Παρόλη τη θετική στάση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας στη Μουσική, δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες στην πλειοψηφία των ελληνικών σχολείων, ώστε να εφαρμοσθεί το μάθημα, όπως προτείνεται από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το επίκεντρο του μαθήματος υποδεικνύεται να είναι η *ίδια η μουσική*, η έλλειψη ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να περιορίζεται στη μεταβίβαση γνώσεων *περί αυτής*. Επιπλέον, από έρευνα στο ελληνικό περιβάλλον (Markea, 2002)², φάνηκε ότι οι Έλληνες γονείς, ακόμη και εκείνοι που προτρέπουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν

Swanwick, K., *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London, University of London, Institute of Education, 1983.

² Markea, G. G., *Teachers' Perceptions of 'Musicality' and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 2002.

μουσική στα ωδεία, στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν την αληθινή αξία της, ούτε το μέγεθος της δυσκολίας προσέγγισής της. Έτσι, στο πρώτο εμπόδιο που θα συναντήσουν οι Έλληνες μαθητές δε βρίσκουν την ανάλογη κατανόηση από το οικογενειακό τους περιβάλλον και συχνά, εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επίσης, δεν ενθαρρύνουν την επιμονή των μαθητών στη μελέτη της Μουσικής, καθώς δεν τους αναπτύσσουν θετική στάση στα είδη μουσικής, στα οποία στηρίζεται συνήθως η εκμάθησή της. Επιπλέον, οι μαθητές έγκαιρα αντιλαμβάνονται, ότι μάλλον «δεν αξίζει» να δώσουν στις μουσικές τους σπουδές το χρόνο και τη σημασία που θα αναλογούσε. Σε αυτό τους οδηγεί η προβολή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης άλλων προτύπων και τρόπων απόκτησης «βέβαιου επαγγέλματος». Η αρνητική στάση στη μελέτη της Μουσικής, έχει ακόμη μεγαλύτερο αντίκτυπο στο χώρο του σχολείου, όπου το μάθημα δεν εξετάζεται γραπτώς και επομένως μαθητές, γονείς, ακόμη και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, το θεωρούν αλλά και το αντιμετωπίζουν, ως «δευτερεύον».

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Μουσική και προβλήματα κατά την εφαρμογή του

Στο μάθημα της Μουσικής τα τελευταία χρόνια, όπως προαναφέρθηκε, έχει δοθεί από το Υπουργείο Παιδείας ιδιαίτερη έμφαση. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει την εφαρμογή του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο. Η Μουσική διδάσκεται επίσης, όχι μόνο στις προβλεπόμενες ώρες (δύο για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού και μία για τις υπόλοιπες τάξεις), αλλά μπορεί να προσεγγιστεί και στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης καθώς και στο απογευματινό πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα η Μουσική, ως διδακτικό αντικείμενο, χωρίζεται σε τρεις ευρείες περιοχές («άξονες»). Ο πρώτος είναι ο άξονας της «εκτέλεσης» της μουσικής, ο δεύτερος της «μουσικής δημιουργίας», δηλαδή της σύνθεσης, και ο τρίτος, αν και ονομάζεται «αξιολόγηση», αναφέρεται στην κριτική ακρόαση μουσικών έργων. Καθένας από τους τρεις άξονες χωρίζεται σε τρία εκπαιδευτικά «επίπεδα» από άποψη στοχοθεσίας. Το πρώτο επίπεδο αφορά το νηπιαγωγείο και τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, το δεύτερο τις τάξεις Γ΄ ως ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ το τρίτο αναφέρεται στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Για το λύκειο δεν προβλέπονται στόχοι, διότι δυστυχώς το μάθημα της Μουσικής είναι απλώς επιλεγόμενο στη βαθμίδα αυτή, με αποτέλεσμα, σχεδόν να μην υφίσταται μουσική αγωγή στο συγκεκριμένο επίπεδο. Εξαιρεση βέβαια, αποτελούν τα 17 μουσικά λύκεια, στα οποία η Μουσική έχει ξεχωριστή σημασία.

