

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΑ ΡΥΘΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΔΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

1^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
Κεφάλαιο 1: Η μουσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία	8
Κεφάλαιο 2: Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού στην προσχολική ηλικία.....	15
Κεφάλαιο 3: Ο ρυθμός στη μουσική αγωγή.....	23
Κεφάλαιο 4: Δημιουργικότητα και μουσικός αυτοσχεδιασμός.....	34
4.1 Ο αυτοσχεδιασμός στη μουσική αγωγή.....	42
4.2 Ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	48
Κεφάλαιο 5: Η έρευνα.....	59
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	59
5.2 Μέθοδος.....	63
5.2.1 Συμμετέχοντες.....	63
5.2.2 Εξοπλισμός/ υλικά.....	63
5.2.3 Συλλογή και Καταγραφή Δεδομένων.....	65
5.2.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	68
5.3 Ανάλυση δεδομένων.....	73
5.3.1 Κωδικοποίηση δεδομένων	73
5.4 Αποτελέσματα.....	75
5.4.1 Ρυθμικά Σχήματα - Δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών.....	75

5.4.2 Διάρκεια απαντήσεων των νηπίων.....	76
5.4.3 Χρόνος έναρξης των απαντήσεων των νηπίων.....	77
5.4.4 Χρόνος λήξης των απαντήσεων των νηπίων.....	78
5.4.5 Ύπαρξη σταθερού παλμού	79
5.4.6 Μίμηση.....	79
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	82
6.1 Ρυθμικά Σχήματα - Δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών.....	82
6.2 Διάρκεια απαντήσεων των νηπίων.....	83
6.3 Ύπαρξη σταθερού παλμού	84
6.4 Χρόνος έναρξης των απαντήσεων των νηπίων.....	84
6.5 Χρόνος λήξης των απαντήσεων των νηπίων.....	85
6.6 Αυτοσχεδιασμός vs. μίμηση.....	86
6.7 Επιπτώσεις της έρευνας για τη μουσική αγωγή της προσχολικής ηλικίας.....	87
6.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	88
6.9 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	90
Βιβλιογραφία.....	91
Παράρτημα1 – Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των νηπίων στην έρευνα.....	97
Παράρτημα 2 – Πίνακας Παρατήρησης.....	99
Παράρτημα 3 – Καταγραφή Ηχητικών Δεδομένων.....	100

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετάται ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας με χρήση μη-τονικών μουσικών οργάνων, εξετάζοντας τη διάρκεια, το χρόνο έναρξης και λήξης των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών, την παρουσία ή την απουσία σταθερού παλμού, τη μορφή των ρυθμικών σχημάτων και την ικανότητα των παιδιών να αποκλίνουν από τη μίμηση εστιάζοντας στη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών σχημάτων. Αποτελεί αναπαραγωγή προηγούμενης έρευνας, βασισμένη στην έρευνα της Whitcomb (2010). Ένα δείγμα 22 παιδιών προσχολικής ηλικίας (4,5 έως 6,5 ετών) συμμετείχε σε μια δραστηριότητα τύπου καλέσματος-και-απάντησης παίζοντας κρουστό τύμπανο χειρός με μπαγκέτα. Το ρυθμικό κάλεσμα παίζονταν από την ερευνήτρια σε μέτρο 4/4 , ταχύτητα (*tempo*) ♩ =100 και ζητούνταν από τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν μία απάντηση με παρόμοια διάρκεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί των παιδιών παρουσίαζαν ποικιλία απλών και πολύπλοκων ρυθμικών σχημάτων. Η διάρκεια των περισσότερων ρυθμικών σχημάτων ήταν μικρότερη του ενός μέτρου. Ο μεγαλύτερος αριθμός των ρυθμικών απαντήσεων είχε χρόνο έναρξης ακριβώς μετά το κάλεσμα και ο χρόνος λήξης τους ήταν πριν από τον 4^ο παλμό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αυτοσχεδιασμών είχε σταθερό παλμό. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των ρυθμικών σχημάτων δεν αποτελούσαν μιμήσεις του ρυθμικού καλέσματος. Η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει το δημιουργικό μουσικό δυναμικό των παιδιών και την αξία των μουσικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού για την ανάπτυξη των ρυθμικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Abstract

This study examines preschool children's rhythmic improvisations based on a call-and-response format using non-pitched percussion, focusing on pattern duration, start-and-stop time of rhythmic improvisations, the presence or the absence of steady beat and on children's ability to depart from imitation focusing on creative invention of rhythmic patterns. It is a replication of earlier study based on the research of Whitcomb (2010). A sample of 22 preschool children (4.5 to 6.5 years of age) participated in a call-and-response improvisational activity using a hand drum with mallet. One 4/4 meter rhythmic call (tempo ♩ = 100) was played by the researcher, and the children were asked to improvise a response of similar duration. Results showed that the rhythmic improvisations of children exhibited a variety of simple and complex rhythmic patterns. The duration of most patterns was less than a meter. The largest number of responses had start time just after the call and the stop time was before the 4th pulse. The majority of improvisations was based on a steady beat. Also, the vast majority of the patterns did not constitute imitations of the rhythmic call. This research affirms children's creative musical potential and the value of musical improvisation activities for the development rhythmic abilities of preschool children.

Πρόλογος

Η μουσική είναι φορέας ψυχικής ευχαρίστησης και αισθητικής έκφρασης των ανθρώπων. Έχει τη δύναμη να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν. Έτσι η μουσική αποτελεί μέρος της συστηματικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή. Η ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσω αυτοσχεδιασμού είναι ένας από τους στόχους της (Σέργη, 1994).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσεγγίζεται το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία, διερευνώντας τα ρυθμικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού με χρήση μη-τονικών μουσικών οργάνων και την ικανότητα των παιδιών να αποκλίνουν από τη μίμηση εστιάζοντας στη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών σχημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας. Στο Κεφάλαιο 1 γίνεται λόγος για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζοντας τις δεξιότητες που αναπτύσσονται και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή. Μια από αυτές είναι η αντίληψη του ρυθμού. Το Κεφάλαιο 2 αναφέρεται στη σπουδαιότητα της ανάπτυξης της αντίληψης του ρυθμού στην προσχολική ηλικία ως θεμελιώδη ικανότητα για την περαιτέρω μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μουσική αγωγή έχει διαχρονικά εντάξει τον ρυθμό στην καθημερινή διδακτική πρακτική των παιδιών, θέμα το οποίο παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 3. Ένα από τα κύρια ζητήματα που αφορά στη μουσική ανάπτυξη και στη μουσική αγωγή των παιδιών είναι η δημιουργικότητα και ο αυτοσχεδιασμός. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού και μάλιστα του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως δημιουργική δραστηριότητα της μουσικής αγωγής αποτελούν τον κύριο άξονα προβληματισμού της εργασίας μας και αναλύεται στο Κεφάλαιο 4. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος στο

Κεφάλαιο 5, όπου παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων. Στην ενότητα των αποτελεσμάτων γίνεται παρουσίαση της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 6) γίνεται συζήτηση και αναστοχασμός επί των αποτελεσμάτων, βάσει των ερωτημάτων που τέθηκαν. Τέλος, αναφέρονται οι επιπτώσεις της έρευνας για τη μουσική αγωγή της προσχολικής ηλικίας, περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Η μουσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Το ζήτημα της μουσικής ανάπτυξης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μουσικοπαιδαγωγούς, ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες. Όπως η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη αποτέλεσε πεδίο πληθώρας ερευνών, έτσι και η μουσική ανάπτυξη έχει προσεγγιστεί από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών τομέων. Είναι πολύ δύσκολο να σκιαγραφηθεί η μουσική ανάπτυξη, καθώς η πολυπλοκότητα αυτού του αναπτυξιακού φαινομένου δε μπορεί να παρουσιαστεί μονοδιάστατα. Για τη διερεύνηση του θέματος έχουν επιστρατευτεί διάφορες επιστήμες όπως η ψυχολογία, η νευρο-ψυχολογία, η βιολογία και η κοινωνιολογία. Όλες αυτές οι επιστήμες έχουν ως κοινό παρανομαστή ότι η μουσική ικανότητα υπάρχει σε κάθε άνθρωπο (Σέργη, 1995). Ο Gordon (1971) θεωρεί ότι «η μουσική ικανότητα είναι προϊόν έμφυτου δυναμικού και πρώιμων περιβαλλοντικών επιδράσεων» (Gordon 1971, σελ. 7).

Προσεγγίζοντας τη μουσική στη γενικότερη καλλιτεχνική διάστασή της οι Wolf και Gardner (1979, στο Σέργη, 1995) πρότειναν τέσσερα μεγάλα στάδια για την καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου, που αντιστοιχούν κατά κάποιο τρόπο στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Τα τέσσερα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζονται από τον τρόπο συμπεριφοράς της κάθε ηλικίας είναι τα εξής:

- 1) Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί επικοινωνεί άμεσα (*direct communication*) (0 – 2 ετών).

- 2) Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα (*symbol-using capacities*) (2 – 7 ετών).
- 3) Το στάδιο κατά το οποίο λειτουργεί ως τεχνίτης (*concrete operational stage*) (8 – 11 ετών).
- 4) Το στάδιο κατά το οποίο λειτουργεί ως κριτικός και συμμετέχει ολοκληρωτικά στην καλλιτεχνική διαδικασία (*fully participant in the artistic process*) (11 – 15 ετών).

Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας των γνωστικών λειτουργιών που συντελούνται για την κατάκτηση των μουσικών ικανοτήτων μελετήθηκε από τον Gardner (1999) ως ξεχωριστός γνωστικός τομέας. Ο Gardner (1999) στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη κάνει λόγο για τη μουσική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα σύλληψης, διάκρισης και μετασχηματισμού των μουσικών σχημάτων, που εκφράζονται με συνθέσεις ή αποδόσεις μουσικών έργων. Ενώ είναι αυτόνομη, έχει άμεση σχέση με τις άλλες μορφές της ανθρώπινης νοημοσύνης όπως τη μαθηματική – λογική, τη χωροταξική, τη γλωσσική, τη σωματική – κιναισθητική και την προσωπική (Καρτασίδου, 2004).

Διερευνώντας τη μουσική ανάπτυξη από τη βρεφική ακόμα ηλικία υποστηρίχθηκε ότι οι γενετικές οδηγίες δημιουργούν ένα σώμα και ένα νου που είναι προδιατεθειμένα να είναι μουσικά (Hodges, 2002). Όπως ο άνθρωπος γεννιέται με την ικανότητα της ομιλίας και είναι προδιατεθειμένος να μάθει τη γλώσσα που του καθορίζει το άμεσο περιβάλλον του, κατά τον ίδιο τρόπο ο άνθρωπος γεννιέται με τα μέσα να αντιδρά στη μουσική που του καθορίζει το άμεσο πολιτισμικό του περιβάλλον (Σέργη, 1995).

Η θεωρία του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού αποτέλεσε εφαλτήριο για την περαιτέρω μελέτη της μουσικής αντίληψης. Μια από τις βασικές ιδέες της θεωρίας του ήταν η έννοια της διατήρησης, υποστηρίζοντας ότι κάθε σύστημα σταθερών εννοιών και ορισμών βασίζεται στον κανόνα αυτό. Δηλαδή, ένα σύνολο πραγμάτων συμφωνεί με τον κανόνα, όταν η αξία του δε μεταβάλλεται, παρά τις αλλαγές που μπορούν να υποστούν τα στοιχεία που το συγκροτούν (Κρασανάκης, 2003). Σχετικά με την έννοια της διατήρησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Piaget, τη διερεύνησε στην έρευνά της η Pflederer (1964) υιοθετώντας τον όρο «μουσική διατήρηση». Παρουσίασε στα παιδιά μουσικές φράσεις από τη μουσική του Bartok «Για Παιδιά», οι οποίες εκτελούνταν σε διαφορετικές εκδοχές που περιείχαν αλλαγές στο τέμπο, στον ρυθμό και στην αρμονία. Θεώρησε ότι η «μουσική διατήρηση» ήταν η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα παιδιά εάν οι αρχικές φράσεις ήταν όμοιες ή διαφορετικές με τις διαφοροποιημένες ως προς κάποια μουσικά χαρακτηριστικά φράσεις. Τα παιδιά του προ-ενοσιολογικού κατά τον Piaget σταδίου δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ότι ήταν όμοιες οι μελωδίες οι οποίες διέφεραν ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, σε αντίθεση με τα παιδιά του σταδίου των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, τα οποία μπορούσαν να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις μελωδίες που τους παρουσιάζονταν. Έτσι, η μουσική αντίληψη συνδέθηκε περαιτέρω με το φαινόμενο της ανθρώπινης αντίληψης, εντάσσοντάς την ως μέρος αυτής με κοινό σύστημα διανοητικών διεργασιών όπως η έννοια της διατήρησης.

Η ακουστική αντίληψη φάνηκε να αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες για τη μουσική ανάπτυξη. Ο Petzold (1966) διερεύνησε την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης (*auditory perception*) των παιδιών μέσα από την εκμάθηση και την αναπαραγωγή μελωδικών φράσεων ποικίλης αρμονίας και ηχοχρωμάτων.

Βασίστηκε στην υπόθεση ότι η ηλικία είναι βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης, κάτι που αποδείχθηκε στην έρευνά του, όπου φάνηκε ότι η πιο σημαντική ανάπτυξη των παιδιών παρουσιάζεται στην περίοδο των 5 έως 8 ετών. Από την έρευνά του προκύπτει επίσης ότι στην όλη διαδικασία μάθησης το παιδί αφομοιώνει καλύτερα τις μουσικές έννοιες όταν αυτές παρουσιάζονται με βιωματικό τρόπο και στη συνέχεια ως συμβολική αναπαράσταση.

Για την εκτίμηση της μουσικής ικανότητας των παιδιών προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας μιας κλίμακας μέτρησης. Ο Gordon (1979) πρότεινε μια θεωρία για την ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας των παιδιών, βασισμένη στις μετρήσεις μέσω ερωτηματολογίων σε παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών. Τα δύο τεστ μέτρησης της μουσικής ικανότητας (*musical aptitude*) που σχεδίασε βασιζόνταν σε δοκιμασίες μουσικής ακρόασης και αναφέρονται ως *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)* και *Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)*. Υποστήριξε ότι για να κατανοήσουν τα παιδιά τη μουσική θα πρέπει πρώτα να έχουν αποσαφηνίσει τις έννοιες των βασικών χαρακτηριστικών της μουσικής όπως είναι ο ρυθμός, η τονικότητα, το μέτρο, κτλ. Ακόμα υποστήριξε ότι η μουσική αντίληψη είναι τόσο έμφυτη, όσο και αποτέλεσμα των επιδράσεων του πολιτισμικού περιβάλλοντος και των μουσικών εμπειριών του παιδιού (Gordon, 1979).

Ωστόσο, η έρευνα του Moog (1976) που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και της μουσικής αντίληψης, κατέληξε ότι ο ρυθμός, η τονικότητα, το μέτρο κτλ είναι έννοιες που κατακτιούνται πλήρως μετά την ηλικία των 6 ετών. Στα πειράματά του με παιδιά ηλικίας 0 έως 6 ετών συμπέρανε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πρώτα τον ήχο των λέξεων, μετά τον ρυθμό και αργότερα την τονικότητα που δημιουργεί τη μελωδία.

Ακόμα, τα παιδιά τείνουν να συσχετίζουν αυτό που ακούν με αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους.

Επίσης, η αναπτυξιακή ψυχολογία διερευνά τη μουσική ανάπτυξη όπως αυτή παρατηρείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης και της αγωγής. Πληθώρα ερευνών ασχολούνται με τη μουσική ανάπτυξη πάνω σε ζητήματα όπως η χρήση μουσικών συμβόλων (Davidson & Ssripp, 1992), το τραγούδι (Davidson, 1994), η μάθηση στα νεογέννητα και τα μωρά (Gordon, 1997), η σύνθεση (Swanwnick, 1994), η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής και μουσικής ικανότητας (Hargreaves, 1996).

Η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, που εντάσσεται στις γνωστικές ικανότητες, εξαρτάται από το επίπεδο των νοητικών αναπαραστάσεων που δημιουργούνται μέσω διαφόρων εμπειριών στη μικρή ηλικία. Οι μουσικές εμπειρίες των παιδιών συνδυάζονται με νοητικές αναπαραστάσεις που είναι ήδη ενσωματωμένες και εσωτερικευμένες και αφορούν άλλες γνωστικές περιοχές. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η διδασκαλία της μουσικής επιδρά σημαντικά στην δημιουργία υψηλών γνωστικών δεξιοτήτων όπως αυτές που σχετίζονται με την αντίληψη του χώρου και του χρόνου (Flohr, 1979).

Έρευνες επίσης τονίζουν την αλληλεπίδραση της μουσικής με την ανάπτυξη και άλλων γνωστικών ικανοτήτων μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η έρευνα των Hurwitz, Wolff, Bortnick & Kokas (1975) αναφέρεται την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από μια διδασκαλία βασισμένη στη μέθοδο Kodály. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου ήταν η έμφαση στα παραδοσιακά τραγούδια και στις μελωδικές και ρυθμικές έννοιες. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μουσικές δραστηριότητες συνέβαλαν θετικά στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ότι η μουσική επέδρασε θετικά στην ανάπτυξη μαθηματικών

και άλλων γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών (Σέργη, 1995· Costa-Giomi, 1999). Βέβαια, η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από ένα σύνολο πολλών γνωστικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ψυχολογικών παραγόντων που αποτελούν ακόμα ζητήματα μελέτης (Σέργη, 1995).

Σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της μουσικής συμπεριφοράς γενικότερα και τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης της μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μικρών παιδιών ηλικίας 1 έως 8 ετών, έπαιξαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Moorhead και Pond (1941). Συγκεκριμένα η έρευνα στόχευε στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν τη μουσική και εκφράζονται μέσα από το ελεύθερο αυθόρμητο παιχνίδι τους σε πολύ προσεκτικά οργανωμένο περιβάλλον και πλούσιο σε ερεθίσματα. Κατέληξαν στο να διακρίνουν παιχνιδοτραγούδα (*chants*) και τραγούδια (*songs*). Τα πρώτα είναι μια εξέλιξη του λόγου, ρυθμικά με απλή μουσική δομή, επαναλαμβανόμενα και πολύ συχνά συνδέονται με την σωματική κίνηση. Κατά κύριο λόγο δημιουργούνται μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι παρά από την ατομική παιγνιώδη ενασχόληση των παιδιών. Όρισαν τα παιχνιδοτραγούδα ως την πιο αρχέγονη παγκόσμια μουσική φόρμα, που λειτουργεί ως μια ενστικτώδης μορφή έκφρασης. Τα τραγούδια από την άλλη μεριά είναι πιο περίπλοκα και εμφανίζονται κυρίως στο ατομικό παιχνίδι. Ακόμα παρατήρησαν ότι τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να συνδυάσουν δύο έννοιες μαζί, όπως του ρυθμού και της τονικότητας (Shuter 1968, στο Sloboda, 1985).

Ακόμα, τα μικρά παιδιά μπορούν να μιμηθούν τονικά ύψη μεμονωμένων τραγουδιών και να διακρίνουν μεταξύ σύντομων ακολουθιών τις διαφορές στο τονικό ύψος και στο ρυθμό, γεγονός όμως που δεν αποδεικνύει ότι τα παιδιά μπορούν να κωδικοποιήσουν μουσικές πληροφορίες από τα τραγούδια που ακούν και να

δημιουργήσουν μουσικούς κανόνες (Sloboda, 1985). Ωστόσο, «καθώς το παιδί ωριμάζει και αλληλεπιδρά κατά τη διαδικασία της μουσικής αγωγής, τότε διαμορφώνονται ασυνείδητα οι κανόνες της μουσικής γλώσσας του πολιτισμού όπου μεγαλώνει» (Hargreaves & North 1997, σελ. 188). Μάλιστα τα πρώτα δείγματα της μουσικής αντίληψης γίνονται εμφανή στην προσχολική ηλικία και στη συνέχεια εξελίσσονται (Hargreaves & North, 1997).

Σε μελέτη για τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών αναφέρεται ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν διάφορα είδη μουσικής και να αναπαράγουν μουσικά μοτίβα (Peery & Peery, 1986), ενώ στην ηλικία των 4 ετών και έπειτα το παιδί διαθέτει πολλές από τις θεμελιώδεις ικανότητες που απαιτούνται για την πλήρη μουσική αντίληψη και δραστηριότητα (Hargreaves, 2004).

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν δείγμα των ερευνών που έχουν σαν αντικείμενο την ανίχνευση της μουσικής ικανότητας του ανθρώπου από τη γέννησή του ακόμη και πιο πριν από αυτή (Hodges, 2002). Τα βασικότερα συμπεράσματα που πηγάζουν από την παραπάνω ανασκόπηση είναι ότι η μουσική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται άμεσα από την ηλικία και το επίπεδο ωρίμανσής τους, καθώς και από τα μουσικά ερεθίσματα που λαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Gordon, 1971· Hargreaves, 2004· Hargreaves & North, 1997· Moog, 1976). Ο ρυθμός αποτελεί μία από τις πρώτες μουσικές έννοιες που κατακτά το παιδί και συνιστά τη βάση για την περαιτέρω μουσική ανάπτυξη (Sloboda, 1985). Έτσι, η μελέτη της ανάπτυξης της αντίληψης του ρυθμού συντελεί στην κατανόηση της μουσικής αντίληψης και των μουσικών ικανοτήτων του παιδιού.

Κεφάλαιο 2

Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού στην προσχολική ηλικία

Υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που μελετούν την ικανότητα των παιδιών ως προς την ανταπόκριση και την αντίληψη του ρυθμού, καθώς για να κατακτήσει ένα παιδί πλήρη μουσική αντίληψη, χρειάζεται να έχει αποκτήσει μια από τις θεμελιώδεις μουσικές ικανότητες που είναι η αντίληψη του ρυθμού (Hargreaves, 2004). Αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει τη σχέση που έχει η ωρίμανση των παιδιών στα διάφορα ηλικιακά στάδια με την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού, αλλά και την ικανότητα διατήρησης και εκτέλεσής του. Επίσης, έχει εξεταστεί η σχέση που έχει η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού με την αντίληψη του ρυθμού (Gilberd, 1981· Petzold, 1966· Pflederer, 1964). Τέλος υπάρχουν έρευνες που αναφέρονται στην ικανότητα με την οποία τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν συμβολικά τις ρυθμικές έννοιες (Bamberger, 1980), καθώς και πώς η ρυθμική ανάπτυξη επηρεάζει στις περαιτέρω γνωστικές δεξιότητες.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού παίζει η ηλικία και το επίπεδο ωρίμανσης του παιδιού. Δηλαδή, σημαντικοί παράγοντες στη ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών είναι κυρίως η χρονολογική ηλικία, ο βαθμός ωρίμανσης των παιδιών και η έμφυτη ικανότητά τους παρά την άσκηση. Ο άνθρωπος βιώνει τον ρυθμό ήδη από τη γέννησή του. Ο ρυθμός, στοιχείο βασικό της μουσικής, αναπτύσσεται στο νεογέννητο βρέφος και συνεχίζεται να βιώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε έρευνες με βρέφη 5 μηνών διερευνήθηκε εάν τα βρέφη μπορούν να κατανοήσουν συγκεκριμένες ρυθμικές πληροφορίες. Με τον έλεγχο και τη μέτρηση των καρδιακών παλμών τους καταλήξαν στο συμπέρασμα ότι τα βρέφη μπορούν να διακρίνουν δύο διαφορετικά ρυθμικά σχήματα (Chang & Trehub, 1977α, 1977β).

Οι πρώτες μουσικές έννοιες που γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά είναι η έννοια του σταθερού παλμού (*beat*), της ταχύτητας (*tempo*) και της έντασης του ήχου, ενώ οι έννοιες της τονικότητας και της μελωδίας αναπτύσσονται μετέπειτα (Grenberg, 1976). Μάλιστα, οι πρώτες μουσικές έννοιες που αντιλαμβάνεται το παιδί είναι με σειρά εμφάνισης, η ένταση του ήχου, η χροιά, η ταχύτητα, η διάρκεια, η τονικότητα και η αρμονία (Zimmerman 1987, στο Σέργη 1994, σσ. 94, 97).

