

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
(ΤΕΙ) ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΡΕΘΥΜΝΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ  
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ  
ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ**



ΕΚΠΟΝΗΤΕΣ:  
**ΚΑΛΟΓΗΡΑΤΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ  
ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ ΕΛΕΝΗ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:  
**ΡΕΡΑΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

ΡΕΘΥΜΝΟ  
ΜΑΙΟΣ 2008

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους μας στήριξαν όλο αυτό το διάστημα, προκειμένου να φέρουμε εις πέρας αυτήν την εργασία. Κυρίως όμως, θέλουμε να πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ, στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ. Βασιλική Ρεράκη, για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε καθώς και για τις γνώσεις και το χρόνο που διέθεσε προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Να πούμε επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στη διεύθυνση του 6<sup>ου</sup> δημόσιου νηπιαγωγείου Ρεθύμνου καθώς και στη διεύθυνση του Ελληνικού Ωδείου Ρεθύμνου για την άποψη συνεργασία τους. Τέλος, αφιερώνουμε την παρούσα εργασία στα παιδιά που συμμετείχαν στις δοκιμασίες γιατί με τον ενθουσιασμό και τη δεκτικότητά τους συνετέλεσαν έτσι ώστε να ολοκληρωθεί δημιουργικά η διπλωματική μας εργασία.

Καλογηράτου Αγγελική  
Παπαϊωάννου Ελένη

Ρέθυμνο, Μάιος 2008

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ  
ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ  
ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ**

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

**Εισαγωγή.....5**

**A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....7**

    1.1. Η Μουσική Αντίληψη Του Παιδιού.....7

    1.2. Τα Στάδια Της Μουσικής Ανάπτυξης Του Παιδιού.....11

**2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....17**

    2.1. Βασικά Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα.....18

        α. Jean Jacques Rousseau.....18

        β. Maria Montessori.....19

        γ. Emile Jacques- Dalcroze.....20

        δ. Zoltan Kodaly.....21

        ε. Carl Orff.....22

    2.2. Ο Ρόλος της Μουσικής Αγωγής Στη Νοητική Ανάπτυξη Του Παιδιού.....23

    2.3. Ο Ρόλος της Μουσικής Αγωγής Στη Μουσική Ανάπτυξη Του Παιδιού.....28

**3. ΡΥΘΜΟΣ-ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ.....34**

    3.1. Ρυθμική Αντίληψη Και Ρυθμική Ανάπτυξη Του Παιδιού.....35

    3.2. Η Μελέτη Του Ρυθμού Στη Μουσικοκινητική Αγωγή.....39

## **B. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:**

Η Επίδραση της Μουσικοκινητικής Αγωγής Στη Ρυθμική Αντίληψη.....	<b>47</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>49</b>
ΠΕΙΡΑΜΑ 1 <sup>ο</sup> : Ρυθμικός Συντονισμός.....	<b>50</b>
ΠΕΙΡΑΜΑ 2 <sup>ο</sup> : Αλλαγή Ταχύτητας.....	<b>58</b>
ΠΕΙΡΑΜΑ 3 <sup>ο</sup> : Ρυθμική Απαγγελία .....	<b>66</b>
ΠΕΙΡΑΜΑ 4 <sup>ο</sup> : Αναπαραγωγή Ρυθμικών Μοτίβων.....	<b>73</b>

## **Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....80**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....86**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η μουσική, ως τέχνη και επιστήμη,  
είναι ένα μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού  
και ένα κομμάτι της καθημερινής ζωής.  
Ως μια μορφή τέχνης, αποτελεί έναν τρόπο  
ανθρώπινης έκφρασης, ένα αναπόσπαστο  
κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού  
και της ιστορίας των λαών. Ως επιστήμη,  
αποτελεί έναν τομέα γνώσης,  
που έχει εξελιχθεί στη διάρκεια των αιώνων  
και κατέχει μια σημαντική θέση μεταξύ  
των επιστημονικών κατακτήσεων της ανθρωπότητας».