Κατά την εφαρμογή, όμως, του συγκεκριμένου μαθήματος, ο διδάσκων αλλά και οι μαθητές, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Για παράδειγμα, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Μουσική προβλέπει τη διδασκαλία γνώσεων στην εκτέλεση, σύνθεση, και ακρόαση. Ένας μαθητής δημοτικού έχει από τη φύση του τις ίδιες ακριβώς ικανότητες να εκτελέσει, να συνθέσει ή να ακούσει μουσική (Welch & Adams, 2003)³. Το αν θα αναπτύξει αυτές του τις ικανότητες στον ίδιο βαθμό, θα

³ Welch, F. G. & Adams, P., *How is Music Learning Celebrated and Developed?* London, Institute of Education, 2003.

εξαρτηθεί από τη διδασκαλία. Όμως, στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί, λόγω έλλειψης ειδικών αιθουσών, αναγκάζονται να διδάσκουν τη Μουσική, σα να ήταν ένα οποιοδήποτε θεωρητικό μάθημα. Δεν είναι λίγες οι φορές που στο πιο «ηχηρό» μάθημα, ζητούν από τους μαθητές τους «ησυχία» προκειμένου να μην ενοχληθούν οι συνάδελφοί τους στις διπλανές αίθουσες.

Κάποιο άλλο πρόβλημα που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, ενώ η Μουσική στα γυμνάσια και λύκεια διδάσκεται αποκλειστικά από καθηγητές Μουσικής (κλάδου ΠΕ 16), στα δημοτικά επιτρέπεται η διδασκαλία της και από δασκάλους. Μάλιστα στην Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού διδάσκεται το μάθημα κυρίως από δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής ανησυχούν, όχι μόνο για το αν ένας δάσκαλος γενικής κατεύθυνσης μπορεί να διδάξει ένα τόσο εξειδικευμένο αντικείμενο αλλά και γιατί, παρά την πρόσθεση ωρών για τη Μουσική στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, χρειάζεται και πάλι να εργάζονται ταυτόχρονα σε δύο ή και περισσότερα σχολεία, ώστε να συμπληρώσουν το ωράριό τους.

Αναζητώντας μοντέλο αξιολόγησης ανάπτυξης της μουσικής γνώσης

Για να διαμορφώσουμε ένα κατάλληλο μοντέλο αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, χρειάζεται να λάβουμε υπόψιν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης. Αυτές είναι η *αντικειμενικότητα* από μέρους του ερευνητή, η *αξιοπιστία* και η *εγκυρότητα*. Ιδιαίτερη σημασία χρειάζεται να δοθεί στην εγκυρότητα. Για να το επιτύχουμε χρειάζεται να επιλέξουμε το αντικείμενο που προορίζεται να μετρηθεί. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει διδασκαλία πάνω στην εκτέλεση, ακρόαση και δημιουργία της μουσικής. Αν είχαμε να αξιολογήσουμε τη γνώση ενός μαθητή σε μία μουσικολογική ερώτηση, όπως «σε ποια εποχή ανήκει η μουσική του Μπετόβεν», θα μας αρκούσε μία σύντομη και συγκεκριμένη απάντηση. Πώς, όμως, θα εκτιμήσουμε ότι πράγματι ένας μαθητής εκτέλεσε, σύνθεσε ή άκουσε καλά;

Από έρευνα που έγινε στις απόψεις των πιο σημαντικών Ελλήνων καθηγητών και σολιστών του πιάνου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας, φάνηκε ότι αυτό, το οποίο μετριέται στην Ελλάδα, είναι η «μουσικότητα» ενός μαθητή (Markea, 2002)⁴. Η έννοια αυτή στη βιβλιογραφία, ταυτίζεται με τη «μουσική συμπεριφορά» και θεωρείται ιδιαίτερα πολύπλοκη, καθώς επηρεάζεται από το περιβάλλον και διαφοροποιείται μέσα στις διαφορετικές εποχές. Για παράδειγμα, το χαμηλόφωνο, αλλά «μουσικό» παίξιμο του ασθενικού Σοπέν, ίσως να μη θεωρείτο τόσο «μουσικό» σήμερα, καθώς στο ανθεκτικό πιάνο του 21ου αιώνα ένας πιανίστας μπορεί να κάνει κάθε είδους αυξομείωση στον ήχο, χωρίς να φοβάται μήπως σε ένα φόρτε σπάσει κάποια χορδή του πιάνου. Μία σημερινή εκτέλεση μίας σύνθεσης του Σοπέν, ίσως να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις του συνθέτη όταν δημιουργούσε το έργο του. Μπορεί, όμως, να συμβαίνει το αντίθετο. Να σύνθετε ο Σοπέν το έργο του για να εκτελεστεί με τον τρόπο που φανταζόταν ότι θα ακουγόταν σε πιάνο της εποχής του. Επομένως, το τι είναι «μουσικό» απαντιέται διαφορετικά, ανάλογα το περιβάλλον και την εποχή σύνθεσης ή εκτέλεσης.