Η ρυθμική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να μελετηθεί μέσα από μουσικές δραστηριότητες όπως η εκτέλεση του ρυθμού του λόγου, η διατήρηση ενός σταθερού ρυθμού με ξυλάκια, το παίξιμο με παλαμάκια με σταθερό παλμό, καθώς και δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με κίνηση των μεγάλων μυών του σώματος. Η έρευνα έδειξε ότι τα λόγια και ο ρυθμός της μελωδίας ενός τραγουδιού γινόταν αμέσως αντιληπτά από τα παιδιά, ενώ γενικότερα η επίδοση των παιδιών βελτιώνονταν με την αύξηση της χρονολογικής τους ηλικίας (Rainbow & Owen, 1979). Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούσαν τον παλμό και έπειτα τα ρυθμικά σχήματα, κάτι που ήδη είχε υποστηριχθεί σε παλαιότερες έρευνες, που ανέφεραν ότι τα παιδιά κατανοούν πρώτα τη έννοια του παλμού, έπειτα το ρυθμικό σχήμα και στο τέλος το μέτρο (Davidson & Scripp, 1988).

Όταν τους ζητείται να αναπαράγουν και να μιμηθούν ρυθμικά σχήματα, αυτό αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού. Τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών μπορούν να μιμηθούν με παλαμάκια χτυπώντας ρυθμικά σχήματα. Μια αξιοσημείωτη βελτίωση σημειώνεται στην ηλικία των 4,5 ετών, όμως μόλις το 70% των πρώτων δοκιμών ήταν επιτυχείς. Επίσης παρατηρήθηκε ότι η επίδοση διέφερε ανάλογα με τον τρόπο της παρουσίασης των ρυθμικών μοτίβων (Zenatti, 1976). Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 4 έως 8 ετών είχαν καλύτερη επίδοση, όταν οι ρυθμοί παίζονταν στο πιάνο, αλλά δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα

στον τύπο παρουσίασης και στα μη μελωδικά μοτίβα για τις ηλικίες από 4,5 έως 5,5 ετών. Πάνω από την ηλικία αυτή άλλαζε η επίδοση και γίνονταν καλύτερη με τα ρυθμικά χτυπήματα, χωρίς να παίζει σημαντικό ρόλο το πιάνο (Hargreaves, 2004).

Η διατήρηση των μελωδικών και ρυθμικών εννοιών αρχίζει περίπου στην ηλικία των 7 ετών και η ηλικία είναι ο βασικότερος παράγοντας για την ικανότητα του παιδιού για την διατήρηση των ρυθμικών και μελωδικών εννοιών. Δηλαδή ανάλογα με την ηλικία του παιδιού είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι οι ρυθμικές και μελωδικές έννοιες συμφωνούν με κάποιους κανόνες και η αξία τους δε μεταβάλλεται, παρά τις αλλαγές που μπορούν να υποστούν τα στοιχεία που τις απαρτίζουν. Η διάκριση των ρυθμικών σχημάτων προϋποθέτει την αντίληψή τους, δεξιότητα η οποία εξαρτάται από το επίπεδο ωρίμανσής του (Hargreaves & Zimmerman, 1992). Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι και η ατομική και ομαδική διδασκαλία. Οι μουσικές δραστηριότητες για τα παιδιά μπορεί να στοχεύουν είτε στην αντίληψη είτε στην εκτέλεση του ρυθμού και οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι «για να εκτελεστεί ένα ρυθμικό σχήμα πρέπει πρώτα να γίνει αντιληπτό» (Hargreaves & Zimmerman 1992, σελ. 42). Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι η διατήρηση των μελωδικών και ρυθμικών εννοιών κατακτάται από το προ-εννοιολογικό κατά τον Piaget στάδιο έως το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, περίοδος όπου και οι υπόλοιπες λειτουργίες της διατήρησης του Piaget συντελούνται, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (Thorn, 1976).

Η μέτρηση της ικανότητας των παιδιών να διατηρούν το μέτρο μέσα στο πλαίσιο διαφόρων αλλαγών στο ρυθμό δίνει μια σαφέστερη εικόνα για την κατάκτηση των ρυθμικών ικανοτήτων. Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό αποκτήσει την έννοια της διατήρησης του μέτρου σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Συγκεκριμένα, σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά

των παιδιών που διατηρούσαν το μέτρο με βάση την ηλικία τους ήταν το 33% παιδιών ηλικίας 4 ετών, το 68% παιδιών ηλικίας 5 έως 7 και τέλος το 76% παιδιών ηλικίας 9 ετών (Serafine, 1979). Επομένως, η ικανότητα διατήρησης του μέτρου έχει άμεση σχέση με την ηλικία και το επίπεδο ωρίμανσης των παιδιών (Serafine 1979, στο Σέργη 1994, σσ. 99-100). Η έννοια του μέτρου φαίνεται να αναπτύσσεται μετά την ηλικία των 9 ετών (Cox, 1977· Jones, 1976).

Η διατήρηση σταθερού παλμού αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό της αντίληψης του ρυθμού. Τα παιδιά δυσκολεύονται να διατηρήσουν σταθερό παλμό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (11 ετών) μπορούσαν να αντιληφθούν, να διακρίνουν και να εκτελέσουν ακόμα και δύσκολους ρυθμούς καλύτερα συγκριτικά με παιδιά μικρότερης ηλικίας (Petzold, 1966· Thackray, 1972).

Σημαντικός επίσης παράγοντας για την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού φαίνεται να είναι η ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Δηλαδή η κίνηση φαίνεται να συμβάλει σημαντικά στην κατάκτηση του ρυθμού. Εκδηλώνεται στα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, μέσω διαφορετικών τύπων κίνησης όπως ταλάντευση, νεύμα του κεφαλιού, παλινδρομική κίνηση. Οι ρυθμικές ικανότητες πιθανότατα εμφανίζονται πρώτες και αναπτύσσονται ως αντίδραση του βρέφους προς τη μουσική (Hargreaves, 2004). Η πρώτη ρυθμική κίνηση που μπορεί να παρατηρηθεί είναι στα νεογέννητα με περιοδικές κινήσεις που διακόπτονται από αυθόρμητες παύσεις αλλά χαρακτηρίζονται από ένα ρυθμό που φαίνεται να είναι χαρακτηριστικός για κάθε βρέφος (Fraisie, 1982).

Οι πρώιμες ρυθμικές κινήσεις των βρεφών που προσπαθούσαν να ταιριάξουν την κίνησή τους στο ρυθμό της μουσικής εμφανίζονταν πριν τις αντίστοιχες μιμήσεις του τονικού ύψους ή της μελωδικής γραμμής. Όσον αφορά την κίνηση των παιδιών

με την μουσική φαίνεται ότι από την βρεφική ηλικία έως και την ηλικία των 1,5 ετών το παιδί εκφράζει την ευχαρίστησή του προς τη μουσική μέσα από κινήσεις, μέσα από λικνίσματα ή κουνήματα (Moog, 1976). Στην ηλικία των 1,5 ετών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά είναι πιο συγκεντρωμένα στην ακρόαση, εκφράζονται με ποικιλία κινήσεων, όπως περπάτημα, στροβίλισμα και παλαμάκια (Moog, 1976).

Ως προς την άποψη ότι οι ρυθμικές ικανότητες στα μικρά παιδιά εμφανίζονται πριν ή μετά από τις μελωδικές ή ανεξάρτητα από αυτές, ο Revesz (1953) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στην περίοδο του 2^{ου} και του 4^{ου} έτους η μουσική και η κίνηση αναπτύσσονται συγχρόνως και δε μπορούν να ξεχωρίσουν η μία από την άλλη. Σε αυτή τη χρονική περίοδο για βιολογικούς λόγους ο ρυθμός φαίνεται να είναι πιο σημαντικός από τη μελωδία. Ο ρυθμός παίζει σημαντικό ρόλο στα μικρά παιδιά, γιατί αντίθετα από ότι η μελωδία μπορεί να γίνει κατανοητός και να αποδοθεί από όλα τα αισθητήρια και κινητήρια μέλη του σώματος (Shuter, 1968).

Στην ηλικία των 3 μέχρι και 4 ετών οι κινήσεις γίνονται πιο περίπλοκες και πιο χορευτικές. Σχετικά με την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού και την αντίληψη του ρυθμού ο Gilbert (1980) αξιολόγησε το συντονισμό των ρυθμικών κινήσεων των παιδιών νηπιακής ηλικίας και βρήκε ότι υπάρχει σημαντική ανάπτυξη του συντονισμού στις ρυθμικές κινήσεις στις ηλικίες των 3 και 4 ετών σε σύγκριση με άλλες ηλικίες. Στην ηλικία των 4 έως 6 ετών υπάρχει μία ύφεση στις αυθόρμητες κινήσεις και μια αύξηση στα χτυπήματα με παλαμάκια, χωρίς όμως να μπορούν να διατηρήσουν έναν σταθερό παλμό (Scott-Kanssner, 1992).

Έχοντας ως δεδομένο ότι η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται με την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού, διερευνήθηκε κατά πόσο η διδασκαλία όπου ενσωματώνονται ψυχοκινητικές δραστηριότητες συντελεί στην ανάπτυξη της

αντίληψης του ρυθμού. Η έρευνα του Blessedl (1991) είχε ως σκοπό την μελέτη των αποτελεσμάτων που είχαν δύο είδη κινητικής διδασκαλίας για τη ρυθμική επίτευξη και την ανάπτυξη της ρυθμικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο. Ο ερευνητής μελέτησε και σύγκρινε τα αποτελέσματα των μεθόδων του Dalcroze και Laban και διερεύνησε αν η εφαρμογή τους επιδρά στη ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 51 παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών από δύο ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα τεστ που δόθηκαν πριν και μετά την ερευνητική διαδικασία ήταν τα τεστ *Advanced Measures of Music Audiation (AMMA)* (Gordon, 1997), με τα οποία καθορίστηκε η ρυθμική ανάπτυξη της ικανότητας του κάθε παιδιού. Σε κάθε τάξη έγιναν δέκα μαθήματα διάρκειας 30 λεπτών για καθεμία από τις μεθόδους. Η επίδοση του κάθε παιδιού βιντεοσκοπήθηκε ατομικά κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του ρυθμού, της μελωδίας και του μέτρου ενός τραγουδιού με ένα τύμπανο χειρός (*hand-drum*). Τρεις εξωτερικοί κριτές χρησιμοποίησαν μια κλίμακα μέτρησης από 1 έως 5 για να μετρήσουν και να αξιολογήσουν τη ρυθμική επίδοση του κάθε παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ένταξη ρυθμικών ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στην καθημερινότητα των παιδιών συμβάλει θετικά στη ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών.

Πολλοί ερευνητές προκειμένου να μετρήσουν την αντίληψη και την ικανότητα μνήμης των ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων χρησιμοποίησαν τους τρόπους γραφής συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής που χρησιμοποιούν αυθόρμητα τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Η Bamberger (1980) διερεύνησε τις αναπαραστάσεις απλών ρυθμικών σχημάτων των παιδιών και τις κατηγοριοποίησε σε σχηματικές (*figural*) και μετρικές (*metrical*). Τα παιδιά είναι ικανά να παράγουν σχηματικές (*figural*) και μετρικές (*metrical*) μορφές αναπαράστασης, γεγονός που δε δίνει σαφή εξήγηση για το εάν η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από παράγοντες όπως

τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών ή την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολούθησαν αυτά.

Από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά είναι ικανά να αντιλαμβάνονται ρυθμούς με σταθερό μέτρο (Gembris, 2002). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 έως 5 ετών χρησιμοποιούν εικονική σημειογραφία (*iconic notation*), δηλαδή εικόνες που περιγράφουν την πραγματικότητα ή μια δραστηριότητα, για να αναπαραστήσουν τους ρυθμούς. Στη συνέχεια, στην ηλικία των 6 ετών χρησιμοποιούν σύμβολα (*rhythmic figures*) που αναδεικνύουν ρυθμικά χαρακτηριστικά της μουσικής και σε μεγαλύτερη ηλικία είναι ικανά τα παιδιά να αντιληφθούν τη μετρική αναπαράσταση (*metric representation*). Έτσι, από την ηλικία των 6 ετών μπορούν να γράφουν ρυθμούς χρησιμοποιώντας τις ρυθμικές αξίες του τετάρτου, του ογδού και του μισού σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά τα οποία αναπαριστούν τους ρυθμούς περιγραφικά βάσει εμπειριών ή και σχηματικά (Campbell & Scott-Kassner, 1992).

Επίσης, η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Ο Mitchell (1994) μελέτησε κατά πόσο η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών επηρέασε την επίδοσή τους στο σχολείο, εξετάζοντας ένα δείγμα 138 παιδιών 6 ετών με το τεστ ανάλυσης της ρυθμικής ικανότητας (*Rhythm Competency Analysis Test, RCAT*). Οι ρυθμικές δραστηριότητες έγιναν με βάση το ρυθμό δυο επιλεγμένων μουσικών σε τέμπο 120 και 130. Τα παιδιά εξετάστηκαν επίσης ως προς την επίδοσή τους με ένα τεστ αξιολόγησης των βασικών γνώσεων στη Γλώσσα, στις Τέχνες και στα Μαθηματικά (*School District Essential Checklist in Language Arts and Mathematics*). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν υψηλή επίδοση στο σχολείο είχαν αντίστοιχα και υψηλή επίδοση στο τεστ μέτρησης της ρυθμικής ικανότητας. Τα κορίτσια είχαν υψηλότερη επίδοση

από ότι τα αγόρια, ενώ η καταγωγή των παιδιών δεν φαίνεται να έπαιξε σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα.

Από την ανασκόπηση των ερευνών για την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού συμπεραίνεται ότι πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρώσει τις έρευνές τους στα αναπτυξιακά μουσικά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στις διάφορες μουσικές δραστηριότητες (Gordon, 1979· Serafine, 1979· Thackray, 1972), ενώ άλλοι έχουν διερευνήσει τη ρυθμική αντίληψη σε σχέση με τη ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών (Moog 1976· Rainbow, 1977), καθώς και τη συμβολική αναπαράσταση του ρυθμού. Τα παιδιά λοιπόν προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι ικανά να κατακτήσουν βασικές έννοιες του ρυθμού και μάλιστα όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητές εμπλουτίζονται με ρυθμικές δραστηριότητες. Έτσι, προκειμένου να κατακτήσουν μια πλήρη μουσική αντίληψη απαιτείται μια από τις θεμελιώδεις μουσικές ικανότητες, που είναι η αντίληψη του ρυθμού (Hargreaves, 2004), η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες που να βασίζονται στο επίπεδο ωρίμανσης των παιδιών (Hargreaves & Zimmerman, 1992).

Κεφάλαιο 3

Ο ρυθμός στη μουσική αγωγή

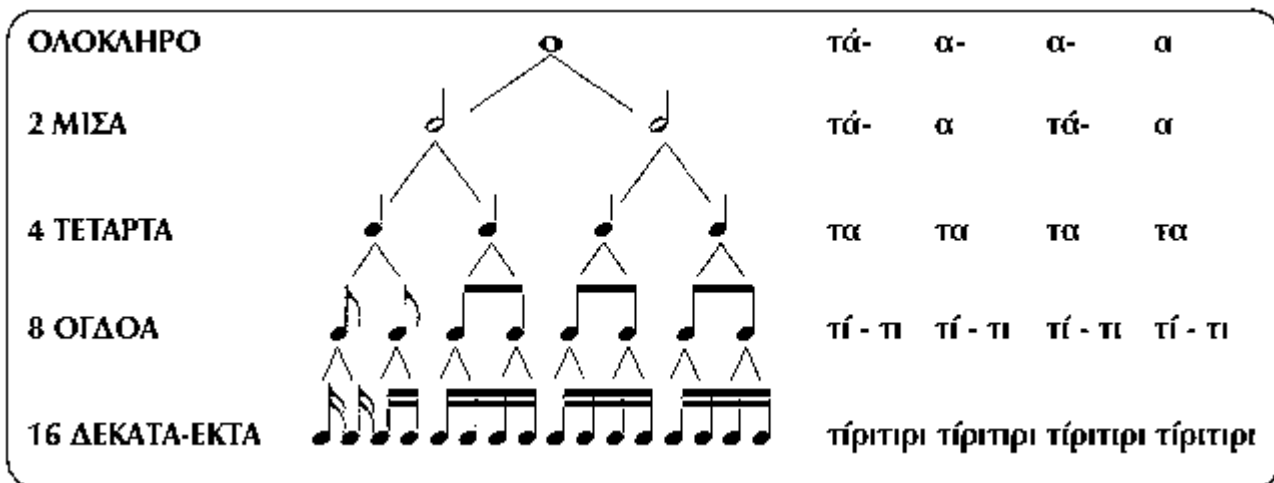
Η αντίληψη του ρυθμού αποτελεί μια από τις βασικότερες δεξιότητες της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού (Hargreaves, 2004). Σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, ακόμα και στην ομιλία τους, στην κίνησή τους κ.λπ. συναντάται ο ρυθμός ως φαινόμενο. Ως έννοια είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φύση και τον άνθρωπο. Η λέξη ρυθμός προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα ρέω που σημαίνει προχωρώ, κινούμαι, κυλάω. Η καλλιέργεια του ρυθμού βασίζεται στο ρυθμικό ένστικτο που υπάρχει σε όλα τα παιδιά και σε αυτή στηρίζεται η περαιτέρω μουσική ανάπτυξή τους (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Σύμφωνα με τη Σέρρη (1985) στη μουσική «ο ρυθμός δημιουργείται από την σύνθεση ήχων και παύσεων διαφορετικής ρυθμικής αξίας» (σελ. 16). Ο ρυθμός στη μουσική αναφέρεται σε δύο μορφές οργάνωσης, ποιοτικά διαφορετικές αλλά παράλληλα αλληλοεξαρτώμενες, τη σχηματική (*figurative*) και την μετρική (*metric*) οργάνωση. Οι Lerdahl και Jackendoff (1983) υποστηρίζουν ότι η σχηματική οργάνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ακροατή να οργανώνει τους ήχους που ακούει σε ομάδες ή σχήματα. Το σχήμα αυτό αποτελείται συνήθως από λίγες νότες, τις οποίες ο ακροατής αντιλαμβάνεται ως ενιαίο σύνολο, του οποίου η σημασία εξαρτάται από τη λειτουργία του σε σχέση με άλλα γεγονότα. Για παράδειγμα η αλλαγή στη διάρκεια ορίζει πολλές φορές την έναρξη ενός σχήματος ή το τέλος κάποιου άλλου. Αυτή η ικανότητα του ανθρώπινου νου να χωρίζει αυτόματα και ενστικτωδώς διάφορα γεγονότα ή στοιχεία και να τα ομαδοποιεί απαντάται σε πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες πέρα από την αντίληψη του ρυθμού (Lerdahl & Jackendoff, 1983). Ακόμα με την μετρική φόρμα οργάνωσης ο ακροατής έχει την

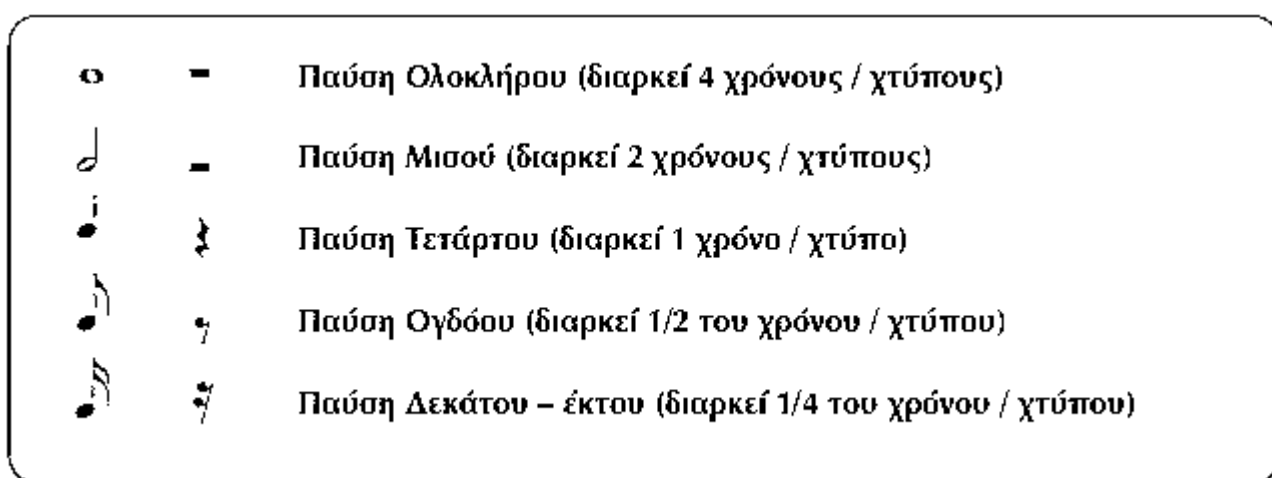
ικανότητα να αντιληφθεί και να οργανώσει σε κανονικά ή ποικίλα σχήματα παλμού τη μελωδία, κάτι που εξαρτάται από την ικανότητα του να κρατήσει τον σταθερό παλμό (Uppitis, 1987).

Η Ψυχολογία της Μουσικής έχει να μας δώσει δύο περιγραφές για την έννοια του ρυθμού. Η μία από αυτές περιγράφει τον ρυθμό ως «ένα σχήμα σχέσεων ανάμεσα σε χρονικές διάρκειες και σχέσεων ανάμεσα σε τονισμούς, το οποίο ξετυλίγεται στο χρόνο» (Dowling & Harwood 1986, σελ.53) και επισημαίνει τις δύο σημαντικές συνιστώσες της αντίληψης του μουσικού ρυθμού: την αντίληψη της χρονικής δομής και την αντίληψη της σχετικής δυναμικής (Tighe & Dowling, 1993). Η δεύτερη, συσχετίζει τον ρυθμό με την ιδιότητα «μιας ακολουθίας ήχων να προκαλεί το αίσθημα των παλμών» (Parncutt 1994, σελ. 421), δηλαδή την αίσθηση ότι κάποια, συνήθως ισαπέχοντα, χρονικά σημεία της ακολουθίας είναι περισσότερο τονισμένα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Η αίσθηση αυτή των παλμών είναι ο μηχανισμός που μας «υποβοηθά» και μας «ωθεί» να συγχρονιστούμε κινητικά με τη μουσική, «ακολουθώντας την» με κινήσεις των χεριών, των ποδιών ή ολόκληρου του σώματός μας (Parncutt 1994, σελ. 421).

Οι βασικές χρονικές διάρκειες και οι αξίες τους από τις οποίες δημιουργούνται τα ρυθμικά σχήματα, από τα πιο απλά μέχρι τα πιο σύνθετα, είναι οι ακόλουθες οι οποίες παρουσιάζονται σχηματικά (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2006, σελ. 14-15).



Σχήμα 1: Οι ρυθμικές αξίες των μουσικών φθογγόσημων και τα αντίστοιχα ρυθμικά ονόματα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, σελ. 14).



Σχήμα 2: Οι ρυθμικές αξίες των παύσεων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, σελ. 14).



Σχήμα 3: Παρεστιγμένα φθογγόσημα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, σελ. 15).



Σχήμα 4: Το τρίηχο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, σελ. 15).