(Μαγαλιού, 2005)

Η Μουσική αποτελούσε και αποτελεί το πιο προσφιλές μη λεκτικό μέσο επικοινωνίας για τον άνθρωπο. Η ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση της θετικής επίδρασης της μουσικής στον άνθρωπο και ειδικότερα στην παιδική ηλικία, έθεσε τα θεμέλια για την μελέτη της επίδρασης της στην αγωγή αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Η πρώιμη ενασχόληση με την μουσική και ειδικότερα με τη μουσικοκινητική αγωγή προσφέρει στον άνθρωπο μουσικές εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Η πτυχιακή αυτή εργασία<sup>1</sup> έχει σαν σκοπό να μελετήσει, μέσα από τα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, σχετικές έρευνες και πειράματα, την επίδραση της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής στην μουσική αντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού.

Θα αναλυθούν τα στάδια της νοητικής και μουσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και οι έρευνες που έχουν γίνει για την μελέτη της νοητικής και μουσικής ανάπτυξης των νηπίων.

Θα γίνει προσπάθεια προσέγγισης της επίδρασης της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

---

<sup>1</sup> Ας σημειωθεί εδώ ότι -εκτός από το κείμενο που κρατάτε στα χέρια σας- μέρος της πτυχιακής εργασίας αποτελεί και η πραγματοποίηση πολυμεσικής εφαρμογής (CD-ROM) που περιλαμβάνει τα μουσικά ερεθίσματα που χρησιμοποιήσαμε στο πειραματικό μέρος καθώς επίσης και μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα από τα πειράματα που πραγματοποιήσαμε.

Θα αναφερθούν τα βασικά στοιχεία μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, σχετικά διαδεδομένων στον Ελληνικό χώρο, καθώς και κάποιες εφαρμογές των μεθόδων αυτών που αφορούν τον ρυθμό.

Θα γίνει αναφορά στον ρυθμό και την επίδραση του στην αγωγή του παιδιού καθώς και στον ρόλο της μουσικοκινητικής αγωγής στην ανάπτυξη του με αναφορά σε σχετικές έρευνες και πειράματα.

Τέλος, θα ακολουθήσει μια σειρά πειραμάτων προκειμένου να ερευνήσουμε την ενδεχόμενη επίδραση της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής στην ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης του ρυθμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ**

#### **1.1. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

«Η μουσική είναι ένα φαινόμενο που δημιουργείται από τον άνθρωπο και η δημιουργία της μουσικής είναι μια μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς και τα παράγωγα της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι δυνατόν να παρατηρηθούν, ο άνθρωπός όπως και η μουσική του, ως εκ τούτου, υπόκειται στην κριτική εξέταση από πολλές απόψεις και θέσεις...».

(Cady, 1967)

Η άποψη ότι *«η μουσική ικανότητα υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο»* υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές διαφόρων επιστημών. Σύμφωνα με τον Hodges (1989), οι γενετικές οδηγίες δημιουργούν έναν νου και ένα σώμα που είναι προδιατεθειμένα να είναι μουσικά. Όπως ο άνθρωπος γεννάται με την ικανότητα της ομιλίας και είναι προδιατεθειμένος να μάθει την γλώσσα που του καθορίζει το άμεσο περιβάλλον του, κατά τον ίδιο τρόπο ο άνθρωπος γεννάται με τα μέσα να αντιδρά στην μουσική που του καθορίζει το άμεσο πολιτισμικό περιβάλλον του.

Τα παιδιά έχουν έμφυτη τάση στην μουσική. Παρατηρήσεις και έρευνες καταδεικνύουν ότι από την εμβρυακή τους ακόμα κατάσταση ακούν, θυμούνται και μαθαίνουν. Έρευνες (Shelter, 1985) που πραγματοποιήθηκαν σε εγκύους φοιτήτριες της μουσικής για τις προγεννητικές μουσικές εμπειρίες του παιδιού, καταλήγουν στο ότι το έμβρυο αντιδρά στην μουσική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αναφορές των φοιτητριών, το παιδί αντιδρούσε κινητικά όταν έπαιζαν κάποιο μουσικό όργανο που βρισκόταν κοντά στο αγέννητο παιδί, για παράδειγμα, τοποθετημένο πάνω στην κοιλιά της μητέρας. Οι ήχοι είναι από τα πρώτα ερεθίσματα στα οποία αντιδρούν τα

βρέφη και εμπλέκουν ενστικτωδώς την μουσική στις δραστηριότητες τους. Από τους πρώτους μήνες της ζωής τους τα περισσότερα νεογέννητα αντιδρούν κινητικά, κάθε φορά που αναγνωρίζουν τραγούδια που τους είναι γνωστά.