⁴ Markea, G. G, *Teachers' Perceptions of 'Musicality' and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 2002.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, το να αξιολογήσει κανείς μία εκτέλεση θεωρείται λιγότερο δύσκολο από ό,τι μία σύνθεση, ή μία ακρόαση. Το 1986, οι Swanwick & Tillman έθεσαν κάποια κριτήρια, με τα οποία θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε μία δημιουργία. Με τα κριτήρια αυτά, όμως, θα μπορούσε να αξιολογηθεί κάθε είδους μουσική δραστηριότητα (Swanwick, 1999)⁵. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η ανάπτυξη της μουσικής γνώσης γίνεται στα παρακάτω τέσσερα στρώματα (Swanwick, 1983· 1994)⁶:

1. *Υλικά*: ενημερότητα και έλεγχος των υλικών του ήχου,
2. *Έκφραση*: ενημερότητα και έλεγχος της έκφρασης του χαρακτήρα,
3. *Δομή*: ενημερότητα και έλεγχος της δομής,
4. *Αξίες*: ενημερότητα και έλεγχος της προσωπικής και πολιτιστικής αξίας της μουσικής.

Για την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης, έχουν μιλήσει και άλλοι ερευνητές. Όμως, οι θεωρίες τους δε θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση όλων των πεδίων που προτείνει το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, η Serafine (1988)⁷ και ο Gordon (1976)⁸ επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάπτυξη της ακρόασης, ενώ άλλοι ερευνητές δίνουν έμφαση στα σύμβολα της μουσικής (Gardner, 1973· Barrett, 1997· Bamberger, 1991· Smith, et al., 1994)⁹. Οι Sloboda & Davidson (1996)¹⁰ μελετούν την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης στην εκτέλεση των νέων εκτελεστών και επομένως δε θα μπορούσε να γενικευτεί η θεωρία τους.

⁵ Swanwick, K., *Teaching Music Musically*, London, Routledge, 1999.

⁶ Swanwick, K., *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London, University of London, Institute of Education, 1983.

Swanwick, K., *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, London, Routledge, 1994.

⁷ Serafine, L., *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York, Columbia University Press, 1988.

⁸ Gordon, E. E., *Learning, Sequence, and Patterns in Music*, Buffalo, Tometic Associates, 1976.

⁹ Bamberger, J., *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*, Cambridge and Massachusetts, Harvard University Press, 1991.

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

Gardner, H., *The Arts and Human Development*, New York, Wiley, 1973.

Smith, C., Cuddy, L. and Uptis, R., *Figural and Metric Understanding of Rhythm*, *Psychology of Music*, 22(2), 117-135, 1994.