Οι Cooper και Meyer (1960) ορίζουν τον παλμό (*beat*) στη μουσική «ως μια σειρά ισόχρονων ερεθισμάτων κανονικά εμφανιζόμενων» (Cooper & Meyer 1960, σελ. 67). Οι παλμοί ονομάζονται και χτύποι που μπορεί να είναι ισχυροί ή ασθενείς. Σύμφωνα με τη Σέργη (1985) «το τέμπο είναι ο σταθερός οριζόντιος άξονας του χρόνου και προσδιορίζει το πόσο αργά η γρήγορα εκτελείται ένα κομμάτι» (Σέργη 1985, σελ. 18). Το ρυθμικό σχήμα ή αλλιώς μοτίβο (*pattern*) ορίζεται ως «η απλούστερη μορφή ρυθμού που αποτελείται από μια σειρά ήχων με διαφορετική χρονική διάρκεια». Στο ρυθμικό σχήμα οι παύσεις είναι σημαντικές καθώς και η έμφαση που δίνεται σε ορισμένους ήχους, ενώ η ρυθμική φράση «είναι ένας πιο σύνθετος συνδυασμός ρυθμικών σχημάτων» (ο.π. σελ. 18). «Η έμφαση σε μια ρυθμική φράση προσδιορίζει το είδος του ρυθμού. Όταν δεν υπάρχουν κανονικά σημεία έμφασης, η φράση είναι δυνατόν να είναι σε ελεύθερο ρυθμό, ενώ όταν παρουσιάζεται εμφανής σε κανονικά χτυπήματα τότε δημιουργούνται τα ρυθμικά μέτρα» (ο.π. σελ. 18). Το μέτρο είναι «η ομαδοποίηση ίσου αριθμού χτυπημάτων, όπου η έμφαση παρουσιάζεται κανονικά σε κανονικά διαστήματα» (ο.π. σελ. 19). Οι περισσότερες φράσεις σχηματίζουν μία περίοδο. Όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτήσουν τις παραπάνω έννοιες δημιουργείται και αναπτύσσεται η αίσθηση της έννοιας «μουσική φόρμα» και τα καθιστά ικανά να αντιλαμβάνονται την φόρμα των μουσικών έργων (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ο Dalcroze μελέτησε σε βάθος το φαινόμενο του ρυθμού συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή τη μελέτη και ρυθμικές παραδόσεις εξω-ευρωπαϊκών πολιτισμών, δημιουργώντας μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών και ασκήσεων για οποιαδήποτε ηλικία (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Ο Dalcroze υποστήριξε ότι όταν τα μικρά παιδιά διδάσκονται τις χρονικές αξίες, για παράδειγμα τα τέταρτα και τα όγδοα, τα εκφράζουν με δύο κινήσεις που είναι ποσοτικά και ποιοτικά διαφορετικές.

Ενώ αρχικά ασκούνται με το καθένα ξεχωριστά, προοδευτικά συνδυάζουν τις δύο κινήσεις, μαθαίνοντας έτσι την ενέργεια της κίνησης (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Ακόμα, κατά την μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο του Dalcroze τα κρουστά όργανα, όπως τα τύμπανα διαφόρων ειδών, ενισχύουν την ρυθμική και μετρική αίσθηση και επίσης μέσα από την κίνηση του χεριού βοηθούν το πέρασμα στην κίνηση ολόκληρου του σώματος (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Στην μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο του Orff η έννοια του ρυθμού προσεγγίζεται βιωματικά. Τα παιδιά πρέπει να βιώσουν τον εσωτερικό ρυθμό του σώματός τους με όσο το δυνατόν πιο πολύμορφες εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές αναδύονται μέσα από δραστηριότητες όπως κίνηση του σώματος, ηχηρές κινήσεις με παίξιμο κρουστών οργάνων, λεκτικά μοτίβα με ρυθμική απαγγελία και ακουστικές εμπειρίες. Οι ρυθμικές αυτές ασκήσεις θα πρέπει να ξεκινούν με τα τέταρτα και τα όγδοα, διότι οι αξίες του τετάρτου και του ογδού αντιστοιχούν σε ρυθμούς του ανθρώπινου οργανισμού (σφυγμός, χτύποι της καρδιάς) και με κινήσεις του σώματος (περπάτημα, τρέξιμο). Η επεξεργασία του ρυθμού θα πρέπει να έχει ως αφετηρία την κίνηση με ρυθμικές- κινητικές ασκήσεις και στη συνέχεια την ομιλία με λεκτικά ρυθμικά μοτίβα που αργότερα θα γίνουν φράσεις. Τα ρυθμικά μοτίβα χρησιμοποιούνται και για την ενίσχυση της ακουστικής μνήμης ζητώντας από τα παιδιά να επαναλάβουν μικρές ρυθμικές φράσεις χτυπώντας παλαμάκια. Μικρά επαναλαμβανόμενα ρυθμικά μοτίβα που αποδίδονται με ηχηρές κινήσεις μπορούν να συνοδεύουν (ως *ostinati*) μια ρυθμική απαγγελία ή ένα τραγούδι (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ο ρυθμός στη μέθοδο Kodály μπορεί επίσης να καλλιεργηθεί μέσα από ρυθμικές ασκήσεις όπως βηματισμό στον παλμό της μουσικής, ηχηρές κινήσεις σε ρυθμικά μοτίβα και *ostinati*. Επισημαίνεται ότι η κίνηση αποτελεί βοηθητικό μέσο για

την κατανόηση του ρυθμού και δεν κατέχει κεντρικό ρόλο όπως στη μέθοδο Dalcroze (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Σε αυτή την προσέγγιση μουσικής αγωγής ο ρυθμός διδάσκεται με μικρά μοτίβα, μαθαίνοντας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να προφέρουν μικρές συλλαβές για κάθε ρυθμική αξία. Βασιζόμενος στις ρυθμικές συλλαβές που επινόησε ο Jacques Chené οργάνωσε μια μεγάλη ποικιλία ρυθμικών ασκήσεων (στο Καραδήμου-Λιάτσου 2003, σελ. 89) (βλ. Σχήμα 5)

Ρυθμικές συλλαβές	Ρυθμικές αξίες
ta	1 τέταρτο
ti ti	2 όγδοα
ta a	1 μισό
ta a a	1 παρεστιγμένο μισό
ta a a a	1 ολόκληρο
ti ri ti ri	4 δέκατα έκτα
ta – i	Παρεστιγμένο τέταρτο και όγδοο
ti ta i	Όγδοο παρεστιγμένο τέταρτο
tri o la	Τρίηχο
ti – tiri	1 όγδοο και 2 δέκατα έκτα
tiri ti	2 δέκατα έκτα και 1 όγδοο
syn co pa	Όγδοο τέταρτο όγδοο κ.τ.λ.

Σχήμα 5: Ρυθμικές συλλαβές και αντίστοιχες ρυθμικές αξίες.

Όταν το παιδί δείξει ότι αναγνωρίζει και εκτελεί τη ρυθμική δομή (ρυθμικός παλμός, μέτρο) τότε η διδασκαλία μπορεί να προχωρήσει στα ρυθμικά σχήματα (*patterns*). Αυτά έχουν διάρκεια τεσσάρων χρόνων – παλμών και αντιστοιχούν στην διάρκεια των μουσικών φράσεων των περισσότερων παιδικών τραγουδιών. Τα παιδιά

μαθαίνουν τα ρυθμικά σχήματα και τραγουδούν κομμάτια που περιέχουν αυτό το σχήμα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Μέσα στους στόχους της μουσικής αγωγής του Kodály για τη ρυθμική ανάπτυξη είναι η ικανότητα αναγνώρισης κι εκτέλεσης του μουσικού παλμού. Τα παιδιά περνούν από διάφορα επίπεδα για την κατάκτηση αυτής της ικανότητας, ακολουθώντας το καθένα το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Τα επίπεδα αυτά είναι α) η αδυναμία αντίδρασης, όπου τα παιδιά δυσκολεύονται να αισθανθούν τον παλμό, β) η χονδρική αντίδραση, όπου τα παιδιά μπορούν να αντιδράσουν σωματικά (με κινήσεις) στην γρήγορη και στην αργή μουσική (γρηγορότερο και αργότερο τέμπο), γ) η λεπτή σωματική αντίδραση, όπου τα παιδιά εκτελούν χτυπήματα στο σώμα με τον παλμό και τέλος δ) η υψηλά ειδικευμένη αντίδραση, όπου τα παιδιά μπορούν να εκτελούν ρυθμικό περπάτημα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη του παλμού είναι η εξοικείωση με το εκάστοτε μουσικό υλικό (παιχνιδοτραγούδα, στίχοι-ποιήματα, παραδοσιακά παιδικά τραγούδια) και ο βαθμός εξάρτησης ή ανεξαρτησίας (με ένα πρότυπο ή μια ομάδα) με την οποία εκτελούνται οι μουσικές δραστηριότητες (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ο Willems υποστήριξε ότι η καλλιέργεια του ρυθμού βασίζεται στο ρυθμικό ένστικτο που υπάρχει σε όλα τα παιδιά. Πρότεινε οι πρώτες ασκήσεις να γίνονται με παλαμάκια και ταυτόχρονα τα παιδιά να λένε ρυθμικές συλλαβές π.χ. τικ-τοκ ή πικ-ποκ ή εν-δυο. Θεωρούσε ότι τα τρία βασικά στοιχεία που πρέπει να συνειδητοποιήσουν σταδιακά τα παιδιά είναι α) το τέμπο κι ο παλμός, μαθαίνοντας να χτυπούν πολύ ρυθμικά και να συνειδητοποιούν πόσο γρήγορα ή αργά είναι τα χτυπήματά τους, β) το μέτρο, μαθαίνοντας να τονίζουν τον ισχυρό χρόνο όταν τραγουδούν και όταν χτυπούν και γ) τις υποδιαιρέσεις του χρόνου, εκφράζοντάς τες με κινήσεις ή χτυπήματα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Με βάση τις παραπάνω μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις διαμορφώθηκε σταδιακά στη σύγχρονη μουσική αγωγή μια σειρά από μουσικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού, λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Αυτές είναι:

- Η ενεργητική ακρόαση ης μουσικής που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ρυθμικές έννοιες όπως το τέμπο, τον παλμό και την εμβάθυνση σε ένα μουσικό κομμάτι και να βιώσουν αυτές τις έννοιες μέσα από την ελεύθερη κίνηση.
- Τα ρυθμικά χτυπήματα όπου τα παιδιά εκφράζονται ελευθερία με κινήσεις, συνειδητοποιώντας τις χρονικές αλλαγές των χτυπημάτων και τις αλλαγές στην ένταση του ήχου.
- Ο ρυθμικός λόγος όπου τα παιδιά συνειδητοποιούν με απλές ηχηρές κινήσεις, όπως χτυπήματα των χεριών, χτυπήματα στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών στο πάτωμα, χτυπήματα με τα δάχτυλα, λέξεις και φράσεις και στη συνέχεια λαϊκές παροιμίες, γνωμικά, αινίγματα, λαχνίσματα ή και παιδικά λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό γίνεται με το σκοπό τα παιδιά να εξοικειωθούν με το ρυθμό, να τον αποδώσουν σωματικά και να κατανοήσουν την έννοια του μουσικού μέτρου (Σέρρη, 1985).
- Η ρυθμική κίνηση, που αποτελεί φυσική δραστηριότητα των παιδιών με κινήσεις όπως περπάτημα τρέξιμο, χαλάρωμα, κινήσεις επιδεξιότητας, μιμητικές κινήσεις, λικνίσματα, ελεύθερη κίνηση και δημιουργικό χορό, κινήσεις που εκφράζουν ένα συναίσθημα, μια κατάσταση ή ένα συμβάν, καθώς και κινήσεις μέσα από εύκολους λαϊκούς χορούς.

Τα μέσα για τη διδασκαλία του ρυθμού μπορεί να είναι η ίδια η ανθρώπινη φωνή, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσω υποβολής της κίνησης, το τραγούδι, μέσα από αυτοσχέδιες ή μιμητικές κινήσεις, τα ρυθμικά και μελωδικά κρουστά του Orff (τα κρουστά ακαθόριστου τονικού ύψους, δηλαδή ξύλινα, μεταλλικά, σειόμενα και ξυστά, μεμβρανόφωνα, τα ραβδόφωνα, δηλαδή μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα, το φλάουτο με ράμφος και τα αυτοσχέδια όργανα), καθώς και ηχογραφημένη μουσική που μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για ρυθμική και ελεύθερη κίνηση.

Οι μουσικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού οργανώνονται με βάση την ηλικία των παιδιών. Βέβαια, μέσα από την διδασκαλία του ρυθμού φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά η ενσωμάτωση της έννοιας του ρυθμού σε όποια ηλικία και αν βρίσκεται το παιδί (Davidson & Scripp, 1992). Γενικότερα όταν η συστηματική διδασκαλία βασίζεται στα αναπτυξιακά στάδια που βρίσκονται τα παιδιά, τότε τα περισσότερα μπορούν επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οργανώσουν μουσικές δραστηριότητες που να άπτονται των δυνατοτήτων των παιδιών βάσει της ηλικίας τους, καθώς και των αρχών της σύγχρονης παιδαγωγικής που στοχεύει στην ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Αντωνακάκης, 1996· Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Σέργη, 1985· Σέργη, 1994).

Κεφάλαιο 4

Δημιουργικότητα και μουσικός αυτοσχεδιασμός

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει δοθεί μεγάλη σημασία στη δημιουργικότητα και στην αξία της στην εκπαίδευση και τη ζωή του ατόμου. Η δημιουργικότητα αποτελεί κύριο σκοπό για τη σύγχρονη εκπαίδευση (Σέργη, 1994· Σέργη, 1995). Ειδικότερα στη μουσική αγωγή η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση μουσικής αφού αποτελεί κύριο συστατικό των δύο αυτών διαδικασιών (Burnard, 2000· Flohr, 1979· Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001· Koutsoupidou & Hargreaves, 2009· Reinhardt, 1990· Σέργη, 1994· Σέργη, 1995). Έτσι, η διερεύνηση του τί είναι δημιουργικότητα, πώς εξελίσσεται και πώς καλλιεργείται είναι ερωτήματα που συνδέονται άμεσα με τη μουσική δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009· Odena, 2012) .

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για τη δημιουργικότητα από παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ο όρος δημιουργικότητα χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές με την έννοια της πρωτοτυπίας, της προοδευτικότητας, του νεωτερισμού, της εξερεύνησης και της ανακάλυψης (Σέργη, 1994).

Σύμφωνα με τον Reber (1985) ο όρος δημιουργικότητα αναφέρεται σε «νοητικές διαδικασίες που οδηγούν σε λύσεις, ιδέες, εννοιολογήσεις, καλλιτεχνικές μορφές, θεωρίες ή παράγωγα που είναι μοναδικά και πρωτότυπα» (Reber 1985, στο Σέργη, 1994,σελ. 52). Κατά τον Fontana (1996) η δημιουργικότητα συνδέεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης που παρουσιάζει ευχέρεια στη ροή ιδεών, ευελιξία και πρωτοτυπία. Σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και με την

ικανότητα να βλέπει το άτομο τα πράγματα με νέους τρόπους, να ξεπερνά τις υπάρχουσες πληροφορίες, να μη σκέφτεται συμβατικά αλλά να κάνει πράγματα μοναδικά, συνδυάζοντας συχνά άσχετα πράγματα σε κάτι καινούριο.

Δημιουργικότητα είναι «η ικανότητα του ατόμου να παράγει άφθονους και πρωτότυπους τρόπους αντιμετώπισης και οργάνωσης υλικού» (Fontana, 1996, σελ.166).

Κάποιες έρευνες προσανατολίζουν το ενδιαφέρον τους στο δημιουργικό προϊόν, ενώ άλλες στη δημιουργική διαδικασία. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει να αμβλύνεται, καθώς τόσο το προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα, όσο και η διαδικασία είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα. Όταν ένα προϊόν χαρακτηρίζεται ως δημιουργικό δίνεται έμφαση σε δύο κυρίως χαρακτηριστικά: να είναι μοναδικό αλλά και χρήσιμο (Russ, 1993).

Η δημιουργική διαδικασία είναι κάτι πιο σύνθετο που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και διαδικασίες. Η κατεύθυνση των απόψεων επιστημόνων για τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας συνεχίζουν να ακολουθούν σε γενικές γραμμές τα τέσσερα στάδια που πρότεινε ο Wallas (1926):

α) το στάδιο της προετοιμασίας ή προπαρασκευής (*preparation stage*), κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο εντοπίζει το πρόβλημα και συγκεντρώνει τις απαραίτητες πληροφορίες για την επίλυσή του.

β) το στάδιο της επώασης (*incubation stage*), κατά την οποία η σκέψη απαλλαγμένη από τη λογική κινείται ελεύθερα διά μέσου των συσσωρευμένων γνώσεων του ατόμου, γίνεται εσωτερική επεξεργασία της σκέψης στο προσυνηδαιτό ή ασυνείδητο.

γ) το στάδιο της έμπνευσης ή έλλαμψης (*illumination stage*), που αλλιώς ονομάζεται η φάση του «εύρηκα» ή αλλιώς η ξαφνική έμπνευση, όπου δίνεται η σύλληψη της λύσης του προβλήματος.

δ) το στάδιο της επαλήθευσης ή αξιολόγησης (*verification stage*), κατά την οποία η νέα ιδέα αξιολογείται και τελικά εκτελείται. Η κριτική σκέψη και η λογική είναι σημαντικές για την ολοκλήρωση του τελικού αυτού σταδίου (Fontana, 1996· Παρασκευόπουλος, 2004· Russ, 1993· Wallas, 1926).

Στο ερώτημα εάν όλα τα άτομα είναι δημιουργικά ή όχι, υποστηρίζεται ότι η δημιουργικότητα είναι μια λειτουργία έμφυτη σε κάθε άτομο, που όμως χρειάζεται το κατάλληλο περιβάλλον και τη σωστή καθοδήγηση για να καλλιεργηθεί και να ασκηθεί με επιτυχία (Σέργη, 1994). Επομένως, υπάρχει μια προδιάθεση σε κάποια άτομα να είναι πιο δημιουργικές προσωπικότητες από άλλα, αλλά επίσης η δημιουργικότητα ενός ατόμου είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μέσα από τις κατάλληλες δράσεις και συμπεριφορά στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με την φαντασία, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να οραματίζεται εικόνες και πράγματα που δημιουργούνται στο μυαλό του και δεν τα βλέπει στην πραγματικότητα. Η φαντασία σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες που έχει βιώσει το άτομο στο παρελθόν και μπορεί να τις ανακαλέσει και να τις επεξεργαστεί στη δεδομένη στιγμή. Με τη φαντασία δημιουργούνται νέες ιδέες, γι' αυτό θεωρείται η βάση της δημιουργικής σκέψης. Όσο πιο πολλά ερεθίσματα έχει ένα παιδί, τόσο πιο πολλά μέσα έχει για να αναπτύξει την δημιουργική του σκέψη. Η φαντασία υποστηρίζει κυρίως το στάδιο της επώασης, καθώς ενισχύει τη σκέψη του ατόμου στην εύρεση λύσεων σε κάποιο πρόβλημα που καλείται να λύσει. Η δημιουργικότητα προϋποθέτει την φαντασία και φυσικά η ανάπτυξη της φαντασίας υποκινεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Το κύριο

στοιχείο σε μια δημιουργική διαδικασία δεν είναι μόνο η φαντασία, αλλά και η ικανότητα του ατόμου να επιλέξει την κατάλληλη πιθανή λύση στο πρόβλημα (στάδιο της «έλλαμψης») και να την υλοποιήσει (στάδιο επαλήθευσης ή αξιολόγησης) (Fontana, 1996· Κρασανάκης, 2003).

Ωστόσο, η δημιουργικότητα δεν είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση αλλά προέρχεται από το συνδυασμό τριών παραγόντων: α) του ατόμου (*individual*), με τα ταλέντα, την προσωπικότητα και τις ανάγκες του, β) του πεδίου (*domain*), δηλαδή του αντικειμένου ή της εργασίας με την οποία καταγίνεται το άτομο, και γ) του περιβάλλοντος (*field*), δηλαδή του κοινωνικού πλαισίου που προσδίδει σε κάθε πράξη το μέτρο της ποιότητας και της μοναδικότητας της κάθε πράξης (Csikszentmihalyi, 1996) . Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων αποδεικνύει ότι η δημιουργικότητα είναι μια σύνθετη διαδικασία που εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπικότητα του ατόμου αλλά και από το πεδίο και το πλαίσιο που το οριοθετεί. Οι τρεις αυτοί παράγοντες λειτουργούν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Csikszentmihalyi, 1996).

Οι παραπάνω παράγοντες θέτουν νέα ζητήματα για την ερμηνεία και την προσέγγιση της μουσικής δημιουργικότητας. Η κοινωνικο-πολιτισμική της διάσταση αποτελεί ένα ακόμα πολύπλοκο θέμα προς διερεύνηση, αφού το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Csikszentmihalyi, 1996). Η μουσική δημιουργικότητα φαίνεται να είναι «ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα, ένα προϊόν της κουλτούρας και ως εκ τούτου διαφέρει από περίοδο σε περίοδο και από τόπο σε τόπο» (Odena, 2012, σελ. 8). Έτσι, εμφανίζεται ποικιλία απόψεων για το τί σημαίνει μουσική δημιουργικότητα, πώς εντάσσεται στη μουσική αγωγή και τη μουσική σύνθεση, καθώς και πώς εφαρμόζεται στην πράξη από διάφορες κοινωνικές ομάδες (Odena, 2012).

Σε συνέχεια των παραπάνω, η επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής διερεύνησε το ζήτημα της δημιουργικότητας ειδικότερα στη μουσική, κάνοντας λόγο για μουσική δημιουργικότητα (*music creativity*) και όπως φαίνεται συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό θέμα και σήμερα. Τα γνωστά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα του Dalcroze και του Orff προώθησαν πολύ την ιδέα της δημιουργικότητας. Προτάθηκε η ευρεία χρήση ηχητικών πειραματισμών, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης.

Στη μουσική παιδαγωγική μελετήθηκε εκτενώς από την Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγό Satis Coleman με κυριότερα βιβλία της το *Creative School Music* (1922) και *Creative Music in the Home* (1927) με πολύ πρωτοποριακές θέσεις για την εποχή της. Η Coleman έδωσε έμφαση στη δημιουργικότητα με στόχο να απολαμβάνουν τα παιδιά τη μουσική για χάρη της ίδιας της μουσικής, ως αντίδραση στην τότε υπάρχουσα πρακτική της μουσικής ανάγνωσης προτού τα παιδιά αποκτήσουν μουσικές εμπειρίες.

Άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την δημιουργικότητα στη μουσική είναι και εκείνη του Webster (2002) όπου μελετά την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης, εκτέλεσης και πρωτότυπης σκέψης στις μουσικές δραστηριότητες. Το μοντέλο δημιουργικής σκέψης του Webster οριοθετεί ότι μέσω της σύνθεσης, εκτέλεσης και μουσικής ανάλυσης οδηγούμαστε από την αποκλίνουσα σκέψη στην συγκλίνουσα σκέψη μέσα από τα γνωστά στάδια του Wallas (1926), δηλαδή την προετοιμασία, την επώαση, την έμπνευση και την επαλήθευση. Ο ίδιος καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά των μουσικών δραστηριοτήτων των παιδιών παρατήρησε ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 5 έως 6 ετών παίζουν με δικά τους αυτοσχέδια ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, που ποικίλουν ως προς τη δομή και τη σύνθεσή τους. Η Campbell (1998) μελετώντας τη σχέση του παιδιού με τη μουσική

στα διαφορετικά πλαίσια της καθημερινής ζωής τους κατέληξε στο ότι τα παιδιά έχουν μεγάλα αποθέματα μουσικότητας και δημιουργικότητας. Η ίδια συνοψίζει μέσα σε τρεις φράσεις της την αξία του αυτοσχεδιασμού λέγοντας ότι κάποιος μπορεί «να μάθει να αυτοσχεδιάζει μουσική», «να αυτοσχεδιάσει για να μάθει μουσική» και «να αυτοσχεδιάσει μουσική για να μάθει» (Campbell, 1998, σελ. 19).

Η έρευνα των Swanwick και Tillman (1986) που διερεύνησε τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την αξιολόγηση των μουσικών τους συνθέσεων αποτέλεσε ορόσημο στην έρευνα για τη μουσική δημιουργία και δημιουργικότητα των παιδιών. Αφού μέτρησαν και κατέταξαν 745 συνθέσεις παιδιών ηλικίας 3-9 ετών κατέληξαν σε ένα θεωρητικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά κατακτούν πρώτα τα υλικά της μουσικής (0-4 ετών αισθητηριακό στάδιο και στάδιο επιδέξιων χειρισμών), ακολούθως κατακτούν την έκφραση (4-9 ετών: στάδιο προσωπικής εκφραστικότητας και συμβατικό στάδιο), στη συνέχεια την φόρμα (10-15 ετών: στοχαστικό στάδιο και ιδιοματικό στάδιο) και τέλος την αξία (από 15 και πέρα: συμβολικό στάδιο και συστηματικό στάδιο).