Η έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας της μουσικής έχει δείξει ότι η ικανότητα για αντίληψη και διάκριση διαφόρων χαρακτηριστικών των μουσικών ήχων ενυπάρχει στα άτομα από τη βρεφική ακόμη ηλικία. Οι ερευνητές, μέσα από κατάλληλες ερευνητικές τεχνικές, έχουν δείξει ότι βρέφη λίγων μηνών διακρίνουν χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως το τονικό ύψος ή τα ρυθμικά μοτίβα. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Σέργη (1994, σ. 92), σε έρευνες (Michel, 1973) που έγιναν σε βρέφη 6-7 μηνών μπορούσαν να κάνουν διάκριση ανάμεσα σε κοντινούς ήχους όπως το διάστημα 3<sup>ης</sup> (π.χ. Ντο-Μι), ενώ σε ηλικία 6-12 μηνών αποκτούσαν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα μουσικά διαστήματα.

Οι πρώτες εμπειρίες του νεογέννητου είναι κυρίως ηχητικού χαρακτήρα με βασικό σηματοδότη τη φωνή της μητέρας. Τα μουσικά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί, απ' τα πρώτα χρόνια της ζωής του, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ιατρικό Πανεπιστήμιο της Florida, πρόωρα βρέφη που άκουγαν κατά τακτά χρονικά διαστήματα μουσική ανεξαρτήτως είδους, ανέπτυξαν σημαντικά υψηλότερες διανοητικές και σωματικές ικανότητες σε σχέση με βρέφη που μεγάλωσαν κατά τον ίδιο τρόπο αλλά χωρίς να ακούν μουσική (Τζουράκη, 2007). Όταν η ακρόαση της μουσικής ξεκινά από την βρεφική ηλικία, βοηθά στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια τόσο διανοητικών όσο και σωματικών ικανοτήτων.

Έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που έχουν μουσικά βιώματα, είναι ικανά να αντιλαμβάνονται μουσικές έννοιες από πολύ μικρή ηλικία. Από τις πιο σημαντικές έρευνες που μελετούν την μουσική αντίληψη του παιδιού, με συγκεκριμένες μουσικές εμπειρίες, είναι οι έρευνες του Moog. Από τα πειράματα που πραγματοποίησε ο Moog (1976) σε παιδιά ηλικίας 0-6 χρονών κατέληξε ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πρώτα στον ήχο των λέξεων, μετά αντιλαμβάνονται τον ρυθμό, και αργότερα την τονικότητα που δημιουργεί την μελωδία. Κατά τον Moog τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των έξι χρονών δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη έννοια της αρμονίας (ταυτόχρονο άκουσμα δύο ή περισσότερων μουσικών ήχων). Άλλες σχετικές έρευνες για την μουσική αντίληψη των παιδιών καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Στα παιδιά οι αισθήσεις και ειδικότερα η ακοή παίζει σημαντικό ρόλο στην επαφή τους με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Σύμφωνα με τον Moog (1976) τα παιδιά



στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε χρονών τείνουν να συσχετίζουν τα ακουστικά ερεθίσματα με γεγονότα και καταστάσεις που υπάρχουν και λειτουργούν στο άμεσο περιβάλλον τους. Όταν λειτουργεί αυτή η συσχέτιση, αναπαράγεται στην μνήμη η κατάσταση κατά την οποία ακούστηκε αρχικά η μουσική. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά γέρνουν να κοιμηθούν στο άκουσμα ενός νανουρίσματος. Ο Moog (1976) σε σχετικές έρευνες κατέληξε ότι αυτή η ικανότητα της αναγνώρισης του ήχου και της συσχέτισης του με το αντικείμενο που τον προκαλεί, αυξάνεται με την χρονολογική ηλικία.