¹⁰ Sloboda, J. A., & Davidson, J., *The Young Performing Musician*, in I. Deliège and J. Sloboda (eds), *Musical Beginnings: Origins and Developments of Musical Competence*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Αντίθετα, η θεωρία του Swanwick (1983)¹¹ θα μπορούσε να εφαρμοσθεί σε όλους τους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης και σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται σε τέσσερα «στρώματα» ανάπτυξης της μουσικής γνώσης (τα υλικά, την έκφραση, τη δομή και τις αξίες), τα οποία συμπεριλαμβάνουν σε τέσσερις λέξεις, όλα τα αντικείμενα της μουσικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, τα σύμβολα της μουσικής, για τα οποία μιλούν οι προαναφερθέντες ερευνητές, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο πρώτο «στρώμα» (των υλικών) της θεωρίας του Swanwick. Επιπλέον, η συγκεκριμένη θεωρία είναι δοκιμασμένη και έχει επαληθευτεί σε διάφορα πεδία, όπως ακρόαση, σύνθεση και εκτέλεση αλλά και διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως Ελλάδα, Βραζιλία, Αγγλία και Πορτογαλία. Για παράδειγμα, η Hentschke (1993)¹² και η Silva (1998)¹³ επαλήθευσαν τη θεωρία του Swanwick στην ακρόαση στη Βραζιλία και Πορτογαλία αντίστοιχα, ενώ η Lennon (1996)¹⁴ και η Markea (2002)¹⁵ στην εκτέλεση του πιάνου στην Αγγλία και Ελλάδα αντίστοιχα. Στην έρευνα της Markea (2002) αναλύθηκαν επιπλέον οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της πιανιστικής γνώσης. Το ότι επαληθεύτηκε η θεωρία αυτή και στο ελληνικό περιβάλλον μας δίνει τη δυνατότητα να την προσαρμόσουμε σε ένα μοντέλο προκειμένου να μετρήσουμε την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης στα ελληνόπουλα.

Το 1986, ο Swanwick με την Tillman¹⁶ απεικόνισε τη θεωρία του με ένα σπινάλ (βλ. Σχήμα 1), με σκοπό να μεταφέρει τι μπορεί να συμβεί σε μία οποιαδήποτε τάξη Μουσικής. Με την υποσημείωση «Μοιράζοντας με την κοινωνία», υποδηλώνεται η επιρροή εξωτερικών παραγόντων στην εκμάθηση της Μουσικής. Με το σχήμα του σπινάλ, απεικονίζεται η ανάγκη ανατροφοδότησης της μουσικής γνώσης. Ακόμη κι αν ένας μαθητής βρίσκεται στο ανώτατο «στρώμα», των αξιών, προκειμένου να βελτιώσει το επίπεδό του θα αναγκαστεί να επαναλάβει γνώσεις ακόμη και του κατώτατου στρώματος, των υλικών. Η ανάγκη αυτής της διαρκούς ανατροφοδότησης

¹¹ Swanwick, K., *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London, University of London, Institute of Education, London, 1983.

¹² Hentschke, L., *Musical Development: Testing a Model in the Audience-Listening Setting*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 1993.

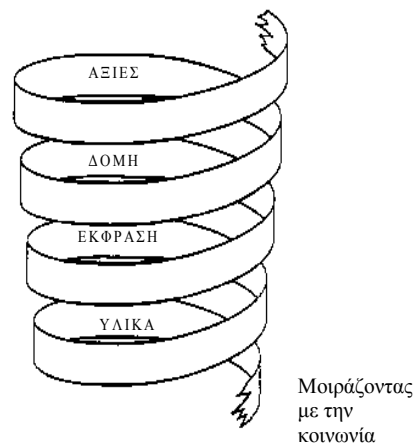
¹³ Silva, C. C. F., *Composing, Performing and Audience-Listening as Symmetrical Indicators of Musical Understanding*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 1998.

¹⁴ Lennon, M., *Teacher Thinking. A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 1996.

¹⁵ Markea, G. G., *Teachers' Perceptions of 'Musicality' and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*, Unpublished Doctoral Dissertation, London, University of London, Institute of Education, 2002.

¹⁶ Swanwick, K. & Tillman, J., *The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition*, *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339, 1986.

της μουσικής γνώσης, βρίσκει σύμφωνο και το μεγάλο παιδαγωγό Σνάμπελ, ο οποίος συνήθιζε να υπενθυμίζει στους μαθητές του, πως η μουσική θα είναι πάντοτε πιο όμορφη από ό,τι την εκτελούνε.



Σχήμα 1 Το σπирάλ μουσικής ανάπτυξης (Swanwick & Tillman, 1986 στο Μαρκέα, 2001)¹⁷.