Πρόσφατα αρκετή έμφαση έχει δοθεί στον αυτοσχεδιασμό ως μέσου ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα είναι δύο έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι συνώνυμες, αφού η δημιουργικότητα μπορεί να εμφανιστεί σε άλλες δραστηριότητες οι οποίες δεν σχετίζονται με τον αυτοσχεδιασμό (Στάμου, 2005). Η δημιουργικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αυτοσχεδιασμό κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί αν υπάρξει παρά μόνο όταν το παιδί δρα αυθόρμητα και ενθαρρύνεται η δημιουργική του τάση (Στάμου, 2005).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό για ένα παιδί να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο να νιώθει ασφαλές να πειραματιστεί, να πάρει πρωτοβουλίες χωρίς να

φοβάται την αποτυχία (Fratia, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην δημιουργική σκέψη των παιδιών (Koutsouridou, 2008· Koutsouridou & Hargreaves, 2009), αφού καλλιεργεί κάποια από τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας όπως είναι η ανάληψη ρίσκων, η φαντασία και η διορατικότητα (Hickey & Webster, 2001).

4.1. Ο αυτοσχεδιασμός στη μουσική αγωγή

Ο αυτοσχεδιασμός σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να είναι μια προβλέψιμη διαδικασία. Με τον όρο αυτοσχεδιασμός εννοούμε «την αυθόρμητα ή τη συνειδητά κατευθυνόμενη μουσική δημιουργία όχι μόνο στο τραγούδι αλλά και σε διάφορα μουσικά όργανα η οποία δημιουργείται εν όλο ή εν μέρει τη στιγμή της εκτέλεσης» (Bloom 1954, σελ. 369). Ήδη από πολύ παλιά η Coleman (1922, στο Ρεράκη 2002, σελ. 169) υποστήριξε ότι «η δημιουργικότητα στη μουσική αγωγή εκφράζεται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την πρωτότυπη σύνθεση».

Παρατηρώντας τα παιδιά στις ατομικές ή στις ομαδικές μουσικές τους ενασχολήσεις προκύπτουν δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού. Όταν μάλιστα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες με φίλους τους, τότε είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στη δημιουργία μουσικών συνθέσεων, επιδεικνύοντας καλύτερη συνεργασία, αλληλεπίδραση, επεξεργασία των μουσικών ιδεών κ.ά. Αντίθετα ομάδες που τα μέλη τους δεν είχαν φιλικές σχέσεις, έδωσαν συνθέσεις με λιγότερα δείγματα δημιουργικότητας, καθώς τα μέλη τους δούλευαν πιο απομονωμένα, δεν ανέπτυσαν τις ιδέες τους, ούτε δεχόταν ερεθίσματα από τα μέλη της ομάδας τους, γενικά δεν είχαν πετύχει ροή μουσικών ιδεών. Στις δραστηριότητες αυτές επισημαίνεται ότι δεν προέχει το τελικό αποτέλεσμα αλλά η δημιουργική διαδικασία (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2000).

Όσο πιο συχνά ασχολούνται τα παιδιά με τον αυτοσχεδιασμό τόσο μεγαλύτερη εξοικείωση και αυτοπεποίθηση αποκτούν. Η μεγάλη ποικιλία εποπτικού υλικού και η ενθάρρυνση των ενηλίκων για πειραματισμό συντελούν σημαντικά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού. Το πρώτο στάδιο του αυτοσχεδιασμού είναι η μίμηση (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Αρχικά, τα παιδιά μέσα από διάφορες μουσικές ασκήσεις πάνω σε δομημένα ρυθμικά μοτίβα θα φτιάξουν το δικό τους μουσικό λεξιλόγιο ώστε αργότερα να μπορέσουν να αυτοσχεδιάσουν. Έτσι λοιπόν στον όρο του αυτοσχεδιασμού εμπεριέχεται η έννοια της εξερεύνησης, της μίμησης και του πειραματισμού (Dogani, 2008).

Ο αυτοσχεδιασμός αποτέλεσε πεδίο μελέτης τόσο μουσικοπαιδαγωγών όσο και ψυχολόγων, προσπαθώντας να διερευνήσουν τις διάφορες μορφές αυτοσχεδιασμού βάσει των ρυθμικών, μελωδικών και μορφολογικών τους χαρακτηριστικών, καθώς και την διαδικασία μάθησης που προκύπτει μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την ηλικία και την ωρίμανση του παιδιού, κάτι όπου οδηγεί στην μελέτη σταδίων ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού.

Ο Kratus (1991) μελετώντας τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών πρότεινε επτά επίπεδα αυτοσχεδιασμού:

1. Εξερεύνηση (*exploration*), κατά το οποίο τα παιδιά πειραματίζονται με τον ήχο που μπορεί να παράγει τα σώμα τους (παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών, χτυπήματα δακτύλων) ή διάφορα μουσικά όργανα
2. Αυτοσχεδιασμός στο οποίο δίνεται έμφαση στην διαδικασία ης δημιουργίας (*process-orientated improvisation*), όπου τα παιδιά δημιουργούν από ευχαρίστηση και αυτοπεποίθηση.

3. Αυτοσχεδιασμός στη διάρκεια του οποίου δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα της δημιουργίας (*product-orientated improvisation*), όπου τα παιδιά διερευνούν περισσότερο το ηχητικό αποτέλεσμα που παράγει και κατανοεί την δομή ενός μουσικού έργου.

4. Ρέων αυτοσχεδιασμός (*fluid improvisation*), όπου το παιδί μπορεί να χειριστεί με μεγαλύτερη άνεση ένα μουσικό όργανο ή και την φωνή του.

5. Δομημένος αυτοσχεδιασμός (*structural improvisation*), όπου το παιδί μπορεί να ανακαλύψει διάφορους τρόπους για να δομήσει ένα μουσικό κομμάτι.

6. Στυλιστικός αυτοσχεδιασμός (*stylistic improvisation*), όπου το παιδί αυτοσχεδιάζει με άνεση και χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κώδικες ενός στιλ.

7. Προσωπικός αυτοσχεδιασμός (*personal improvisation*), όπου το παιδί προσθέτει το δικό του προσωπικό στιλ στον αυτοσχεδιασμό του.

Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία παρατηρήθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά προσανατολίζονται περισσότερο προς τη διαδικασία της δημιουργίας μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά, ιδίως στην ηλικία των 10 ετών και άνω, προσανατολίζονται κυρίως προς το τελικό αποτέλεσμα (Brophy, 2002). Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν στην πρακτική του αυτοσχεδιασμού (Σέργη, 1994).

Ο αυτοσχεδιασμός, οργανωμένος ή ελεύθερος, είναι μια έκφραση δημιουργικότητας και μπορεί να προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση στο παιδί ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει δεξιότητες ευχάριστα (Σέργη, 1994). Έτσι μπορεί να γίνει ένα ουσιαστικό και χρήσιμο εργαλείο διδασκαλίας, αφού συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια των μουσικών ικανοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και την

ανάπτυξη την αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του παιδιού (Scott, 2007).

Παρόλα αυτά, ο αυτοσχεδιασμός δεν πρέπει να θεωρείται απλά ως ένα μέσο για την επίτευξη άλλων στόχων, αλλά πρέπει ο ίδιος ως μουσική δραστηριότητα να αποτελεί στόχο στη μουσική αγωγή των παιδιών (Campbell, 1998).

Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού θεωρούνται ένα ζωτικό στοιχείο της μουσικής αγωγής. Οι αυθόρμητες μουσικές προσπάθειες επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους μοναδικές μουσικές ιδέες και να ενισχυθεί ταυτόχρονα η ανάπτυξη του τραγουδιού, του παιξίματος μουσικών οργάνων, ακρόασης της μουσικής και της ανάλυσής της (Gruenhagen & Whitcomb, 2013). Ωστόσο, δεδομένου ότι πολλές φορές οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού πραγματοποιούνται σε περιβάλλον ομάδας, η ανάπτυξη των ρυθμικών επιλογών τους και δυνατοτήτων τους μπορεί να επηρεαστούν ενώ αυτοσχεδιάζουν από κοινωνικούς παράγοντες (Whitcomb, 2010). Η χρήση της μίμησης αποτελεί μια παράμετρο κοινωνικών παραγόντων που μπορεί να μελετηθεί στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών (Whitcomb, 2010).

Η πρακτική του αυτοσχεδιασμού και η εφαρμογή της στη μουσική αγωγή αποτελεί ένα καίριο ζήτημα προς διερεύνηση όχι μόνο από τη σκοπιά των παιδιών για το πώς αυτοσχεδιάζουν αλλά και των εκπαιδευτικών για το εάν και πώς την εφαρμόζουν. Τα τελευταία χρόνια είναι συνεχής η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ένταξη του αυτοσχεδιασμού στην παιδαγωγική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε το κατά πόσο πραγματοποιούνται δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και ποιες τεχνικές λαμβάνουν χώρα στη διδακτική πράξη (Koutsoupidou, 2005).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81%) στη μελέτη της Koutsoupidou, (2005) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό κατά τη διδασκαλία τους

(Koutsoupidou, 2005· Whitcomb, 2005). Σε αυτές τις τάξεις, ο αυτοσχεδιασμός υλοποιήθηκε ως δράση σε οπτικά, λεκτικά ή ηχητικά ερεθίσματα (44%), καθώς και ως μέσο για την έκφραση συναισθημάτων, καταστάσεων, διαθέσεων και ιδεών (35%). Στην ίδια έρευνα από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό, το 56% χρησιμοποίησε λεκτικό αυτοσχεδιασμό, το 59% αυτοσχεδιασμό με κίνηση ή χορό, και όλοι χρησιμοποίησαν μουσικό αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός σε ομάδα (94%) ήταν πιο συχνός από ότι ο ατομικός αυτοσχεδιασμός (84%) (Koutsoupidou, 2005).

Η πιο συχνά αναφερόμενη δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού ήταν ο αυτοσχεδιασμός με χρήση μη-τονικών κρουστών οργάνων (92%), και ακολουθούν ο αυτοσχεδιασμός με ρυθμικά σχήματα χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα (88%), καθώς και οι δραστηριότητες ερώτηση-και-απάντηση στο τραγούδι (87%). Στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονταν ο αυτοσχεδιασμός με μουσικά όργανα σε ποσοστό 86%, ο λεκτικός αυτοσχεδιασμός κατά 82%, ενώ άλλα είδη αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιούνταν σε ποσοστό 80% (Whitcomb, 2005).

Σε αντίστοιχη έρευνα για το ποιες είναι οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δόθηκαν στους συμμετέχοντες κατάλογος με δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού με μουσικά όργανα, με λεκτικό αυτοσχεδιασμό και άλλες, και τους ζητήθηκε να αναφέρουν εκείνες που είχαν περιληφθεί στην διδακτική τους πρακτική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πιο συχνή δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού που αναφέρθη ήταν η δραστηριότητα κάλεσμα-και-απάντηση στο τραγούδι (97%), ακολουθεί ο αυτοσχεδιασμός με μη-τονικά κρουστά όργανα (96%), ο αυτοσχεδιασμός με τονικά κρουστά όργανα (94%), ο αυτοσχεδιασμός ρυθμικών σχημάτων με μουσικά όργανα (92%), καθώς και ο ατομικός αυτοσχεδιασμός (90%). Ανάλυση των δεδομένων που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την χρήση

δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού αποκάλυψε ότι ο τύπος δραστηριότητας κάλεσμά- και-απάντηση έχει αναφερθεί σε μεγάλο βαθμό, με τα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν λεκτικά, με χτυπήματα σε μέρη του σώματός τους, με κίνηση, καθώς και με χρήση τονικών και μη-τονικών κρουστών οργάνων (Gruenhagen & Whitcomb, 2013).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των μελετών που αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι περιλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία τους (Koutsouridou, 2005· Whitcomb, 2005) και ότι τα παιδιά διαφόρων ηλικιών είναι ικανά να αυτοσχεδιάζουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων (Azzara, 1992· Brophy, 2005· Flohr, 1979· Paananen, 2006). Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελεί καθημερινή πρακτική των παιδαγωγών, παρέχοντας το κατάλληλο εποπτικό υλικό και δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά για να εκφράσουν της μουσικές τους ιδέες.

4.2. Ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού στην τάξη μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες στα μικρά παιδιά για να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους μουσικές ιδέες. Η πράξη του αυτοσχεδιασμού επιτρέπει ταυτόχρονα στα παιδιά να παίζουν, να ακούν και να κάνουν τις μουσικές επιλογές τους με βάση το μουσικό τους λεξιλόγιο. Η μουσική αγωγή έχει αποδείξει ιστορικά ότι υποστηρίζει την εφαρμογή του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί το έργο του Donald Pond στη Σχολή Pillsbury, όπου μελετούνταν οι αυθόρμητες μουσικές δραστηριότητες των μικρών παιδιών. Επιπλέον, μέσα από τα παιδαγωγικά προγράμματα του Σύγχρονου Μουσικού Προγράμματος Σπουδών για τη Δημιουργικότητα στη Μουσική Αγωγή (*Contemporary Music Project for Creativity in Music Education*) το 1957 και του Μουσικού Προγράμματος Σπουδών Manhattanville (*Manhattanville Music Curriculum Project*) το 1965 ανέδειξαν τόσο φιλοσοφικά όσο και πρακτικά, τη σημασία του αυτοσχεδιασμού για τη μουσική αγωγή όλων των μαθητών (Mark & Gary, 1993). Η ένταξη του αυτοσχεδιασμού στη μουσική διδασκαλία υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της διδασκαλίας αυτοσχεδιασμού μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Κατά την ολοκλήρωση του αυτοσχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρωτηθούν εάν οι μαθητές έχουν αναδείξει τις αυτοσχεδιαστικές δυνατότητές τους, και αν οι δραστηριότητες που επελέγησαν ήταν αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά. Προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού για τα μικρά παιδιά, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο εξοικειωμένοι με τα χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού των παιδιών διαφορετικής ηλικίας (Whitcomb, 2010). Ερευνητικές

μελέτες όπου παρατηρήθηκαν μεμονωμένα οι αυτοσχεδιαστικές ικανότητες των παιδιών αναφέρουν ότι γενικά τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν μελωδική και ρυθμική αυτοσχεδιαστική ικανότητα με την πάροδο του χρόνου (Azzara, 1992· Brophy, 2005· Flohr, 1979· Laczó, 1981· Paananen, 2006· Reinhardt, 1990).

Ο αυτοσχεδιασμός σε ρυθμικό επίπεδο, μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση διάφορων ρυθμικών φαινομένων όπως η διάρκεια και οι υποδιαίρεσεις του χρόνου (τέταρτα, όγδοα, δέκατα έκτα, τρίηχα, κλπ.). Κάθε καινούργιο ρυθμικό φαινόμενο που καλείται να εκτελέσει το παιδί μπορεί να δουλευτεί καθαρά ρυθμικά με την χρήση του σώματος (παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών, κλπ.), με την φωνή (ρυθμική απαγγελία) και την χρήση κρουστών μουσικών οργάνων. Η χρήση απλών ρυθμικών μοτίβων σε δραστηριότητες μίμησης και αυτοσχεδιασμού δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει το ρυθμικό του λεξιλόγιο και να το χρησιμοποιεί με αυτοπεποίθηση (Hackert, 2001).

Οι μελέτες που αναφέρονται στα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών των παιδιών επισημαίνουν ότι διερευνώντας το πεδίο αυτό θα μπορεί να βοηθήσει τους παιδαγωγούς να εντάξουν δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού για να αναπτυχθεί η ρυθμική αντίληψη των παιδιών. Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ η απλή παραγωγή μοτίβων αναπτύσσεται από νωρίς, η ικανότητα να παρακολουθήσουν ταυτόχρονα τον παλμό και να αυτοσχεδιάζουν ρυθμικά σχήματα βελτιώνεται μεταξύ των πέντε ετών και επτά ετών. Για παράδειγμα, στην μελέτη των Davidson και Colley (1987) για την αναπαραγωγή μικρών ρυθμικών σχημάτων επάνω σε μία μόνο νότα (*one-bar rhythms*), το 28% των παιδιών 5ετών ακολουθούσαν τον παλμό.

Στην μελέτη της Paananen (2007), παρατηρήθηκαν οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών. Για την έρευνα αυτή έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως ξυλόφωνα, δίνοντας στα παιδιά μελωδικές επιλογές κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιαστικών τους προσπαθειών. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποκτηθεί επιπλέον γνώση από τη διεξαγωγή μελετών που χρησιμοποιούν μη-τονικά κρουστά. Η αφαίρεση των μελωδικών επιλογών θα μπορούσε να δώσει περισσότερες πληροφορίες στην κατανόηση των ρυθμικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η Paananen (2007) υποστηρίζει την άποψη αυτή, επισημαίνοντας ότι σε μελέτες που δίνονταν στα παιδιά μελωδικές επιλογές εκτός από ρυθμικές, «τα παιδιά μπορεί να είχαν επικεντρωθεί στις τονικές σχέσεις και όχι στον ρυθμό» (Paananen 2007, σελ. 352). Η μελέτη των αυτοσχεδιασμών των παιδιών σε μη-τονικά κρούστα θα μπορούσε να βοηθήσει την παιδαγωγική πρακτική στο νηπιαγωγείο, αφού εκεί τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως τα μη-τονικά κρουστά όργανα (Whitcomb, 2010).

Σε επόμενη έρευνα της Paananen (2006) αναλύθηκαν οι αυτοσχεδιασμοί 35 παιδιών ηλικίας 6 έως 11 ετών σε μη-τονικά μουσικά όργανα. Στα πλαίσια της έρευνας εκείνης τα παιδιά εξετάστηκαν ξεχωριστά σε ένα MIDI περιβάλλον. Παρουσιάστηκε μια απλή συνοδεία 24-μέτρων (με μπάσο τύμπανο και ένα ζευγάρι ποδοκίνητων κύμβων που αποτελούν μέρος ενός σετ τυμπάνων), στην οποία τα πρώτα οκτώ μέτρα ακούγονταν και τα δύο όργανα, ενώ στα τελευταία 16 μέτρα ακούγονταν μόνο το ένα σε απλό παλμό. Αυτό έγινε προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον ο δοσμένος παλμός οδηγεί στην παραγωγή μετρικά οργανωμένων ρυθμικών σχημάτων, πόσο σταθερός είναι ο παλμός που παράγει το παιδί, και πόσο καλά συγχρονίζεται με τον δοσμένο παλμό. Το ερέθισμα παρουσιάστηκε χωρίς τονική ένταση, σε ταχύτητα $\text{♩} = 130$. Η ερευνήτρια ζήτησε από τα μικρότερα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν λέγοντάς τους να εφεύρουν ένα μήνυμα για ένα φίλο που

είχε ένα τύμπανο της ζούγκλας και να το παίξουν με ένα άλλο τύμπανο. Οι συμμετέχοντες από 6 έως 7 ετών συνήθως αυτοσχεδίαζαν επαναλαμβανόμενους συνδυασμούς δύο ρυθμικών σχημάτων, από 8 έως 9 ετών παρήγαγαν ξεχωριστές ομάδες φράσεων, και οι συμμετέχοντες από 10 έως 11 ετών αυτοσχεδίαζαν με ολοκληρωμένη δομή. Ο αριθμός των ρυθμικών σχημάτων και οι παραλλαγές αυξάνονται με την ηλικία. Ακόμα, η Raananen (2006, σελ. 366) παρουσίασε μια διάταξη τριών επιπέδων για την ανάπτυξη του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού των παιδιών ως εξής:

- 1^ο επίπεδο: στον αυτοσχεδιασμό η προσοχή είναι επικεντρωμένη τόσο στην περιοδικότητα όσο και ομαδοποίηση των ρυθμικών ερεθισμάτων. Οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών είναι γενικά μια αλληλουχία επαναλαμβανόμενων σχημάτων των οποίων η μορφή δεν είναι ιεραρχημένη.
- 2^ο επίπεδο: στον αυτοσχεδιασμό η προσοχή είναι επικεντρωμένη στο μέτρο και υπάρχει άνεση στην δημιουργία ρυθμικών σχημάτων των οποίων η μορφή είναι ιεραρχημένη.
- 3^ο επίπεδο: στον αυτοσχεδιασμό εμφανίζονται περίπλοκα αλλά καλά οργανωμένα ρυθμικά πρότυπα, όπου ο παλμός είναι σταθερός, όπως επίσης και ο συγχρονισμός, ενώ η μορφή των ρυθμικών σχημάτων είναι ιεραρχημένη.

Τέλος, επισημαίνει ότι η αλληλουχία των επιπέδων δεν συνδέεται αυστηρά με την ηλικία. Δηλαδή, τα παιδιά ηλικίας 6 έως 7 ετών δημιουργούσαν ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς που ανήκαν κυρίως στο 1^ο επίπεδο, αλλά μερικά εξ' αυτών και στο 2^ο επίπεδο. Τα παιδιά 8 έως 9 ετών δημιουργούσαν ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς που εντάσσονταν στο 1^ο, 2^ο και 3^ο επίπεδο. Οι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί των παιδιών 10

έως 11 ετών ανήκαν ως επί το πλείστον στα επίπεδα 2 και 3, ενώ σπάνια στο επίπεδο 1 (Paananen, 2006).

Οι έρευνες των Flohr (1979) και Reinhardt (1990) παρέχουν ίσως την πιο σαφή εικόνα για τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο Flohr μελέτησε τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών ηλικίας 4, 6, και 8 ετών με βάση δέκα συνεδρίες 15 λεπτών με το κάθε παιδί, χρησιμοποιώντας ξυλόφωνα και μία μπαγκέτα. Χρησιμοποίησε ως οδηγό τις φάσεις του αυτοσχεδιασμού που περιγράφονται στο Μουσικό Πρόγραμμα Σπουδών του Manhattanville (*Manhattanville Music Curriculum Project*). Σε κάθε συνεδρία λάμβαναν χώρα τρεις φάσεις στον κάθε αυτοσχεδιασμό: α) ελεύθερη εξερεύνηση, β) καθοδηγούμενη εξερεύνηση και γ) διερευνητικός αυτοσχεδιασμός. Η καθοδηγούμενη εξερεύνηση περιελάμβανε σύντομες μουσικές ασκήσεις όπως αντήχηση (*echoing*), την αναπαραγωγή ήχων που βασίζεται σε συναισθηματικές καταστάσεις, οργανωμένο αυτοσχεδιασμό και αυτοσχεδιαστικούς διαλόγους. Ο διερευνητικός αυτοσχεδιασμός πραγματοποιήθηκε με τον ερευνητή να παίζει το μουσικό κομμάτι “*Hush, Little Baby*” στο ξυλόφωνο και στη συνέχεια κάλεσε το παιδί να φτιάξει ένα τραγούδι, ενώ ο ερευνητής έπαιξε συνοδεία ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο χρησιμοποιώντας δύο τόνους. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς των μικρών παιδιών ως μέσο για περαιτέρω παιδαγωγικές διερευνήσεις, ακούγοντας τις ιδέες των παιδιών. Ο Flohr (1979) αναφέρει ότι από μικρά τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αυτοσχεδιάζουν μελωδικά και ρυθμικά σχήματα όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα, καθώς επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα είδη των δραστηριοτήτων για την επέκταση της μουσικού ρεπερτόριο των μικρών παιδιών. Τέλος, ο Flohr (1979) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4

ετών μπορούν να αυτοσχεδιάζουν πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό ως μέσο για να αναπτυχθεί η ρυθμική ικανότητα καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν.

Η Reinhardt (1990) μελέτησε ένα δείγμα 105 παιδιών προσχολικής ηλικίας (3, 4, και 5 ετών) ως προς τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών τους και διερεύνησε τυχόν σημαντικές διαφορές στη χρήση του ρυθμού μεταξύ στους αυτοσχεδιασμούς αυτούς των παιδιών. Συναντήθηκε ξεχωριστά με κάθε παιδί και πραγματοποίησε με καθένα από αυτά μια συνέντευξη χωρισμένη επίσης σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος δίνονταν σε κάθε παιδί η ευκαιρία να εξερευνήσει ένα άλλο ξυλόφωνο, με χρονικό όριο 5 λεπτών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έναν μουσικό διάλογο μεταξύ της ερευνήτριας και του παιδιού, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να ανταποκριθεί στις οργανωμένες προτάσεις που δίνονταν από την ερευνήτρια για να παίξουν στο ξυλόφωνο. Το τρίτο μέρος της συνέντευξης περιείχε τους αυτοσχεδιασμούς που πρόκειται να αναλυθούν για τη μελέτη. Η ερευνήτρια έπαιζε το μουσικό κομμάτι "*Hush, Little Baby*" στο ξυλόφωνο δηλώνοντας, «Έχω παίξει ένα τραγούδι για εσάς, και τώρα θα ήθελα να παίξετε ένα τραγούδι για μένα. Θα σας βοηθήσω παίζοντας αυτό στο ξυλόφωνό μου» (Reinhardt, 1990, σελ.11). Η ερευνήτρια έπαιξε την επαναλαμβανόμενη συνοδεία στο ξυλόφωνο. Οι αυτοσχεδιασμοί αναλύθηκαν με βάση το ρυθμό, το μέτρο, τη διάρκεια χρησιμοποιώντας την σημειογραφία των διαφόρων αξίες, και τα σχήματα (*patterns*) δηλαδή τον συνδυασμός και την επανάληψη των μουσικών τόνων). Η Reinhardt διαπίστωσε ότι τα 104 από τα 105 παιδιά έπαιξαν με σταθερό παλμό στους αυτοσχεδιασμούς τους. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών παρουσιάστηκε ότι είχαν την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός αναγνωρίσιμου μέτρου. Οι αυτοσχεδιασμοί εμφάνιζαν μεγαλύτερη διακύμανση όταν

αναλύονταν ως προς τη διάρκεια και τα ρυθμικά μοτίβα. Ακόμα αναφέρει ότι «ο αριθμός των αυτοσχεδιασμών με τη χρήση μουσικών τόνων με διαφορετικές διάρκειες ήταν χαμηλότερος για τα παιδιά 3 ετών και υψηλότερο για τα παιδιά 5 ετών» (Reinhardt, 1990, σελ. 14). Παρομοίως, ο αριθμός των αυτοσχεδιασμών που περιέχουν ρυθμικά σχήματα ήταν υψηλότερος για παιδιά 5-ετών και χαμηλότερος για τα παιδιά 3-ετών. Η Reinhardt (1990) αναφέρει ότι λαμβάνοντας υπόψη τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της χρήσης των διαρκειών και των ρυθμικών σχημάτων που αυτοσχεδιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δίνεται η δυνατότητα στους παιδαγωγούς να σχεδιάσουν κατάλληλες δραστηριότητες που να επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν με την έννοια του ρυθμού.

Στην έρευνα της Whitcomb (2010), πάνω στην οποία στηρίχθηκε και η παρούσα εργασία, μελετήθηκαν τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έξι παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών συμμετείχαν σε δραστηριότητα κάλεσμα-και-απάντηση (*call-and-response*) για πέντε εβδομάδες χρησιμοποιώντας τύμπανο (*drum*), στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Κατά την διάρκεια των συναντήσεων συμμετείχε και μια προπτυχιακή φοιτήτρια ως συνεργάτης.

Κατά την διάρκεια της κάθε συνάντησης η ερευνήτρια εισήγαγε πρώτα μια δραστηριότητα αντήχησης με τύμπανο (*echo drumming*) για τα παιδιά, λέγοντάς τους, «θα παίξω ένα σχήμα το τύμπανό μου και απλά θέλω να το επαναλάβετε ξανά» (Whitcomb 2010, σελ. 3). Μετά από μερικά ρυθμικά σχήματα τεσσάρων παλμών που έπαιξαν τα παιδιά, ο ερευνητής δήλωσε: «Αυτή τη φορά, θα παίξω ένα σχήμα για την κυρία Elise, και αυτή πρόκειται να παίξει ένα διαφορετικό σχήμα πίσω σε μένα. Αυτή μπορεί να παίξει ό, τι θέλει» (Whitcomb 2010, σελ. 3). Η ερευνήτρια, μαζί με μια συνεργάτιδά της (προπτυχιακή φοιτήτρια), πραγματοποίησαν έναν αυτοσχεδιασμό με

ερώτηση-και-απάντηση για τους μαθητές και στη συνέχεια είπε, «Ας ακούσουμε ένα διαφορετικό σχήμα», συνεχίζοντας έτσι τη δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης. Αφού διαμορφώθηκε η δομή της δραστηριότητας για τα παιδιά και ακούστηκαν διάφοροι αυτοσχεδιασμοί, η ερευνήτρια δήλωσε, «Είναι η σειρά σας, τα αγόρια και τα κορίτσια. Αυτή τη φορά, δεν χρειάζεται να παίξετε αυτό που παίζω εγώ. Μπορείτε να παίξετε ότι θέλετε. Στην αρχή, θα είναι η δική μου σειρά, τότε θα είναι η σειρά του [μαθητή Α], μετά η σειρά μου πάλι, και στη συνέχεια με τη σειρά ο [μαθητής Β], και θα παίζουμε όλοι ένας-ένας στον κύκλο» (Whitcomb 2010, σελ. 3). Η ερευνήτρια πήγε γύρω από τον κύκλο δύο φορές κάθε εβδομάδα, επιτρέποντας σε κάθε παιδί να παίξει δύο απαντήσεις κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος. Η ταχύτητα του ρυθμικού καλέσματος ήταν $\downarrow = 100$. Μετά το κάλεσμα, η ερευνήτρια έδινε χρόνο τεσσάρων παλμών (ένα μέτρο), ενώ κάθε παιδί έπαιξε μια απάντηση. Ανεξάρτητα από το εάν το παιδί είχε τελειώσει την απάντησή του, η ερευνήτρια επαναλάμβανε το κάλεσμα για το επόμενο παιδί, έτσι ώστε ο χρόνος εκκίνησης του αυτοσχεδιασμού του επόμενου παιδιού να μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια και η ρυθμική δομή της δραστηριότητας να μπορεί να διατηρηθεί. Το ρυθμικό κάλεσμα για τις δύο πρώτες εβδομάδες ήταν το ρυθμικό σχήμα *ta ta ti-ti ta*, για την τρίτη και τέταρτη εβδομάδα ήταν το ρυθμικό σχήμα *ti-ti ta ti-ti ta*. Την πέμπτη εβδομάδα, το ρυθμικό κάλεσμα ποίκιλλε.

Κάθε συνάντηση βιντεοσκοπούνταν και μαγνητοφωνούνταν. Μετά την ολοκλήρωση όλων των συναντήσεων, η ερευνήτρια ανέλυσε τα βίντεο των συναντήσεων, και στη συνέχεια τα ίδια βίντεο ανέλυσαν δύο προπτυχιακοί φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής. Η ανάλυση των δεδομένων που περιελάμβανε την καταγραφή των αυτοσχεδιασμών με μουσική σημειογραφία, την καταγραφή των ενδείξεων αν κάθε παιδί επανέλαβε την ερώτηση ή δημιούργησε ένα πρωτότυπο

ρυθμικό σχήμα, την παρουσία ή την απουσία του σταθερού ρυθμού, και τη διάρκεια κάθε απάντησης, συμπεριλαμβανομένων και των χρόνων έναρξης και λήξης.

Επιπλέον, η ερευνήτρια παρατηρώντας τις οπτικοακουστικές εγγραφές προσδιόρισε πιθανούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρέασαν τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών (Whitcomb, 2010).

Δεδομένου ότι πολλές αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες με μικρά παιδιά συμβαίνουν σε περιβάλλον ομάδας, η ανάπτυξη των ρυθμικών τους επιλογών και δυνατοτήτων κατά τους αυτοσχεδιασμούς, είναι πιθανόν να επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες. Έρευνες στον τομέα αυτό δείχνουν ότι ο αυτοσχεδιασμός επηρεάζεται από την παρουσία των άλλων κατά τη δημιουργική διαδικασία (Davies, 1986· Hamilton, 1998· Whitcomb, 2010· Wiggins, 2000). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά μοιράζονται, επεξεργάζονται και αναπτύσσουν τις μουσικές ιδέες άλλων.

Τα αποτελέσματα στην έρευνα της Whitcomb (2010) έδειξαν ότι το 93% των απαντήσεων των παιδιών δεν ήταν όμοιο με το κάλεσμα. Σε ότι αφορά τους χρόνους έναρξης και λήξης καθώς και την διάρκεια των αυτοσχεδιασμών έδειξαν ότι το 86% των αυτοσχέδιων απαντήσεων ξεκίνησε αμέσως μετά από το κάλεσμα. Ομοίως, το 80% των αυτοσχέδιων απαντήσεων έληξε στον τέταρτο χτύπο της ρυθμικής ένδειξης των 4/4. Σχετικά με την διάρκεια των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών παρατηρήθηκε ότι το 79% των αυτοσχέδιων απαντήσεων ήταν διάρκειας τεσσάρων παλμών (Whitcomb, 2010). Το γεγονός ότι η ερευνήτρια άρχισε να παίζει το κάλεσμα ακόμη και αν η απάντηση του παιδιού δεν είχε τελειώσει, μπορεί να είχε κάποια επίδραση στη διάρκεια, το χρόνο έναρξης και λήξης του αυτοσχεδιασμού του. Συνεχίζοντας τη μελέτη των ρυθμικών χαρακτηριστικών η ερευνήτρια ανέλυσε τις ρυθμικές απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με το κάλεσμα, το οποίο φτιάχτηκε με σταθερό

παλμό. Για παράδειγμα, το πρώτο κάλεσμα περιελάμβανε δύο τέταρτα, δύο όγδοα, και ένα τέταρτο. Κάθε απάντηση αναλύθηκε σε σχέση με το γεγονός ότι το τέταρτο χρησιμοποιήθηκε τόσο για τον σταθερό παλμό όσο και για τον συμβολισμό της απάντησης, για το εάν δηλαδή το παιδί διατήρησε σταθερό παλμό ή όχι. Αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών βρέθηκε ότι το 84% των αυτοσχέδιων απαντήσεων δημιουργήθηκαν με βάση σταθερό παλμό. Τέλος σε ότι αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν μιμήθηκαν (επανάλαβαν) τις απαντήσεις των άλλων παιδιών της ομάδας. Όταν εξετάστηκε η εξέλιξη των ρυθμικών σχημάτων από κάθε παιδί στην πορεία των πέντε εβδομάδων, βρέθηκε ότι οι μαθητές ήταν συνεπείς στη δημιουργία των ρυθμικών σχημάτων τους και δεν επηρεάστηκαν από τα ρυθμικά σχήματα που παίζονταν από τα άλλα παιδιά. Ομοίως, τα ρυθμικά καλέσματα που παρέχονται από τον ερευνητή δεν φαίνεται να επηρέασαν παιδιά, αφού παρατηρήθηκε ότι μόνο στο 7% των απαντήσεων υπήρχε μίμηση (επανάληψη) του καλέσματος (Whitcomb, 2010).

Συνοψίζοντας, ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση διάφορων ρυθμικών φαινομένων και στην ανάπτυξη του ρυθμικού λεξιλογίου του παιδιού (Hackert, 2001). Η διερεύνηση των αυτοσχεδιασμών των παιδιών σε μη-τονικά κρούστα όργανα μπορεί να συμβάλει στην παιδαγωγική πρακτική του νηπιαγωγείου, αφού εκεί τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως τα μη-τονικά κρουστά όργανα (Whitcomb, 2010). Τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών μπορούν να αυτοσχεδιάζουν πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα (Flohr, 1979· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010). Τα χαρακτηριστικά των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι η ποικιλία ως προς τη δομή τους, η διατήρηση του σταθερού παλμού, η διάρκειά τους στους 4 παλμούς με χρόνο έναρξης στον 1^ο παλμό και λήξης στον 4^ο παλμό, ενώ οι περισσότεροι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών

δεν φαίνεται να είναι όμοιοι με το κάλεσμα (Whitcomb, 2010). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά επιχειρείται να διερευνηθούν και στην παρούσα εργασία, βασίζοντας την εφαρμογή της στη μελέτη της Whitcomb (2010).

Κεφάλαιο 5

Η έρευνα

5.1. Σκοπός της έρευνας

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση εστίασαμε στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, στη ρυθμική αντίληψη και στην ιδιαίτερη σημασία που έχει ο αυτοσχεδιασμός και πιο συγκεκριμένα ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ο αυτοσχεδιασμός στο νηπιαγωγείο μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες στα μικρά παιδιά για εξερεύνηση, ανακάλυψη και διαμόρφωση των δικών τους μουσικών ιδεών, υπηρετώντας έτσι τους γενικότερους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ένας από τους κύριους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η δημιουργικότητα (Mark & Gary, 1992· Σέργη, 1994· Σέργη, 1995). Ο αυτοσχεδιασμός διαθέτει ως βασικά γνωρίσματά του την προώθηση της δημιουργικότητας και της έκφρασης των παιδιών (Dogani, 2008· Koutsoupidou, 2008· Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Έτσι καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου να νιώθουν ασφαλή να πειραματιστούν, ένα περιβάλλον που να τους προσφέρει ευκαιρίες για δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού (Fratia, 2002· Whitcomb, 2010).

Από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού στην προσχολική εκπαίδευση είναι αυτές του αυτοσχεδιασμού με χρήση μη-τονικών κρουστών οργάνων, του αυτοσχεδιασμού με ρυθμικά σχήματα χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα, καθώς και δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης (Whitcomb, 2005). Προκειμένου όμως να σχεδιαστούν κατάλληλες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού για τα μικρά παιδιά, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού παιδιών (Whitcomb, 2010).

Η μελέτη των ρυθμικών χαρακτηριστικών των αυτοσχεδιασμών των παιδιών μπορεί να οδηγήσει στην αναπτυξιακά κατάλληλη οργάνωση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση του πεδίου όπου μπορούν να δράσουν οι παιδαγωγοί για να εντάξουν δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού στα παιδιά, οι οποίες με την σειρά τους θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού (Flohr, 1979· Paananen, 2006· Paananen, 2007· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010). Οι παράμετροι των ρυθμικών χαρακτηριστικών των αυτοσχεδιασμών των παιδιών στις οποίες έχουν εστιάσει οι ερευνητές είναι οι εξής: η διάρκεια, ο χρόνος έναρξης και λήξης, η παρουσία ή η απουσία σταθερού παλμού και η μορφή (δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών) των ρυθμικών σχημάτων (Flohr, 1979· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010). Ακόμα, κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη των ρυθμικών επιλογών και δυνατοτήτων τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού και έτσι εξετάζεται η χρήση της μίμησης και την ικανότητά τους να αποκλίνουν από αυτή εστιάζοντας στη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών σχημάτων (Whitcomb, 2010).

Με βάση τον συνολικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τις δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης με χρήση μη-τονικών κρουστών οργάνων, διερευνώντας τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών καθώς και το αν γίνεται χρήση της μίμησης, δηλαδή εάν τα παιδιά παίζουν ρυθμικά σχήματα (απαντήσεις) που είναι όμοια με το κάλεσμα.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο διάρκεια εννοούμε το άθροισμα των ρυθμικών αξιών που προκύπτει από το κάθε ρυθμικό σχήμα (απάντηση) που παίζεται από τα παιδιά. Σε ότι αφορά τον όρο παλμό,

εξετάζεται εάν τα παιδιά έχουν σταθερό παλμό ανεξάρτητα από την ταχύτητα (τέμπο) που παίζεται ο αυτοσχεδιασμός τους. Δηλαδή, θεωρούμε ότι το παιδί κράτησε σταθερό παλμό, είτε ο παλμός «χαρακτηρίζονταν» από πιο αργό ή πιο γρήγορο τέμπο (ταχύτητα) σε σχέση με εκείνο του καλέσματος. Αυτό στηρίζεται στην άποψη των Guilmartin και Levinowitz (2003, στο Whitcomb 2010) ότι παρόλο που ένα παιδί μπορεί με συνέπεια (σταθερό παλμό) να κινηθεί ή να τραγουδήσει έχοντας ένα σταθερό τέμπο, αυτό το τέμπο (που κινείται ή τραγουδάει το παιδί) μπορεί να είναι διαφορετικό από το τέμπο της μουσικής που ακούει. Τέλος, αναφορικά με τη μίμηση διευκρινίζουμε ότι στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζεται η δυνατότητα των παιδιών για μίμηση, αλλά εάν εμφανίζεται ως φαινόμενο μέσω της επανάληψης του ρυθμικού σχήματος του καλέσματος στην απάντηση των παιδιών. Δηλαδή, θεωρούμε ότι ένα παιδί μιμείται όταν παίζει στην απάντησή του το ίδιο ρυθμικό σχήμα με το κάλεσμα (Whitcomb, 2010).

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν οι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθούν η διάρκεια, ο χρόνος έναρξης και λήξης, και η μορφή των ρυθμικών σχημάτων που προκύπτουν από τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών σε δοσμένο κάλεσμα, χρησιμοποιώντας κουρδιστό τύμπανο χειρός.
2. Να διερευνηθεί η παρουσία ή η απουσία σταθερού παλμού στις απαντήσεις που αυτοσχεδιάζονται από τα παιδιά.
3. Να διερευνηθεί η παρουσία ή η απουσία μίμησης των ρυθμικών σχημάτων του καλέσματος στις απαντήσεις των παιδιών.

Έτσι, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας και τα συνδεδεμένα υποερωτήματα παρουσιάζονται ως εξής:

- 1) Πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζουν ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς σε δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης με χρήση μη-τονικού μουσικού οργάνου;
- α) Τι δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών παρατηρείται στις απαντήσεις των παιδιών μετά το κάλεσμα;
- β) Τι διάρκεια (άθροισμα ρυθμικών αξιών) παρατηρείται στις απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με το κάλεσμα ενός μέτρου 4/4;
- γ) Τι χρόνος έναρξης παρατηρείται στις απαντήσεις των παιδιών μετά το κάλεσμα;
- δ) Τι χρόνος λήξης παρατηρείται στις απαντήσεις των παιδιών μετά το κάλεσμα;
- ε) Παρατηρείται σταθερός παλμός στις απαντήσεις των παιδιών μετά το κάλεσμα;
- στ) Παρατηρείται μίμηση (χρήση όμοιων ρυθμικών σχημάτων) στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών μετά το κάλεσμα;

5.2. Μέθοδος

5.2.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι δύο παιδιά ($N=22$) προσχολικής ηλικίας (Ηλικία: $M_{age}=62,54$ μήνες, Εύρος ηλικίας: $Minimum=53$ μήνες, $Maximum=76$ μήνες) που φοιτούσαν σε ένα μικτό τμήμα (κλασικό και ολοήμερο τμήμα μαζί) Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Το σύνολο των παιδιών του τμήματος του νηπιαγωγείου ήταν 25 παιδιά όμως συμμετείχαν τα 22 από αυτά. Τα υπόλοιπα τρία παιδιά έλλειπαν το τελευταίο διάστημα και όπως ενημερωθήκαμε από τους γονείς τους δεν θα προσέρχονταν στο νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της χρονιάς. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε με κριτήρια την άμεση προσβασιμότητα σε αυτό, καθώς και το πόσα από τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το δείγμα παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς τη μουσική αγωγή που έλαβαν στα πλαίσια της προσχολικής τους αγωγής.

Για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ζητήθηκε συγκατάθεση διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από την Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, καθώς επίσης και άδεια από γονέα ή κηδεμόνα. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες έλαβαν γνώση της ερευνητικής διαδικασίας προφορικά, καθώς και μέσω ενός «Εντύπου Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης των Γονέων και Κηδεμόνων για Συμμετοχή των Νηπίων στην Έρευνα» (βλ. Παράρτημα 1) που τους διανεμήθηκε πριν από την έρευνα, στο οποίο αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία καθώς και η διασφάλιση της ανωνυμίας των παιδιών.

5.2.2. Εξοπλισμός/ υλικά

Χώρος. Μία διδακτική αίθουσα του νηπιαγωγείου που δεν χρησιμοποιούνταν στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία, αλλά είχε υποστηρικτικό ρόλο σε διάφορες

ομαδικές δράσεις ορίστηκε ως αίθουσα συναντήσεων. Η αίθουσα ήταν οργανωμένη σε κέντρα ενδιαφέροντος στα πλαίσια της ανάπτυξης Σχολικών Δραστηριοτήτων. Εκεί βρίσκονταν επίσης μια γωνιά μουσικής που ωστόσο δεν ήταν επαρκώς εξοπλισμένη. Στα πλαίσια της έρευνας και για την ανάγκη διαμόρφωσης ενός άνετου και φιλικού ως προς τα παιδιά χώρου, τοποθετήθηκαν στη μοκέτα της αίθουσας δύο αναπαυτικά μαξιλάρια. Αυτά βρίσκονταν απέναντι το ένα από το άλλο και σε απόσταση 1μ, τα οποία προορίζονταν το ένα για το παιδί και το άλλο για την ερευνήτρια. Δίπλα από κάθε μαξιλάρι υπήρχε και ένα χορδιστό τύμπανο χειρός με μία μπαγκέτα. Το ψηφιακό μαγνητόφωνο βρίσκονταν δίπλα από το μαξιλάρι της ερευνήτριας. Η αίθουσα ήταν αρκετά ήσυχη και απομονωμένη από τα άλλα παιδιά, που πιθανόν να επηρέαζαν τη δραστηριότητα με την παρουσία τους. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τα παιδιά φαίνονταν να αισθάνονταν άνετα στον χώρο. Ένα νήπιο ανέφερε χαρακτηριστικά:

- *«Καλύτερα είναι από ' δω... μέσα έχει πολύ φασαρία!»*

Στο σημείο αυτό θα άξιζε να περιγραφεί ο χώρος όπου πραγματοποιούνταν οι μουσικές δραστηριότητες των παιδιών καθημερινά ως έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την παιδαγωγική διαδικασία μάθησης (Γερμανός, 2002· Κουτσοβάνου & Γιαλαμάς, 1996· Raananen, 2007). Στην διδακτική αίθουσα βρίσκονταν σε κεντρικό σημείο της μια οργανωμένη «μουσική γωνιά» η οποία ήταν εξοπλισμένη από τις αρχές της σχολικής χρονιάς με τονικά και μη-τονικά κρουστά όργανα και έντυπο υλικό. Τα μουσικά όργανα ήταν διαθέσιμα στα παιδιά τόσο κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων όσο και των οργανωμένων. Η «Γωνιά της Μουσικής» περιελάμβανε τύμπανα χειρός συνοδευόμενα με μπαγκέτα με σφαιρικό άκρο, ντέφια, κουδουνάκια, ξυλάκια, τρίγωνα, ένα ξυλόφωνο, δύο μεταλλόφωνα εκ των οποίων το ένα ήταν διατονικό, πιατίνια, μαράκες και ένα

αυτοσχέδιο μουσικό όργανο την «ράβδο της βροχής». Το έντυπο υλικό της γωνιάς απαρτιζόταν από φωτογραφίες και εικόνες μουσικών οργάνων, αναρτήσεις από στίχους τραγουδιών που είχαν διδαχθεί, καρτέλες με ρυθμικά σχήματα που είχαν συναντήσει σε γνωστά τους τραγούδια, καθώς επίσης κενά χαρτιά με μαρκαδόρους και για να καταγράφουν τα παιδιά τις μουσικές τους ιδέες.