Επίλογος - Προτάσεις

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Μουσική προτείνει την εκμάθηση της *ίδιας της μουσικής* μέσω των πεδίων εκτέλεσης, σύνθεσης και ακρόασης. Τα πεδία αυτά, τα οποία είναι σύμφωνα με τις διεθνείς στάσεις για τη μουσική εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να τα αξιολογήσουμε με τη βοήθεια του μοντέλου του Swanwick (1983)¹⁸. Το μοντέλο αυτό, σε σχήμα σπирάλ, βοηθά στη σχεδόν άμεση εκτίμηση του τι έχει διδαχθεί αλλά και τι έχει απορροφήσει ένας μαθητής. Αν ο τελευταίος βρίσκεται στο στρώμα των *υλικών*, όπου απλώς μαθαίνει να παίζει ή να συνθέτει νότες ή να κρίνει το άκουσμά τους, τότε μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τι έχει ακόμη να το διδάξει: έκφραση, δομή και μεταφορά αξιών στις νότες που μπορεί να αναγνωρίσει. Αν πάλι, έχει φτάσει στο ανώτατο στρώμα, των *αξιών*, θα απαιτηθεί η ανατροφοδότηση γνώσεων συμπεριλαμβανόμενων στα αρχικά στρώματα. Η αξιολόγηση του μαθήματος της Μουσικής χρειάζεται να είναι συστηματική και διαρκής σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η ύπαρξη, όχι μόνο ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών μουσικής, για να διδαχθεί το αντικείμενο, όπως προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά και ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων ή καθηγητών Μουσικής με επαρκείς γνώσεις και κατάρτιση στη μουσική και την παιδαγωγική.

¹⁷ Μαρκέα, Γ. Γ., Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001.

¹⁸ Swanwick, K., *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London, University of London, Institute of Education, 1983.

Βιβλιογραφία

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

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

Gardner, H., (1973), *The Arts and Human Development*, Wiley, New York.

Gordon, E. E., (1976), *Learning, Sequence, and Patterns in Music*, Tometic Associates, Buffalo.

Hentschke, L., (1993), *Musical Development: Testing a Model in the Audience-Listening Setting*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of London, Institute of Education, London.

Lennon, M., (1996), *Teacher Thinking. A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of London, Institute of Education, London.

Μαρκέα, Γ. Γ., (2001), Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

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, London.

Serafine, L., (1988), *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, Columbia University Press, New York.

Silva, C. C. F., (1998), *Composing, Performing and Audience-Listening as Symmetrical Indicators of Musical Understanding*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of London, Institute of Education, London.

Sloboda, J. A., & Davidson, J., (1996), The Young Performing Musician, in I. Deliège and J. Sloboda (eds), *Musical Beginnings: Origins and Developments of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford.

Smith, C., Cuddy, L. and Upitis, R., (1994), Figural and Metric Understanding of Rhythm, *Psychology of Music*, 22(2), 117-135.

Swanwick, K., (1983), *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* University of London, Institute of Education, London.

Swanwick, K., (1994), *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, Routledge, London.

Swanwick, K., (1999), *Teaching Music Musically*, Routledge, London.

Swanwick, K. & Tillman, J., (1986), The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition, *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

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

Welch, F. G. & Adams, P., (2003), *How is Music Learning Celebrated and Developed?* Institute of Education, London.

Abstract

This paper focuses on the search for an evaluation model for the Music lesson for its improvement in the Greek primary school. After the description of music education and the influences it undergoes in the Greek context, comes a critical review of the new Music Curriculum. Problems appearing in the application of the new Curriculum are analysed and become proposals for the optimal realisation of the lesson. International theories for the development of musical knowledge from the Psychology of Music, from researchers¹⁹, such as Serafine (1988), Gardner (1973), Barrett (1997), Gordon (1976), and Swanwick (1983), are presented aiming at the proposal of a suitable model for the measurement of the development of musical knowledge in primary education students in Greece.

¹⁹ Serafine, L., *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York, Columbia University Press, 1988.

Gardner, H., *The Arts and Human Development*, New York, Wiley, 1973.

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

Gordon, E. E., *Learning, Sequence, and Patterns in Music*, Buffalo, Tometic Associates, 1976.

Swanwick, K., *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London, University of London, Institute of Education, 1983.