Μουσικό όργανο αυτοσχεδιασμού. Για το ρυθμικό αυτοσχεδιασμό των παιδιών επιλέχθηκε ένα μη-τονικό ρυθμικό όργανο που συναντάται σε όλα σχεδόν τα νηπιαγωγεία ως παρεχόμενος εξοπλισμός από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (http://www.osk.gr/index.php?menu_id=137). Αυτό ήταν ένα τύμπανο χειρός με χορδιζόμενο συνθετικό δέρμα διαμέτρου 20,32εκ. συνοδευόμενο από μία ξύλινη μπαγκέτα με σφαιρικό άκρο. Η επιλογή αυτή περιορίζει οποιαδήποτε πιθανή επιρροή των τονικών σχέσεων έναντι των ρυθμικών ιδεών των παιδιών (Flohr, 1979· Paananen, 2006· Paananen, 2007· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010).

Μέσο ηχητικής καταγραφής. Για την καταγραφή των ηχητικών δεδομένων της παρατήρησης των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των νηπίων χρησιμοποιήθηκε ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο υψηλής ακουστικής ευκρίνειας τύπου OLYMPUS VN-2100PC Digital Voice Recorder.

5.2.3. Συλλογή και Καταγραφή Δεδομένων

Εργαλείο συλλογής δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση. Τον ρόλο της συμμετέχουσας ως παρατηρήτρια (Robson, 2010) είχε η ερευνήτρια, που στόχευε να «προκαλέσει μια κατάσταση» (Robson, 2010, σελ. 377), δηλαδή να προκαλέσει συνθήκες αυτοσχεδιασμού μέσω της δραστηριότητας καλέσματος-και-απάντησης. Με τον τρόπο αυτό, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί μια παιγνιώδης κατάσταση η οποία

να έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά και μέσω αυτής παρατηρήθηκαν οι παράμετροι των ρυθμικών χαρακτηριστικών των αυτοσχεδιασμών των παιδιών (Robson, 2010). Χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση διότι χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αμεσότητα και έλλειψη υψηλής «τεχνητότητας» σε σχέση σε άλλες τεχνικές (Robson, 2010, σελ. 369). Επίσης, το δείγμα εξετάστηκε σε συνθήκες «πραγματικής ζωής», δηλαδή στο χώρο του νηπιαγωγείου όπου κυρίως οργανώνονται και αναπτύσσονται ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί με μη-τονικά κρουστά όργανα. Επιλέχθηκε η δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης με τον τρόπο που εφαρμόστηκε στην έρευνα της Whitcomb (2010). Η δομή της δίνει μικρό χρονικό διάστημα για να αναπτυχθεί μια ρυθμική ιδέα και με τρόπο ώστε να υπάρχει μια συνεχής αλληλουχία ερεθίσματος και αυτοσχεδιασμού (κάλεσμα και απάντηση) (Αντωνακάκης, 1997).

Προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν «μεροληψίες», όπως η επιλεκτική προσοχή του παρατηρητή, η επιλεκτική κωδικοποίηση, η επιλεκτική μνήμη και οι διαπροσωπικοί παράγοντες (Robson, 2010, σελ. 385), που θα έθεταν σε κίνδυνο την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της παρατήρησης:

α) σχεδιάστηκε ένας πίνακας παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 2),

β) τα δεδομένα ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό μέσο και η καταγραφή με την κωδικοποίηση έγιναν εκ των υστέρων,

γ) επιλέχθηκαν δύο κριτές που ήταν απόφοιτοι Τμημάτων Μουσικών Σπουδών για να βρεθεί η αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ των παρατηρητών (τριγωνισμός παρατηρητή) (Hallgren, 2012· Robson, 2010),

δ) η διάρκεια της παρατήρησης ήταν σε χρονικά δομημένα πλαίσια και ίσα για κάθε παιδί,

ε) η εμπλοκή μας με τους συμμετέχοντες ήταν μικρής διάρκειας, απασχολώντας ατομικά τον κάθε συμμετέχοντα για λίγα λεπτά της ώρας, ενώ

γενικότερα την ομάδα των νηπίων (το σύνολο του δείγματος) για τέσσερις ημέρες, έτσι ώστε να περιοριστούν τυχόν επιδράσεις διαπροσωπικών παραγόντων,

στ) η σειρά προσέλευσης του κάθε παιδιού ήταν τυχαία και

ζ) υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας λόγω του ότι τα παιδιά γνώριζαν την παρατηρήτρια ως διδάσκουσα του τμήματός τους.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν η νηπιαγωγός των παιδιών προσέφερε το τελευταίο πλεονέκτημα, είναι πιθανό όμως να έφερε σε σύγχυση τα παιδιά ο νέος της ρόλος ως παρατηρήτρια. Ακόμα, η γνωριμία και η εκ των προτέρων διαπροσωπική σχέση με τους συμμετέχοντες ήταν ίσως αναπόφευκτο να έχει μεταφέρει εν δυνάμει μεροληψία (Robson, 2010).

Για την καταγραφή τυχόν αξιοσημείωτων γεγονότων κατά την διάρκεια των συναντήσεων με κάθε παιδί είχε σχεδιαστεί για κάθε συμμετέχοντα ένας Πίνακας Παρατήρησης που διέθετε τις ενότητες α) Όνομα Αρχείου Ήχου, Νήπιο (π.χ. Α) και Ημερομηνία γέννησης, β) Στάση Νηπίου έναντι ερευνητικής διαδικασίας, γ) Παρατηρήσεις για φάση της ελεύθερης εξερεύνησης, δ) Παρατηρήσεις για φάση της καθοδηγούμενης εξερεύνησης και ε) Παρατηρήσεις για φάση του διερευνητικού αυτοσχεδιασμού (βλ. Παράρτημα 2). Οι σημειώσεις κρατούνταν εκ των υστέρων, αμέσως μετά την λήξη της συνάντησης με το κάθε παιδί.

Πρόσβαση και ανάπτυξη σχέσεων στο ερευνητικό πεδίο. Ο «φυσικός» χώρος ανάπτυξης των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών σε μη-τονικά κρουστά όργανα από παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί το νηπιαγωγείο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αναζητήθηκε ένα νηπιαγωγείο όπου θα μπορούσα να έχω άμεση πρόσβαση. Έτσι, επιλέχτηκε το νηπιαγωγείο όπου εργαζόμουν ως νηπιαγωγός κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Κατά αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η ανάπτυξη σχέσεων αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων. Επίσης, τα παιδιά

γνώριζαν ότι θα συμμετείχαν σε ένα «μουσικό παιχνίδι» το οποίο θα ηχογραφούνταν, ενισχύοντας το κλίμα ασφάλειας.

Ηχητική καταγραφή των αυτοσχεδιασμών. Για τη συλλογή και την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης επιλέχθηκε η τεχνική της μαγνητοφώνησης των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών. Με την ηχητική καταγραφή μπορούσε να επιτευχθεί η συστηματική ανάλυση των δεδομένων μακριά από το ερευνητικό πεδίο, αφού κατά την διάρκεια της παρατήρησης δεν καθίσταντο δυνατή οποιαδήποτε γραπτή καταγραφή λόγω του συμμετοχικού της χαρακτήρα. Χρησιμοποιήθηκε ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο υψηλής ακουστικής ευκρίνειας το οποίο αποθήκευε στη μνήμη του τα δεδομένα σε αρχεία ήχου WAV. Κάθε αρχείο WAV περιείχε δεδομένα μόνο μιας συνάντησης με κάθε συμμετέχοντα. Καθένα αρχείο WAV περιελάμβανε εκείνο μόνο το μέρος της συνάντησης που αφορούσε τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό στη δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης (σε επόμενη υποενότητα θα γίνει λόγος για τον τρόπο της κωδικοποίησης των δεδομένων).

5.2.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε ποιοτική έρευνα που για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση. Έτσι, διαμορφώθηκαν ορισμένες μουσικές δραστηριότητες οι οποίες επέτρεψαν στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, καλώντας τα να συμμετάσχουν σε αυτές ώστε να μελετηθούν οι αποκρίσεις τους. Οι αποκρίσεις των παιδιών αποτέλεσαν τα ποιοτικά δεδομένα.

Σχεδιάστηκαν συναντήσεις με τους συμμετέχοντες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, κατόπιν συνεννόησης με την Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου. Οι

συναντήσεις αυτές έλαβαν χώρα στη «βοηθητική» διδακτική αίθουσα την οποία ορίσαμε ως αίθουσα συναντήσεων. Η διαδικασία της έρευνας στο ερευνητικό πεδίο διήρκησε τέσσερις μέρες στα μέσα του μήνα Μάιου 2015. Εκείνες τις ημέρες η ερευνήτρια πήγαινε στο νηπιαγωγείο από την αρχή του ωρολογίου προγράμματος, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονταν με την παρουσία της στο χώρο. Οι συναντήσεις ξεκινούσαν μετά το πέρας των ελεύθερων δραστηριοτήτων (09:00-10:30), καθώς και μετά το διάλλειμα μέχρι και ένα τέταρτο πριν τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος για το κλασικό τμήμα (11:30-12:15). Τα παιδιά που έμεναν στο ολοήμερο τμήμα συνέχιζαν κανονικά το πρόγραμμά τους χωρίς να πραγματοποιούνται συναντήσεις.

Τα είκοσι δύο παιδιά συμμετείχαν σε μια δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης με μη-τονικά κρουστά όργανα και συγκεκριμένα το τύμπανο χειρός. Η ερευνήτρια συναντούσε το κάθε παιδί ατομικά. Η κάθε συνάντηση διήρκησε 15 λεπτά περίπου. Την πρώτη φορά που ξεκίνησε να πραγματοποιείται η ερευνητική διαδικασία, η ερευνήτρια βρισκόταν στη διδακτική αίθουσα με την Προϊσταμένη και παράλληλα διδάσκουσα της τάξης, για να εξηγήσει στην ολομέλεια των παιδιών για ποιο λόγο είχε προσέλθει στο νηπιαγωγείο πέραν του προκαθορισμένου σχολικού προγραμματισμού που γνώριζαν τα παιδιά. Η παρουσία της ερευνήτριας από το πρωί, ενώ βρίσκονταν εκεί ήδη η άλλη διδάσκουσα, προκάλεσε έκπληξη στα παιδιά και ρωτούσαν συνεχώς για ποιο λόγο είχε πάει νωρίτερα στο σχολείο:

- *«Κυρία γιατί ήρθες τόσο νωρίς... αφού είσαι μεσημέρι αυτή την εβδομάδα;»*
- *« Ήρθα σήμερα πιο νωρίς για να παίζουμε μερικά παιχνίδια...! Μόλις έρθουν και τα άλλα παιδιά και θα σας εξηγήσουμε με την κυρία Χ πως θα οργανώσουμε την μέρα μας!»*

Ανέφερε στα παιδιά ότι θα προσέρχονταν στο σχολείο για τις επόμενες ημέρες και τις πρωινές ώρες για να παίξει με το κάθε παιδί ένα μουσικό παιχνίδι που θα ήταν το ίδιο

για όλα τα παιδιά. Τα παιδιά φάνηκε να ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν. Η νηπιαγωγός της τάξης επέλεγε τυχαία ανάλογα με το ποιο παιδί ήταν κάθε φορά διαθέσιμο (δηλαδή απαλλαγμένο από κάποια δραστηριότητα), ώστε να προσέλθει στην διπλανή αίθουσα (αίθουσα συναντήσεων) για να παίξουμε. Στη συνέχεια η ερευνήτρια μεταφέρθηκε στην αίθουσα συναντήσεων περιμένοντας τον κάθε συμμετέχοντα.

Η συνάντηση, η οποία διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις, οργανώθηκε ως προς τη δομή της με βάση τις έρευνες του Flohr (1979), της Reinhardt (1990) και της Whitcomb (2010). Αυτές ήταν α) η ελεύθερη εξερεύνηση, β) η καθοδηγούμενη εξερεύνηση και γ) ο διερευνητικός αυτοσχεδιασμός.

Η πρώτη φάση της συνάντησης εστίασε στην ελεύθερη εξερεύνηση. Δίνονταν η δυνατότητα στον κάθε συμμετέχοντα να εξερευνήσει το τύμπανο με χρονικό περιθώριο 5 λεπτών. Η ερευνήτρια κρατούσε αρκετή απόσταση από το κάθε παιδί ενθαρρύνοντάς το να εξερευνήσει τις δυνατότητες του τυμπάνου («για δεξ... τί είναι... γνωρίζεις το όνομά του... δοκίμασε να δεις πώς ακούγεται... δοκίμασε να το παίζεις όπως θέλεις...»). Όλα τα παιδιά απάντησαν ότι το αναγνώριζαν και το κατονόμασαν είτε τύμπανο είτε ταμπουρίνο. Όλα τα παιδιά άρχισαν να χτυπούν το τύμπανο αλλάζοντας την ένταση. Αρκετά παιδιά έπαιζαν γνωστά τους ρυθμικά σχήματα (15 παιδιά), ωστόσο υπήρχαν και κάποια που έπαιζαν επαναλαμβανόμενα τους ίδιους χτύπους (7 παιδιά). Μερικά σχόλια που ακούστηκαν από τα παιδιά σε ότι αφορά το τύμπανο ήταν:

- «Κυρία... μια χαρά ακούγεται!»
- «Ακούγεται δυνατά!»
- «Καλό είναι... έχεις φέρει καινούργιο, γιατί δεν ακούγεται το

ίδιο με αυτά που έχουμε στην άλλη τάξη... εκείνα θέλουν σφίξιμο»

- «Αυτά είναι τα ίδια που έχουμε και μέσα!»
- «Καλέ κυρία αυτό (το τύμπανο) το ξέρω... αφού κάθε μέρα παίζω... το ξέχασες; Να σου παίζω ένα τραγούδι;»

Κάποια νήπια δοκίμασαν να κρατήσουν την μπαγκέτα και με το δεξί χέρι και με το αριστερό (5 παιδιά). Άλλα το γύρισαν ανάποδα και το χτύπησαν από την εσωτερική μεριά (3 παιδιά). Ένα νήπιο δοκίμασε τον ήχο που παράγει το τύμπανο χτυπώντας την μπαγκέτα ενώ ταυτόχρονα τοποθέτησε το χέρι του πάνω σε αυτό:

- «Το βλέπεις...; Όταν βάζεις το χέρι σου πάνω στο δεματάκι δεν ακούγεται το ίδιο! Είναι καλύτερα να μην βάζεις το χέρι επάνω!»

Ένα μόνο νήπιο δοκίμασε να παίζει το τύμπανο με το χέρι:

- «Κοίτα... μπορώ και έτσι...!»

Σε μερικές από τις συναντήσεις η φάση αυτή κράτησε λιγότερο από 5 λεπτά και αυτό διότι κάποια παιδιά φάνηκε να μην επιθυμούν να το περιεργαστούν άλλο:

- «Κυρία θα έρθεις να παίζουμε τώρα;»
- «Το εξερεύνησες όσο ήθελες;»
- «Ναι... έλα να παίζουμε τώρα!»

Άλλο παιδί είπε:

- «Κυρία είμαι έτοιμος!»

Στις παραπάνω περιπτώσεις προκειμένου να μην χαθεί το ενδιαφέρον των παιδιών περάσαμε στην επόμενη φάση της συνάντησης. Σε μία μόνο περίπτωση παιδιού δεν πραγματοποιήθηκε η συνάντηση την φορά που του είπε η διδάσκουσα να έρθει στην αίθουσα συναντήσεων και αυτό διότι με το που μπήκε στην αίθουσα και κάθισε στο μαξιλάρι ρώτησε :

- «Κυρία... τι ώρα θα φύγουμε;»
- «Έχουμε αρκετή ώρα μπροστά μας!»

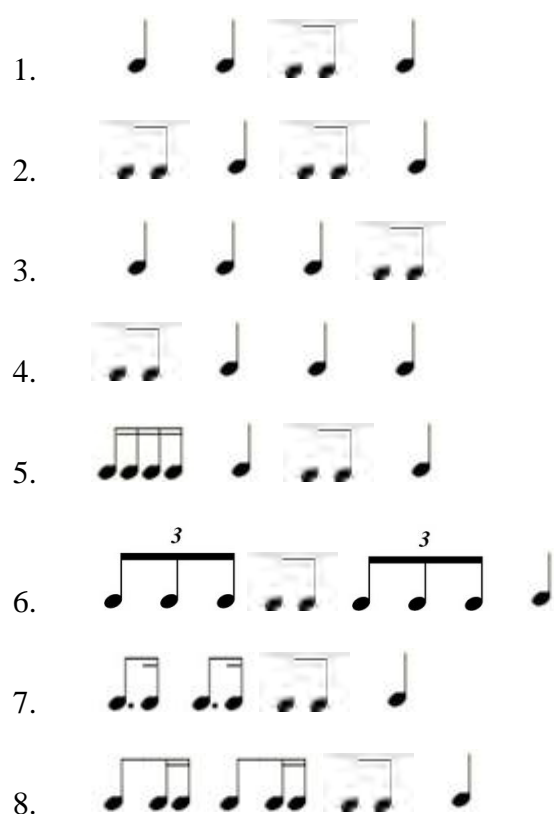
- «Μμμ... ναι αλλά πότε θα φύγουμε;»
- «Μήπως δεν θέλεις να παίζουμε σήμερα;»
- «Όχι... αύριο!»
- «Εντάξει λοιπόν... αύριο!»

Και έτσι η συνάντηση με το συγκεκριμένο παιδί πραγματοποιήθηκε την επόμενη μέρα που ήταν πρόθυμος να συμμετάσχει.

Η δεύτερη φάση εστίασε στην καθοδηγούμενη εξερεύνηση. Αυτή περιελάμβανε μικρές μουσικές δραστηριότητες όπως δραστηριότητες αντήχησης, παίξιμο ήχων βασισμένων σε περπατήματα ζώων και διαθέσεις ανθρώπων. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια εισήγαγε τις δραστηριότητες αντήχησης λέγοντας «θα παίζω κάτι στο τύμπανο μου και θέλω να μου παίζεις το ίδιο». Για τις δραστηριότητες με παίξιμο ήχων βασισμένων σε περπατήματα ζώων και διαθέσεις ανθρώπων η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διατυπώσεις όπως οι ακόλουθες: «ας παίζουμε το τύμπανο μας, πρώτα εσύ και μετά, με τέτοιο τρόπο σαν να περπατάει ελέφαντας... σαν να περπατάει μυρμήγκι... σαν να τρέχει ένα ποντίκι... και ύστερα ζοπίσω του ένα παιχνιδιάρικο σκυλάκι...», «Ας παίζουμε τα τύμπανά μας, πρώτα εσύ και μετά εγώ, σαν να είμαστε λυπημένοι... σαν να είμαστε χαρούμενα... σαν να είμαστε θυμωμένοι... σαν να είμαστε φοβισμένοι... σαν να είμαστε ήρεμοι και χαλαροί...».

Στην τρίτη φάση, αυτή του διερευνητικού αυτοσχεδιασμού, ζητούνταν από τα παιδιά να ενασχοληθούν με μια διαφορετική δραστηριότητα «Τι θα έλεγες τώρα να παίζουμε κάτι άλλο τώρα...». Για να ξεκινήσει η δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης η ερευνήτρια δήλωνε «Τώρα θα κάνουμε ότι μιλάμε μόνο με τα τύμπανά μας. Θα σου πω κάτι με το τύμπανό μου κι εσύ θα μου απαντήσεις με το δικό σου τύμπανο. Μετά εγώ πάλι θα σου πω κάτι με το τύμπανό μου κι εσύ θα μου απαντήσεις κάτι με το δικό σου τύμπανο».

Τα ρυθμικά καλέσματα παίζονταν από την ερευνήτρια σε κάθε συμμετέχοντα σε ταχύτητα (τέμπο) ♩ = 100 και σε μέτρο 4/4 βασιζόμενη στην έρευνα της Raananen (2006). Τα ρυθμικά καλέσματα επιλέχθηκαν με βάση προηγούμενη έρευνα που διενεργήθηκε στον τομέα αυτό (Whitcomb, 2010) καθώς και βάσει του μουσικού ρεπερτορίου που συναντάται στην προσχολική αγωγή (Flohr, 1979· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010). Αυτά ήταν διαδοχικά οι εξής:



Μετά το πέρας της κάθε απάντησης από το παιδί ακολουθούσε το επόμενο κάλεσμα. Το κάθε κάλεσμα είχε διάρκεια 4 τετάρτων. Αφού παίζονταν το κάθε κάλεσμα, η ερευνήτρια σταματούσε για τουλάχιστον 4 παλμούς και ύστερα ξανάρχιζε εκείνη να παίζει το επόμενο κάλεσμα. Δηλαδή, η ερευνήτρια δεν διέκοπτε το παιδί ακριβώς στους 4 παλμούς για να παίζει το επόμενο κάλεσμα. Στις περιπτώσεις που το παιδί δεν είχε ολοκληρώσει την απάντησή του στο διάστημα των 4 τετάρτων, εκείνη περίμενε δίνοντάς του όσο χρόνο χρειαζόνταν για να την τελειώσει, ώστε να ολοκληρωθεί η ρυθμική του ιδέα. Η ρυθμική ροή της δραστηριότητας καλέσματος-

και-απάντησης διασφαλίστηκε από τη μουσική εμπειρία της ερευνήτριας. Στις περιπτώσεις που κάποιο παιδί είχε ολοκληρώσει την απόκρισή του πριν από τους 4 παλμούς, η ερευνήτρια περίμενε να ολοκληρωθεί το διάστημα των 4 παλμών που είχε στη διάθεσή του κάθε παιδί και αμέσως μετά παίζε το επόμενο κάλεσμα. Τα 8 ρυθμικά καλέσματα επαναλήφθηκαν μία ακόμη φορά με την ίδια σειρά (2ος κύκλος ρυθμικών καλεσμάτων), οπότε το κάθε παιδί απάντησε σε 16 ρυθμικά καλέσματα. Μόλις ολοκληρώνονταν η τρίτη φάση το κάθε παιδί λάμβανε ένα μικρό δώρο το «Πτυχίο Τυμπάνου» ως ένδειξη εκτίμησης για τη συμμετοχή του, όπως είχε κάνει και η Παρί (2014) στο πέρας των ερευνητικών συναντήσεων σχετικά με το ρυθμικό συγχρονισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

5.3. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε «ημιστατιστική μέθοδος» (Crabtree & Miller 1992, στο Robson, 2010, σελ. 543), μετατρέποντας τα ποιοτικά μας δεδομένα σε ποσοτική μορφή. Με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε η ανάλυση των κωδικοποιημένων δεδομένων.

5.3.1. Κωδικοποίηση δεδομένων

Όπως έχουμε ήδη σημειώσει, κάθε συνάντηση που πραγματοποιήθηκε καταγράφηκε ηχητικά μόνο στην τρίτη φάση της. Μετά την ολοκλήρωση όλων των συναντήσεων, ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των ηχητικών δεδομένων. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε:

- τον προσδιορισμό της ηλικίας του κάθε συμμετέχοντα σε μήνες κατά την χρονική στιγμή της έρευνας,
- την καταγραφή με χρήση μουσικής σημειογραφίας των απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών,
- την εξέταση και την καταγραφή της διάρκειας κάθε απάντησης, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου έναρξης και λήξης κάθε απάντησης και της παρουσίας ή της απουσίας σταθερού παλμού,
- την εξέταση και την καταγραφή για το εάν κάθε συμμετέχων επανέλαβε (μιμήθηκε) το κάλεσμα ή αυτοσχεδίασε δημιουργώντας ένα πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα.

Προσδιορισμός ηλικίας κάθε συμμετέχοντα

Μετά από κάθε συνάντηση υπήρχε διαθέσιμο το «Βιβλίο Μητρώου Νηπίων» όπου αναγράφονταν η ημερομηνία γέννησης και με βάση αυτό συμπληρώνονταν ο πίνακας. Για την εύρεση της ηλικίας κάθε συμμετέχοντα, αφαιρέθηκε η ημερομηνία

γέννησης κάθε νηπίου από την ημερομηνία διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια τα έτη μετατράπηκαν σε μήνες, οι μήνες παρέμειναν ως είχαν, ενώ για τις ημέρες έγινε στρογγυλοποίηση στον 1 μήνα εάν ξεπερνούσαν τις 16 ημέρες.

Καταγραφή με χρήση μουσικής σημειογραφίας των απαντήσεων-αυτοσχεδιασμών

Η καταγραφή των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών με χρήση μουσικής σημειογραφίας έγινε εξ ακοής. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της καταγραφής των δεδομένων, τα ηχητικά δεδομένα καταγράφηκαν και από δύο κριτές ακόμα, Πτυχιούχους Μουσικών Σπουδών (κάτι που εφάρμοσε σε και η Whitcomb, 2010). Για να μετρηθεί η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών/ κριτών υπολογίστηκε ο εσωτερικός συντελεστής συσχέτισης (*Intraclass Correlation Coefficient/ ICC*). Χρησιμοποιώντας το Στατιστικό Πρόγραμμα SPSS, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα των καταγραφών που συμφωνούσαν (1= συμφωνώ) και αυτά που διέφεραν ως προς την δομή των καταγεγραμμένων (0= διαφωνώ). Έτσι, υπολογίστηκε ο εσωτερικός συντελεστής συσχέτισης $ICC_{(2)}$ με 3 κριτές σε 352 ονομαστικές (*nominal*) τιμές, εφαρμόζοντας αμφίδρομη τυχαία μεσαία μέτρηση (*Two-way random average measures*) ώστε να εξαχθεί η συνοχή/ απόλυτη συμφωνία (*Consistency/Absolute agreement*) των δεδομένων που καταγράφηκαν από τους κριτές. Διαπιστώθηκε ότι ο εσωτερικός συντελεστής συσχέτισης είναι $ICC_{(2,3)} = .631$, δηλαδή παρουσιάζεται μέτρια συμφωνία, γεγονός ενδεικτικό της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές στο θέμα της αποτύπωσης της αυθόρμητης μουσικής παραγωγής των μικρών παιδιών με εργαλεία δανεισμένα από τη μουσική των ενηλίκων.

Καταγραφή της διάρκειας κάθε απάντησης

Μετά τη χρήση της μουσικής σημειογραφίας υπολογίστηκε η διάρκεια των αυτοσχεδιασμών αθροίζοντας τις ρυθμικές αξίες των χτυπημάτων και των παύσεων που παρατηρήθηκαν. Βασισμένη στην έρευνα της Whitcomb (2010), η παρούσα έρευνα θεώρησε ως μονάδα μέτρησης της διάρκειας των αυτοσχεδιασμών το μέτρο 4/4. Καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί με διάρκεια 4 τετάρτων ($1 = 4$ τετάρτων διάρκεια), διάρκεια λιγότερη από 4 τέταρτα ($2 =$ λιγότερη 4 τετάρτων), διάρκεια μεγαλύτερη από 4 τέταρτα ($3 =$ περισσότερη 4 τετάρτων) και αυτοσχεδιασμοί που δεν ήταν δυνατή η διάκριση αυτού του ρυθμικού χαρακτηριστικού ($0 =$ μη αναγνωρίσιμο). Η διάκριση σε κάποιες περιπτώσεις δεν καθίσταντο δυνατή όπως π.χ. όταν τα παιδιά έπαιζαν ταυτόχρονα με την ερευνήτρια.

Καταγραφή του χρόνου έναρξης και λήξης κάθε απάντησης

Για να καθοριστεί ο χρόνος έναρξης των αυτοσχεδιαστικών απαντήσεων σε σχέση με το ρυθμικό κάλεσμα, καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί που ξεκινούσαν στον πρώτο παλμό μετά το κάλεσμα ($1 =$ έναρξη στον 1^ο παλμό), αυτοσχεδιασμοί που ξεκίνησαν πριν την ολοκλήρωση της εκτέλεσης του καλέσματος ($2 =$ έναρξη προ ολοκλήρωσης καλέσματος) και αυτοσχεδιασμοί που ξεκίνησαν μετά την έναρξη μέτρησης του πρώτου παλμού για την απάντηση ($3 =$ αργότερα από το κάλεσμα).

Αντίστοιχα, για τον καθορισμό του χρόνου λήξης των αυτοσχεδιαστικών απαντήσεων σε σχέση με το ρυθμικό κάλεσμα, καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν απαντήσεις που έληξαν στον 4^ο παλμό ($1 =$ λήξη στον 4^ο παλμό), απαντήσεις που έληξαν πριν από τον 4^ο παλμό ($2 =$ λήξη πριν τον 4^ο παλμό) και απαντήσεις μετά το πέρας του μέτρου των 4^{ov} παλμών ($3 =$ λήξη μετά τον 4^ο παλμό).

Όσοι αυτοσχεδιασμοί δεν επέτρεπαν την αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών (για τον λόγο που περιγράψαμε παραπάνω), καταγράφηκαν ως μη αναγνωρίσιμοι (θ = μη αναγνωρίσιμο).

Καταγραφή της παρουσίας ή της απουσίας σταθερού παλμού.

Αφού προηγήθηκε η καταγραφή της αλληλουχίας των ρυθμικών αξιών στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών, εξετάστηκε η παρουσία ή όχι σταθερού παλμού σε αυτούς. Κωδικοποιήθηκε ο σταθερός παλμός στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών (1 = σταθερός παλμός) και η απουσία σταθερού παλμού (2 = μη σταθερός παλμός).

Καταγραφή επανάληψης (μίμησης) του καλέσματος ή δημιουργίας πρωτότυπου ρυθμικού σχήματος στις απαντήσεις.

Για να προσδιοριστεί εάν στις αυτοσχεδιαστικές απαντήσεις των παιδιών παρατηρείται μίμηση, καταγράφηκε που παρατηρούνταν όμοιες απαντήσεις με τα καλέσματα (1 = όμοιο με κάλεσμα) ή που παρατηρούνταν πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα (2 = πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα).

5.4. Αποτελέσματα

Από την παραπάνω ερευνητική διαδικασία, προέκυψαν 352 ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης με χρήση μη-τονικού μουσικού οργάνου (τυμπάνου χειρός) (βλ. Παράρτημα 3). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που μετατράπηκαν σε ποσοτική μορφή μετά την κωδικοποίησή τους.

Οι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί των νηπίων αναλύθηκαν ως προς τη δομή τους (αλληλουχία ρυθμικών αξιών), τα ρυθμικά χαρακτηριστικά τους (διάρκεια, χρόνος έναρξης και λήξης, ύπαρξη σταθερού παλμού) και τη χρήση ή όχι μίμησης. Αφού καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα παραπάνω στοιχεία, αναλύθηκαν στατιστικά.

5.4.1 Ρυθμικά Σχήματα - Δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών

Κατά την καταγραφή των ηχογραφημένων αυτοσχεδιασμών προέκυψαν 352 ρυθμικές απαντήσεις από τους δύο κύκλους των 8 ρυθμικών καλεσμάτων της δραστηριότητας. Κάθε παιδί απάντησε συνολικά σε 16 ρυθμικά καλέσματα. Στο Παράρτημα 3 παρουσιάζονται οι αυτοσχεδιασμοί με χρήση ρυθμικής σημειογραφίας των απαντήσεων-αυτοσχεδιασμών των συμμετεχόντων, όπως αυτές παίχτηκαν για κάθε δοσμένο ρυθμικό κάλεσμα. Το ρυθμικό κάλεσμα φαίνεται στο πάνω μέρος του κάθε πίνακα. Σε δύο στήλες παρουσιάζονται ο 1^{ος} και ο 2^{ος} κύκλος των απαντήσεων στο αναγραφόμενο ρυθμικό κάλεσμα και σε 22 γραμμές παρουσιάζονται οι απαντήσεις του κάθε νηπίου (βλ. ό. π.).

Από τα 352 ρυθμικά καλέσματα λάβαμε 352 ρυθμικές απαντήσεις. Δηλαδή όλα τα παιδιά απάντησαν σε κάθε κάλεσμα. Από αυτές τις ρυθμικές απαντήσεις οι

345 κατέστη δυνατό να καταγραφούν με ρυθμική σημειογραφία. Δηλαδή, μόνο το 2% των ρυθμικών απαντήσεων δεν μπορούσαν να αναγνωριστούν και να καταγραφούν είτε εξαιτίας της πολυπλοκότητας, είτε εξαιτίας της ταχύτητας του ρυθμικού σχήματος, είτε διότι τα παιδιά έπαιζαν ταυτόχρονα με εμάς, οπότε δεν μπορούσε να γίνει διακριτή η απόκριση του παιδιού. Παρουσιάζεται ποικιλία ως προς την αλληλουχία των ρυθμικών αξιών. Τα παιδιά έπαιζαν συνδυασμούς τετάρτων, ογδόων, δέκατων έκτων, παρεστιγμένων ογδόων και τρίηχων. Μόνο σε πέντε αυτοσχεδιασμούς παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα χτυπήματα παύσεις τετάρτου και ογδόου. Σε έναν αυτοσχεδιασμό ακούστηκε ένα χτύπημα με ζύσιμο μπαγκέτας πάνω στο δέρμα του τυμπάνου. Όπως προέκυψαν τα δεδομένα της έρευνας αξίζει να αναφέρουμε ότι στο δείγμα μας τα 14 παιδιά (63,63%) έπαιζαν στις απαντήσεις τους τα δικά τους πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα παραπάνω από μία φορά. Συγκεκριμένα, 8 παιδιά (36,36%) επανέλαβαν ένα δικό τους πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα στο σύνολο των απαντήσεών τους, 4 παιδιά (18,18%) επανέλαβαν στις αποκρίσεις τους δύο πρωτότυπα ρυθμικά τους σχήματα, ενώ 2 παιδιά (9,09%) επανέλαβαν στις απαντήσεις τους τρία πρωτότυπα ρυθμικά τους σχήματα.

5.4.2 Διάρκεια απαντήσεων των νηπίων

Ένα από τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών των παιδιών είναι η διάρκεια των απαντήσεών τους σε σχέση με το ρυθμικό κάλεσμα 4/4 στη δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι επί τοις εκατό σχετικές συχνότητες με τις οποίες εμφανίζονται οι αυτοσχεδιασμοί διάρκειας 4 τετάρτων, οι αυτοσχεδιασμοί με διάρκεια λιγότερη από 4 τέταρτα και αυτοσχεδιασμοί με διάρκεια μεγαλύτερη των 4 τετάρτων. Επίσης, εμφανίζονται οι μη αναγνωρίσιμοι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί.

Από το σύνολο των ρυθμικών απαντήσεων το 46,9% είχαν διάρκεια λιγότερη των 4 τετάρτων, το 34,1% είχαν διάρκεια ακριβώς 4 τέταρτα και το 17% είχαν διάρκεια περισσότερη από 4 τέταρτα. Το 2% των απαντήσεων ήταν μη αναγνωρίσιμα λόγω αδυναμίας καταγραφή τους που οφείλονταν στο ότι τα παιδιά έπαιζαν ταυτόχρονα με εμάς.

Πίνακας 1

Κατανομή Απόλυτων και Σχετικών Συχνοτήτων της διάρκειας των ρυθμικών απαντήσεων

	Απόλυτη Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %
4 παλμών διάρκεια	120	34,1
λιγότερη 4 παλμών	165	46.9
περισσότερη 4 παλμών	60	17
μη αναγνωρίσιμο	7	2
Σύνολο	352	100

5.4.3 Χρόνος έναρξης των απαντήσεων των νηπίων

Για να προσδιοριστεί ο χρόνος έναρξης των ρυθμικών απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με το ρυθμικό κάλεσμα 4/4, παρατηρήθηκε ποιοι από αυτούς ξεκίνησαν στον 1^ο παλμό των 4/ 4, ποιοι ξεκίνησαν πριν από τον 1^ο παλμό των 4/4, δηλαδή είχαν έναρξη πριν την ολοκλήρωση του καλέσματος και ποιοι ξεκίνησαν αργότερα από τον 1^ο παλμό των 4/4, δηλαδή ξεκίνησαν αργότερα από το κάλεσμα. Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται οι επί τοις εκατό σχετικές συχνότητες με τις οποίες παρουσιάζονται οι απαντήσεις-αυτοσχεδιασμοί στο δείγμα της έρευνας.

Παρατηρείται ότι το 81,8% των απαντήσεων είχαν ως χρόνο έναρξης στον 1^ο παλμό, το 12,8% ξεκίνησαν πριν από τον 1^ο παλμό, το 3,4% είχε ως χρόνο έναρξης μετά τον 1^ο παλμό, ενώ το 2% των ρυθμικών απαντήσεων ήταν μη αναγνωρίσιμο.

Πίνακας 2

Κατανομή Απόλυτων και Σχετικών Συχνοτήτων του χρόνου έναρξης των ρυθμικών απαντήσεων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
	f	%
έναρξη στον 1^ο παλμό	288	81,8
έναρξη προ ολοκλήρωσης καλέσματος	45	12,8
αργότερα από το κάλεσμα	12	3,4
μη αναγνωρίσιμο	7	2
Σύνολο	352	100

5.4.4 Χρόνος λήξης των απαντήσεων των νηπίων

Ένα ακόμα ερώτημα της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο χρόνος λήξης των απαντήσεων των παιδιών σε δραστηριότητες ρυθμικού αυτοσχεδιασμού καλέσματος-και-απάντησης, όταν το δοσμένο κάλεσμα είναι 4/4. Ο Πίνακας 3 δείχνει τις ρυθμικές απαντήσεις που λήφθηκαν από το παρόν δείγμα. Συγκεκριμένα, το 31,8% των ρυθμικών απαντήσεων έληξαν στον 4^ο παλμό, ενώ το 48% αυτών έληξαν πριν τον 4^ο παλμό και το 18,2% έληξαν μετά τον 4^ο παλμό. Συγκεκριμένα, στους αυτοσχεδιασμούς που έληγαν μετά τον τέταρτο παλμό το 7,95% έληγαν στον 1^ο παλμό του επόμενου μέτρου. Το 2% των απαντήσεων ήταν μη αναγνωρίσιμο αναφορικά με το συγκεκριμένο ρυθμικό χαρακτηριστικό διότι τα παιδιά έπαιζαν ταυτόχρονα με εμάς οπότε δεν μπορούσαν να γίνουν διακριτά τα δικά τους χτυπήματα στο τύμπανο.

Πίνακας 3

Κατανομή Απόλυτων και Σχετικών Συχνοτήτων του χρόνου λήξης των ρυθμικών απαντήσεων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
	f	%
λήξη στον 4 ^ο παλμό	112	31,8
λήξη πριν τον 4 ^ο παλμό	169	48
λήξη μετά τον 4 ^ο παλμό	64	18,2
μη αναγνωρίσιμο	7	2
Σύνολο	352	100

5.4.5 Ύπαρξη σταθερού παλμού

Η παρουσία ή η απουσία σταθερού παλμού στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών σε δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα. Μελετήθηκε σε σχέση με το ρυθμικό κάλεσμα των 4/4 που παίχτηκε από την ερευνήτρια σε ταχύτητα $\downarrow = 100$.

Ο Πίνακας 4 δείχνει ότι από τις ρυθμικές απαντήσεις που καταγράφηκαν το 89,8% παρουσίαζαν σταθερό παλμό, ενώ μόλις το 10,2% δεν είχε σταθερό παλμό κατά την εκτέλεση των αυτοσχεδιασμών.

Πίνακας 4

Κατανομή Απόλυτων και Σχετικών Συχνοτήτων του σταθερού παλμού των ρυθμικών απαντήσεων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
	f	%
σταθερός παλμός	316	89,8
μη σταθερός παλμός	36	10,2
Σύνολο	352	100

5.4.6 Μίμηση

Το τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν να προσδιοριστεί αν παρατηρείται στις αυτοσχεδιαστικές απαντήσεις των παιδιών μίμηση ρυθμικών σχημάτων του καλέσματος. Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντάται μέσα από την καταγραφή της δομής των ρυθμικών σχημάτων που έπαιξαν τα παιδιά στις αυτοσχεδιαστικές ρυθμικές απαντήσεις τους. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα κωδικοποιούνταν ποια ρυθμικά σχήματα εμφανίζονταν όμοια με τα ρυθμικά καλέσματα και ποια εμφανίζονταν ως πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα. Στον Πίνακα 5 με την κατανομή των επί τοις εκατό σχετικών συχνοτήτων φαίνεται ότι το 93,2% των ρυθμικών απαντήσεων του δείγματος αποτελούσαν πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα, ενώ μόνο στο 6,8% παρουσιάζονταν μίμηση. Αξίζει να αναφερθεί ότι από τα δεδομένα της έρευνάς μας προέκυψε ότι στο δείγμα μας 13 νήπια επανέλαβαν στις απαντήσεις τους το ρυθμικό σχήμα του καλέσματος. Από αυτά, τα 7 νήπια έκαναν μία μίμηση, τα τρία νήπια έκαναν δύο μιμήσεις, ένα παιδί έκανε τρεις μιμήσεις και ένα παιδί έκανε τέσσερις μιμήσεις ρυθμικών σχημάτων. Ακόμα παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας καλέσματος-και-απάντησης 8 παιδιά που μιμήθηκαν το ρυθμικό κάλεσμα, είχαν επίσης επαναλάβει στις απαντήσεις τους πρωτότυπα ρυθμικά τους σχήματα από μία φορά έως τρεις φορές. Συγκεκριμένα, το νήπιο Ε πραγματοποίησε τέσσερις μιμήσεις καλέσματος και μία επανάληψη ενός δικού του (πρωτότυπου) ρυθμικού σχήματος, το νήπιο ΙΘ έκανε τρεις μιμήσεις καλέσματος και επανάληψη ενός δικού του ρυθμικού σχήματος, ενώ τα νήπια Α και ΚΒ έκαναν μία μίμηση ρυθμικού καλέσματος και επαναλήψεις τριών πρωτότυπων ρυθμικών τους σχημάτων.

Πίνακας 5

Κατανομή Απόλυτων και Σχετικών Συχνοτήτων της μίμησης των ρυθμικών απαντήσεων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
	f	%
όμοιο με κάλεσμα	24	6,8
πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα	328	93,2
Σύνολο	352	100

Η παραπάνω ανάλυση είχε ως σκοπό να απαντήσει στο κύριο ερευνητικό ερώτημα για το πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζουν τους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς τους σε δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης. Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και αναστοχασμός επάνω σε μια σειρά ζητημάτων σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τις δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης με χρήση μη-τονικών κρουστών οργάνων. Έτσι, εξετάστηκαν τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών, καθώς και την ικανότητα των παιδιών να αποκλίνουν από τη μίμηση εστιάζοντας στη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών σχημάτων. Στις επόμενες υποενότητες γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας βάσει των ερωτημάτων που τέθηκαν.

6.1. Ρυθμικά Σχήματα - Δομή/ αλληλουχία ρυθμικών αξιών

Το κάθε νήπιο συμμετείχε σε μία δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης παράγοντας 16 ρυθμικά σχήματα. Η πλειοψηφία των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών μπορούσαν να καταγραφούν. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών έδειξαν ότι οι αυτοσχεδιασμοί/ απαντήσεις τους ποικίλουν ως προς τη δομή των ρυθμικών σχημάτων που έπαιζαν. Σε αυτή υπάρχει μεγάλη ποικιλία ρυθμικών σχημάτων που συνδύαζαν τόσο απλές όσο και σύνθετες ρυθμικές ιδέες. Όπως και σε προηγούμενες έρευνες εμφανίστηκαν συνδυασμοί διαφόρων ρυθμικών αξιών στη μορφή των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών όπως τετάρτων, ογδών, δεκάτων έκτων, τρίχων, παρεστιγμένων τετάρτων και παρεστιγμένων ογδών (Flohr, 1979· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010). Ωστόσο, κάποια παιδιά επανέλαβαν στις απαντήσεις τους ένα έως τρία πρωτότυπα ρυθμικά τους σχήματα, όπως είχε επίσης παρατηρηθεί και στην έρευνα της Whitcomb (2010). Ορισμένα απλά ρυθμικά σχήματα που αυτοσχεδίασαν τα παιδιά, μπορεί να αποτελούσαν συνέπεια της συστηματικής ενασχόλησης με

εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμμετείχαν κατά την διάρκεια του σχολικού έτους (Petzold, 1966). Επίσης, από την έρευνά μας προέκυψε ότι κατά τη δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησαν πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα στις αποκρίσεις τους όπως και στην έρευνα της Whitcomb (2010). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά χρησιμοποίησαν παραπάνω από μία φορά κάποιο πρωτότυπο ρυθμικό σχήμα, παρατήρηση που σημειώνεται και στην έρευνα της Whitcomb (2010).

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται η άποψη προηγούμενων ερευνών ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να παράγουν τόσο απλά όσο και πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα (Azzara, 1992· Brophy, 2005· Flohr, 1979· Laczó, 1981· Moorhead & Pond, 1941· Paananen, 2006· Paananen, 2007· Reifinger, 2006· Reinhardt, 1990· Whitcomb, 2010).

6.2. Διάρκεια απαντήσεων των νηπίων

Διερευνώντας τη διάρκεια των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι αυτοσχεδιασμοί δεν είχαν διάρκεια ίση με 4 τέταρτα, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Whitcomb (2010). Η αντίθεση αυτή μπορεί να οφείλεται στο σχεδιασμό της δραστηριότητας. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν περισσότερο χρόνο (μεγαλύτερο των 4 τετάρτων) για να ξεκινήσει το επόμενο κάλεσμα, εφόσον το παιδί δεν είχε ολοκληρώσει τον αυτοσχεδιασμό του, σε αντίθεση με την έρευνα της Whitcomb (2010). Από τη μεριά του παιδιού απαιτούνταν να ακούσει προσεκτικά το κάλεσμα, να αντιληφθεί τη διάρκεια, τον χρόνο έναρξης και λήξης που βασίζονταν το κάλεσμα και αντίστοιχα να εκτιμήσει τη διάρκεια και τον χρόνο έναρξης και λήξης της δικής του αυτοσχεδιαστικής απάντησης. Το γεγονός ότι δεν ξεκινούσε το επόμενο

κάλεσμα ανεξάρτητα από το εάν είχε ολοκληρωθεί η απάντηση, αλλά δίνονταν επιπλέον χρόνος (άνω των 4 τετάρτων), ίσως να επηρέασε τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών με διάρκεια μεγαλύτερη των 4 τετάρτων.

6.3. Χρόνος έναρξης των απαντήσεων των νηπίων

Οι περισσότεροι ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί ξεκίνησαν στον 1^ο παλμό όπως συμπεράνε από την έρευνά της και η Whitcomb (2010). Έτσι, φαίνεται τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ικανά να αντιληφθούν τότε είναι η σειρά τους να παίξουν, ξεκινώντας να αυτοσχεδιάζουν στον πρώτο παλμό. Οι περισσότερες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις που δεν ξεκίνησαν στον πρώτο παλμό, άρχισαν να παίζουν πριν ακόμα ολοκληρωθεί το κάλεσμα. Ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά άρχισαν να παίζουν πριν να ολοκληρωθεί το κάλεσμα ή αργότερα από αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιοριστεί. Πιθανό στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά να μην είχαν αντιληφθεί ότι δεν έχει τελειώσει το κάλεσμα, ενώ στη δεύτερη είναι πιθανό να υποδηλώνεται είτε ότι τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν και να σχεδιάσουν τις μουσικές τους ιδέες, είτε ότι επιθυμούν να βεβαιωθούν ότι το παίξιμό τους θα ακουστεί (Whitcomb, 2010).

6.4. Χρόνος λήξης των απαντήσεων των νηπίων

Σύμφωνα με την έρευνά μας η πλειοψηφία των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών δεν έληξε στον 4^ο παλμό, αλλά οι περισσότεροι έληξαν πριν από τον τέταρτο παλμό, ενώ λίγοι έληξαν στον 1^ο παλμό του δεύτερου μέτρου. Τα αποτελέσματα αναφορικά το χρόνο λήξης, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Whitcomb (2010). Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο ότι δεν είχε προηγηθεί κάποιο ενδεικτικό παράδειγμα με ενήλικα, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν επαρκώς τι ζητούνταν και

ποια ήταν η διαδικασία της δραστηριότητα, όπως είχε προτείνει τόσο η Whitcomb (2010) όσο και η Reinhardt (1990). Επίσης, το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν άρχισε να παίζει το κάλεσμα ακόμη και αν η απάντηση του παιδιού δεν είχε τελειώσει, είχε κάποια επίδραση στην αντίληψη της διάρκειας των 4 τετάρτων (Whitcomb, 2010). Ακόμα, η πολυπλοκότητα της δραστηριότητας είναι πιθανό να επηρέασε στον αυτοσχεδιασμό τους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Reinhardt, 1990).

Η ανάλυση της διάρκειας καθώς και του χρόνου έναρξης και λήξης των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών μας δίνει μια εικόνα σχετικά με την ικανότητα των νηπίων να «αισθάνονται» το μέτρο των 4 παλμών και αυθόρμητα να δημιουργούν κάποιο ρυθμικό σχήμα εντός του πλαισίου του μέτρου αυτού. Έτσι, φαίνεται τα παιδιά να δυσκολεύονται να κατακτήσουν την «αίσθηση» του μέτρου (Cox, 1977· Moog, 1976· Davidson & Scripp, 1988· Jones, 1976· Serafine, 1979) και να δυσκολεύονται περισσότερο στις παραμέτρους της διάρκειας και του χρόνου λήξης.

6.5. Ύπαρξη σταθερού παλμού

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας έχουν την δυνατότητα να διατηρούν σταθερό παλμό κατά την διάρκεια των αυτοσχεδιασμών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις των αυτοσχεδιασμών των νηπίων φάνηκε να διέθεταν αυτή την ικανότητα. Το ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κρατήσουν σταθερό παλμό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες σχετικά με τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών (Davidson & Colley, 1987· Grenberg, 1976· Petzold, 1966· Thackray, 1972· Reinhardt, 1990· Uptis, 1987· Whitcomb, 2010). Ωστόσο, αναφερόμενοι μόνο στο σταθερό παλμό στους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς των νηπίων, η έρευνά μας μαζί με την έρευνα της Whitcomb (2010) έρχεται να

αντικρούσει τα αποτελέσματα της έρευνας της Reinhardt (1990), όπου εκεί όλα τα παιδιά πλην ενός κράτησαν σταθερό παλμό. Η διαφορά αυτή ίσως να οφείλεται στον σχεδιασμό της δραστηριότητας. Αν και δεν γίνεται σαφές μέσα στη μεθοδολογία των Reinhardt (1990) και Flohr (1979) πόσο χρονικό πλαίσιο έδωσαν, ωστόσο φαίνεται ότι τα παιδιά είχαν τουλάχιστον 16 τέταρτα, ή πιθανόν και να είχαν απεριόριστο χρόνο για αυτοσχεδιασμό, κάτι που επίσης επισημαίνεται και από την Whitcomb (2010). Τα νήπια σε προηγούμενες μελέτες ίσως να είχαν αρχίσει τους αυτοσχεδιασμούς τους, χωρίς σταθερό ρυθμό, αλλά ίσως να διατήρησαν σταθερό παλμό σε κάποια περίοδο κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών τους. Επίσης, δεν υπήρχε ρυθμική συνοδεία (*accompaniment*) όπως στις έρευνες των Reinhardt (1990) και Flohr (1979), αλλά τα παιδιά κράτησαν από μόνα τους σταθερό παλμό. Τέλος, στην παρούσα μελέτη δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις μουσικές ιδέες για μεγάλη χρονική περίοδο, όπως υποστηρίζει και η Whitcomb (2010).

6.6. Αυτοσχεδιασμός vs μίμηση

Τέλος, η διερεύνηση για το εάν τα παιδιά εκτέλεσαν ρυθμικά σχήματα διαφορετικά από το κάλεσμα ή αν μιμήθηκαν το σχήμα που τους δινόταν έδειξε ότι πολύ μικρό ποσοστό αποκρίσεων βασίστηκε στη μίμηση, εύρημα που ενισχύει την άποψη της Whitcomb (2010). Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο κι στην έρευνα της Whitcomb (2010) παρατηρούνται μικρά ποσοστά μίμησης του καλέσματος, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όταν ζητείται από τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν εκείνα παράγουν πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα δημιουργώντας δικές τους μουσικές ιδέες. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά που μιμήθηκαν επηρεάστηκαν από τις δραστηριότητες της δεύτερης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας που προηγήθηκαν της φάσης του διερευνητικού αυτοσχεδιασμού. Ακόμα, παρατηρήθηκε

ότι αρκετά από τα παιδιά που μιμήθηκαν κάποιο ρυθμικό κάλεσμα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, είχαν επίσης χρησιμοποιήσει παραπάνω από μία φορά τουλάχιστον ένα πρωτότυπο ρυθμικό τους σχήματα, γεγονός το οποίο συνδέεται με το μουσικό τους ρεπερτόριο, που όπως αναφέρεται σε έρευνες η μίμηση και ο αυτοσχεδιασμός συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός μουσικού λεξιλογίου (Dogani, 2008· Hackert, 2001).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν την άποψη ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε ρυθμικά ερεθίσματα. Το γεγονός επίσης ότι τα περισσότερα νήπια αποκρίθηκαν με σταθερό παλμό μετά το ρυθμικό κάλεσμα και μάλιστα με έλλειψη μίμησης, δείχνει ότι αναγνωρίζουν τα ρυθμικά σχήματα που άκουσαν, αλλά εξακολουθούν να επικεντρώνονται στις δικές τους ρυθμικές ιδέες. Δηλαδή φαίνονται να είναι ικανά να αποκλίνουν από τη μίμηση εστιάζοντας στη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών σχημάτων (Whitcomb, 2010).

6.7 Επιπτώσεις της έρευνας για τη μουσική αγωγή της προσχολικής ηλικίας

Οι επιπτώσεις που έχει η έρευνά μας στη μουσική αγωγή της προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρονται στο σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού, που θα δημιουργούν ένα ευχάριστο και ασφαλές κλίμα για να εκφραστούν οι μουσικές ιδέες των παιδιών ελεύθερα (Σέργη, 1994· Koutsouridou, 2005). Η ένταξη του αυτοσχεδιασμού στη σχολική καθημερινότητα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις αυτοσχεδιαστικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας (Koutsouridou, 2005), τοποθετώντας τον ως στόχο της διδακτικής του πράξης (Campbell, 1998). Έτσι θα μπορέσει να βασιστεί σε αυτές και να συμβάλει στην περαιτέρω επικείμενη ανάπτυξή τους μέσα από ενδιαφέρουσες για τα παιδιά παιγνιώδεις δράσεις (Σέργη, 1995· Scott, 2007). Τα αποτελέσματα της

παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι τα παιδιά ηλικίας 4,5 έως 6,5 ετών είναι σε θέση να δημιουργούν πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα τόσο απλά όσο και πιο πολύπλοκα συνδυάζοντας ποικιλία ρυθμικών αξιών και κρατώντας σταθερό παλμό. Επιπλέον, ερεθίσματα, όπως το ρυθμικό κάλεσμα, παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με βασικά ρυθμικά σχήματα και να επεκτείνουν το μουσικό ρεπερτόριό τους. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι μέσα από δραστηριότητες καλέσματος-και-απάντησης μπορεί να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των παιδιών και να λειτουργήσουν ως μέσο αξιολόγησης των ρυθμικών ικανοτήτων τους (Frazee & Krewter, 1987). Ένας συνδυασμός απλών και σύνθετων ρυθμικών ιδεών θα μπορούσε να εμπλουτίσει το μουσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου και να διευρύνει τις ρυθμικές ιδέες των παιδιών (Dogani, 2008· Hackert, 2001· Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Κατά την οργάνωση μιας δραστηριότητας αυτοσχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισάγουν νέες ρυθμικές ιδέες, με την ενσωμάτωσή τους σε συναφείς δραστηριότητες, όπως παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών, λεκτικός αυτοσχεδιασμός, ρυθμικές κινήσεις, κτλ. Ο συνδυασμός απλών και σύνθετων ρυθμικών ιδεών μέσα από ποικίλες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού μπορούν να διευρύνουν το ρυθμικό λεξιλόγιο των νηπίων (Whitcomb, 2010).

6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Στη συμμετοχική παρατήρηση κατά την οποία η ερευνήτρια είχε επωμιστεί το διττό ρόλο του συμμετέχων και παρατηρητή ενείχε κινδύνους για πιθανές μεροληψίες. Το γεγονός ότι ήταν διδάσκουσα του συγκεκριμένου δείγματος καθιστά βέβαιη την ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων, που ίσως επηρέασε τόσο την ερευνήτρια κατά τη διενέργεια της έρευνας στο ερευνητικό πεδίο, όσο και τα παιδιά. Ίσως ακόμα να τα

προκάλεσε σύγχυση ο νέος της ρόλος ως παρατηρήτρια (Robson, 2010). Ακόμα, η ύπαρξη του μαγνητοφώνου ίσως να επέδρασε στην έκφραση των ρυθμικών τους ιδεών, αφού όπως ανέφεραν κάποια παιδιά τους έκανε εντύπωση η χρήση του κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ένας ακόμα περιορισμός είναι η εξ ακοής καταγραφή των ηχητικών δεδομένων με χρήση μουσικής σημειογραφίας. Αν και έλαβαν μέρος δύο κριτές με εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις ώστε να διασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, δεν παύει να εμπεριέχεται ένα ποσοστό υποκειμενικότητας (Hallgren, 2012· Robson, 2010).

Επίσης, ο τρόπος παρουσίασης των οδηγιών της δραστηριότητας καλέσματος-και-απάντησης, ίσως να μην ήταν επαρκής για τα νήπια. Η χρήση ενός προτύπου ερευνητή με συνεργάτη/ ενήλικα για την παρουσίαση της δραστηριότητας καλέσματος-και-απάντησης θα μπορούσε να περιορίσει μια πιθανή δυσκολία στην κατανόηση των οδηγιών. Επιπρόσθετα, η χορήγηση περισσότερου χρόνου για την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού/ απάντησης του νηπίου θα μπορούσε ίσως να δώσει πιο σαφή εικόνα σχετικά με το χαρακτηριστικό του σταθερού παλμού.

Κρίνεται επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι οι αναφορές μας σε παρατηρήσεις που αφορούν το πόσα παιδιά έκαναν χρήση της μίμησης, καθώς και οι παρατηρήσεις που σχετίζονται με το πόσα παιδιά επανέλαβαν δικά τους πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα (και το πλήθος αυτών) κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας καλέσματος-και-απάντησης δεν αποτελούν ευρήματα που απαντούν σε κάποιο ερευνητικό μας ερώτημα. Ωστόσο, αναφέρονται διότι αποτελούν δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση σε επόμενες έρευνες.

6.9 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας αξίζει εκτενέστερης διερεύνησης προκειμένου να σχεδιαστούν αποτελεσματικότερες διδακτικές πρακτικές. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μελλοντική έρευνα σχετικά με τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών. Δηλαδή να διερευνηθεί πόσα παιδιά μιμούνται κάποιο ρυθμικό ερέθισμα στις αποκρίσεις τους και πόσα παιδιά χρησιμοποιούν στους αυτοσχεδιασμούς τους τα δικά τους (πρωτότυπα) ρυθμικά σχήματα, πόσο συχνά τα χρησιμοποιούν και ποιο είναι το πλήθος αυτών. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συνεχιστεί πάνω στους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να εστιάσει στο ρυθμικό ρεπερτόριό τους δίνοντας περισσότερα στοιχεία που αφορούν το εύρος του και τα χαρακτηριστικά του. Οι ερευνητές θα πρέπει να μελετήσουν τον αυτοσχεδιασμό ως προς κάθε στοιχείο του και ως προς κάθε παράγοντα που πιθανόν να τον επηρεάζει και μάλιστα να διερευνηθούν διαχρονικά όπου αυτό είναι δυνατό. Τέλος, οι έρευνες θα μπορούν να επεκταθούν και να αντλήσουν πληροφορίες για τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών ή και τον παράγοντα του φύλου. Όσο πιο ολοκληρωμένη εικόνα αποκτάται σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ρυθμικών αυτοσχεδιασμών των παιδιών και των παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξή τους, τόσο πιο κατάλληλες και ελκυστικές για τα παιδιά πρακτικές θα εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Almeidaa, L. S.,Prieto. L.P., Ferrando, M., Oliveiraa, M., Ferrandiz, K.(2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 53–58.
- Αντωνακάκης, Δ.(1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.
- Azzara, C.D. (1992). The effect of audiation-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students. (Doctoral dissertation, The University of Rochester, Eastman School of Music). *Dissertation Abstracts International*, 53(4), 108-144.
- Bamberger, J. (1980). Cognitive structuring in the apprehension and description of simple rhythms, *Archives de Psychologie*, 48, 171-197.
- Brophy, T. S. (2002) The melodic improvisations of children aged 612: a developmental perspective, *Music Education Research*, 4(1), 73-92.
- Brophy, T.S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120-133.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 17-23.
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell & Scott-Kassner (1994). *Music in Childhood: From Preschool through Elementary Grades*. New York: Schirmer Books.
- Chang, H. W., & Trehub, S. E. (1977a). Auditory processing of relational information by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 324-331.
- Chang, H. W., & Trehub, S. E. (1977b). Infants' perception of temporal grouping in auditory patterns. *Child Development*, 48, 1666-1670.
- Cooper , G.W., & Meyer, L.B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago. University of Chicago Press.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development . *Journal of Research in Music Education*, 47, 198-212.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

- Davidson, L. (1994). Songsong by young and old: A developmental approach to music. In R. Aiello (Ed.), *Music perceptions* (pp. 99-130). New York: Oxford University Press.
- Davidson, L., & Colley, B. (1987). Children's rhythmic development from age 5 to 7. In T. W. Draper (Ed.), *Music and child development* (pp. 107-136). New York: Springer-Verlag.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 195-230). Oxford: Claredon Press.
- Davidson, L. & Scripp, L. (1992). Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In Colwell, R. (Ed.), *The Handbook for Research in Music Teaching and Learning*, MENC publication, Macmillan Publishing Company
- Davies, C. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13). *British Journal of Music Education*, 3(3), 279-293.
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10 (1), 125-139.
- Dowling, J. & Harwood, D. (1986). *Music Cognition*. London: Academic Press.
- Εξοπλισμός Προσχολικής Αγωγής: Παιδαγωγικά Παιχνίδια-Μουσικά όργανα.*
 Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.osk.gr/index.php?menu_id=137
 (31 Αυγούστου 2015).
- Flohr, J. W. (1979). *Musical improvisation behavior of young children*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fraisse, P. (1982). Tempo and rhythm. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 149-180). New York: Academic Press.
- Fratia, M. A. (2002). The creative link: an introduction to jazz improvisation. *Canadian Music Educator*, 43, 16-17.
- Frazee, J., & Krewter, K. (1987). *Discovering Orff a Curriculum for Music Teachers*. New York: Schott Music.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the twenty-first century*. New York: Basic Books.
- Gilbert, J. (1980). An Assessment of Motor Music Skill Development in Young Children. *Journal of Research in Music Education*, 28, 167-175.
- Gordon, E. E. (1971). *The psychology of music teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A.

- Gordon, E. E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A.
- Gruenhagen, L. M. & Whitcomb, R. (2013). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61 (4), 379-395.
- Hackert, C. (2001). Pre-Professional Perspectives: Improvisation: Don't Fear it!! *American String Teacher*, 51 (4), 37-41.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial. *Tutor Quant Methods Psychol*, 8(1), 23–34.
- Hamilton, H.J. (1998). Improvisation, composition, and peer interaction: Music learning in a cultural context. *General Music Today*, 11(2), 4-8.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London, Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (Eds.). (1997). *The social psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Μπφρ. Μακροπούλου, Ε. Αθήνα: Fagotto.
- Hargreaves, D.J., & Zimmerman, M. (1992). Developmental theories of music learning, in: R. Colwell (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Macmillan.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. *Music Educators Journal*, 88, 19-23.
- Hodges, D. (2002) Implications of music and brain research, Music Educators Journal Special Focus Issue. *Music and the Brain*, 87 (2), 17-22.
- Hurwitz, I., Wolff, P.H., Bortnick, B.D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 167-174.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2004). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα*. Αθήνα: Νικολαΐδης.
- Καρτασίδου, Α. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Τυπωθήτω–Γ. Δαρδανός.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Κρασανάκης, Γ.Ε. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλειο: (αυτοέκδοση).

- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35-40.
- Laczo, Z. (1981). A psychological investigation of improvisation abilities in the lower and higher classes of the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66-67, 39-45.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative grammar of tonal music*. Cambridge, Cambridge: MIT Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. Musical identities. <http://online.uncg.edu/courses/mue703/readings/br-teen/MacDonald2009.pdf> (31 Αυγούστου 2015)
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: το πιο συναρπαστικό παιχνίδι: θεωρία και πράξη της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Fagotto.
- Mark, M.L. & Gary, C.L. (1993). A history of American music education. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 14(1), 57-61.
- Mitchell, D. L. (1994). The relationship between rhythmic competency and academic performance in first grade children. Unpublished doctoral dissertation. Orlando, FL: University of Central Florida Department of Exceptional and Physical Education.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of preschool age. *Psychology of Music*, 4, 38-45.
- Moorhead, G.E. & Pond, D. (1941). *Pillsbury Foundation studies: Music of young children I: Chant*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Paananen, P. (2006). The development of rhythm at the age of 6 – 11 years: Non-pitch rhythmic improvisation. *Music education research*, 8(3).
- Paananen, P. A. (2007). Melodic improvisation at the age of 6-11 years: Development of pitch and rhythm. *Musicae Scientiae*, 11(1), 89-120.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parncutt, R. (1994). A perceptual model of pulse salience and metrical accent in musical rhythms. *Music Perception*, 11(4), 409-464.
- Peery, J. C., & Peery, I. W. (1986). Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 33, 24-33.
- Petzold, R. G. (1966). *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades* (Cooperative Research Project 1051). Madison, WI: University of Wisconsin.

- Pflederer, M. P. (1964). The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. *Journal of Research in Music Education*, 12, 251-268.
- Reinhardt, D.A. (1990). Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*, 17, 7-19.
- Rainbow, E. L. (1977). A Longitudinal Investigation of the Rhythmic Abilities of Pre-School Aged Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 55-61.
- Rainbow, E. L. & Owen, D. (1979). A Progress Report on a Three Year Investigation of the Rhythmic Ability of Pre-School Aged Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, 84-86.
- Russ, S. (1993). *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. K. (2007). Me? Teach improvisation to children? *General Music Today*, 20 (6), 6-13.
- Scott-Kassner, C. (1992). "Research on music in early childhood." In R. Colwell (Ed.), *Handbook on music teaching and learning*. New York: Schirmer, 633-650.
- Σέρρη, Λ. (1985). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shuter, R. (1968). *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Στάμου, Λ. (2005). Δημιουργικότητα και Μουσική Εκπαίδευση. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Λαμία, 2005*.
- Swanwick, K., & Tilman, J. (1986). A sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Tighe, T. J. & Dowling, W. J. (1993). *Psychology and Music: The Understanding of Melody and Rhythm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2006). (επιμ. Αποστολίδου Κ.& Ζεπάτου Χ.). *Μουσική Ε' Δημοτικού: Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Upitis, R. (1987) Toward a model for rhythm development, in: J. C. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (Eds) *Music and child development* (New York, Springer-Verlag).

- Webster, P. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. In T. Sullivan, & L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-33). Edmonton, AB: Canadian Music Educators' Association.
- Wallas, C. (1926). *The Art of Thought*. New York: Wiley.
- Wiggins, J.H. (2000). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.
- Whitcomb, R. (2005). A description of improvisational activities in elementary general music classrooms in the state of Illinois. *Dissertation Abstracts International*, 66, 12A.
- Whitcomb, R. (2010). Rhythmic Characteristics of Improvisational Drumming Among Preschool Children. *Research & Issues In Music Education*, 8(1). <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol8/whitcomb.htm>

Παράρτημα 1: Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των νηπίων στην έρευνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος ερευνητικής εργασίας: Τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών - Ερευνήτρια: Δρακοπούλου Ολγα (e-mail: olga_drakoroulou@hotmail.com, τηλ. 6972022055)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών παιδιών ηλικίας 4,5 έως 5,5 ετών κατά τις δραστηριότητες καλέσματος και απάντησης με χρήση μη-τονικών κρουστών οργάνων. Επίσης, να διερευνηθεί εάν σε αυτές τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού εμφανίζεται το φαινόμενο της μίμησης.

2. Ερευνητική διαδικασία

Τα παιδιά θα συμμετάσχουν για μία φορά σε μία μουσική δραστηριότητα καλέσματος-και-απάντησης με μη-τονικά κρουστά όργανα και συγκεκριμένα το ταμπουρίνο. Η συνάντηση θα διαρκέσει 15 λεπτά περίπου, που θα λάβει χώρα στην διδακτική αίθουσα του ολοήμερου τμήματος του νηπιαγωγείου. Οι συναντήσεις με τα παιδιά θα πραγματοποιηθούν κατά την διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Ο χώρος στον οποίο θα γίνουν οι συναντήσεις με το κάθε συμμετέχοντα θα είναι ήσυχος και απομονωμένος από τα άλλα παιδιά του νηπιαγωγείου. Θα έχουν τοποθετηθεί στο πάτωμα αντικριστά δύο μαξιλάρια στα οποία θα κάθονται η ερευνήτρια και ο κάθε συμμετέχων. Η όλη διαδικασία θα είναι για το παιδί μια παιγνιώδη μουσική δραστηριότητα. Στην διάρκεια των συναντήσεων θα ηχογραφείται μόνο ο χρόνος κατά τον οποίο τα παιδιά θα παίζουν τον μουσικό τους αυτοσχεδιασμό.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα των ηχογραφήσεων θα κωδικοποιηθούν σε μουσική σημειογραφία και θα μελετηθούν ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Η ταυτότητα των παιδιών καθώς και η δική σας δεν θα αποκαλυφθούν, οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα

αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων κατά την μελέτη ή την δημοσίευση των δεδομένων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα του παιδιού δε θα φαίνεται πουθενά.

4. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

6. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __ / __ / __

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

Υπογραφή ερευνήτριας

Δρακοπούλου Όλγα

Παράρτημα 2: Πίνακας Παρατήρησης

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Όνομα Αρχείου Ήχου:	Νήπιο:	Ημερομηνία Γέννησης:
Στάση Νηπίου έναντι ερευνητικής διαδικασίας		
Παρατηρήσεις		
Φάση της Ελεύθερης Εξερεύνησης		
Φάση της Καθοδηγούμενης Εξερεύνησης		
Φάση του Διερευνητικού Αυτοσχεδιασμού		

Παράρτημα 3: Καταγραφή ηχητικών δεδομένων

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		Μη αναγνωρίσιμο
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)	 <i>Εύσημο μπαγκέτας πάνω στο δέρμα</i>	
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		Μη αναγνωρίσιμο
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		Μη αναγνωρίσιμο
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)	Μη αναγνωρίσιμο	
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)	Μη αναγνωρίσιμο	
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		

Ρυθμικό κάλεσμα



Συμμετέχοντες	1 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών	2 ^{ος} κύκλος ρυθμικών απαντήσεων- αυτοσχεδιασμών
Νήπιο Α (61 μηνών)		
Νήπιο Β (67 μηνών)		
Νήπιο Γ (68 μηνών)		
Νήπιο Δ (76 μηνών)		
Νήπιο Ε (59 μηνών)		
Νήπιο ΣΤ (53 μηνών)		
Νήπιο Ζ (74 μηνών)		
Νήπιο Η (57 μηνών)		
Νήπιο Θ (62 μηνών)		
Νήπιο Ι (61 μηνών)		
Νήπιο ΙΑ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΒ (56 μηνών)		
Νήπιο ΙΓ (72 μηνών)		
Νήπιο ΙΔ (64 μηνών)		
Νήπιο ΙΕ (54 μηνών)	Μη αναγνωρίσιμο	
Νήπιο ΙΣΤ (54 μηνών)		Μη αναγνωρίσιμο
Νήπιο ΙΖ (68 μηνών)		
Νήπιο ΙΗ (67 μηνών)		
Νήπιο ΙΘ (54 μηνών)		
Νήπιο Κ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΑ (60 μηνών)		
Νήπιο ΚΒ (62 μηνών)		