Ο Greenberg (1976), μετά από σχετικές έρευνες καταλήγει ότι οι πρώτες έννοιες που γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά είναι η έννοια του σταθερού κτυπήματος (beat), του χρόνου (tempo), και της έντασης του ήχου, ενώ οι έννοιες της τονικότητας και της αρμονίας αναπτύσσονται μετέπειτα. Επομένως τα παιδιά αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία μουσικές έννοιες όπως η χροιά, ο ρυθμός, η ένταση, η διάρκεια, ενώ η τονικότητα και η αρμονία αναπτύσσονται αργότερα, σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Η νευρομουσικολογία μελετά την επίδραση της μουσικής δραστηριότητας στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου και προσπαθεί να εντοπίσει τους νευρώνες και τα συστήματα που είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία της μουσικής. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που έγιναν την δεκαετία του 1990, δείχνουν ότι ακούγοντας, ονομάζοντας ή συγκρίνοντας μουσικές μελωδίες, ενεργοποιούνται περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη, η προσοχή, ή η σκέψη-κρίση.

Το δεξί και το αριστερό ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου είναι υπεύθυνα σχεδόν το ίδιο για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας, όπως προκύπτει από τις πιο πρόσφατες έρευνες. Ενώ στην αρχή οι έρευνες συνέδεαν την μουσική αντίληψη με το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και την επεξεργασία του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο, τελικά αποδείχτηκε ότι και το αριστερό ημισφαίριο εμπλέκεται στην επεξεργασία της ακουόμενης μουσικής πληροφορίας. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Κόνιαρη (2001, σ. 6), σε έρευνες που πραγματοποίησε ο Schuppert το 2000, το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία της μουσικής μελωδίας, ενώ το αριστερό εμπλέκεται περισσότερο με την ρυθμική πληροφορία και κυρίως στην αναγνώριση του μελωδικού περιγράμματος και του μέτρου.

Παρατηρούμε ότι οι λειτουργίες της αντίληψης του ρυθμού και της μελωδίας, χρησιμοποιούν νευρωνικά συστήματα που βρίσκονται σε δυο διαφορετικά

ημισφαίρια. Για να έχουμε μια ολοκληρωμένη αντίληψη όταν ακούμε ένα οποιοδήποτε μουσικό έργο, θα πρέπει τα δύο αυτά ημισφαίρια να συνεργαστούν στενά προκειμένου να επεξεργαστούν διαφορετικά χαρακτηριστικά της μουσικής.

Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των νευρωνικών δικτύων που είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας είναι η ηλικία που κάποιος ξεκινάει να μαθαίνει μουσική αλλά και ο διαφορετικός τύπος μουσικής εκπαίδευσης. Όσο περισσότερο και ποικιλότερα μουσικά εκπαιδευμένος είναι ένας ακροατής τόσο περισσότερες περιοχές του εγκεφάλου του ενεργοποιούνται κατά την μουσική ακρόαση και τόσο μεγαλύτερη είναι η συνεργασία των δύο ημισφαιρίων (Κόνιαρη, 2001, σ. 11).

Επομένως η μουσική εκπαίδευση οδηγεί σε μια αρμονική λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων κατά την ακρόαση της μουσικής. Σύμφωνα όμως με έρευνες (Altenmuller 2000), όπως αναφέρει η Κόνιαρη (2001, σ. 11), η αρμονική αυτή λειτουργία των δύο ημισφαιρίων έπεται μετά από μουσική εκπαίδευση των μουσικών ερεθισμάτων, κάτι που δεν συμβαίνει πριν το στάδιο της συστηματικής ενασχόλησης με τη μουσική.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η έκθεση σε μουσική ακρόαση και η συστηματική μουσική διδασκαλία που αρχίζει πριν από την ηλικία των επτά ετών μπορούν να προκαλέσουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο την ανάπτυξη περισσότερων και διαφορετικών οδών από εκείνες που σχετίζονται αποκλειστικά με τον λόγο και την γλώσσα.

## 1.2. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Προκειμένου να ερευνήσουμε την επίδραση της μουσικής αγωγής στην εξέλιξη της μουσικής ικανότητας του ατόμου, θα αναφερθούμε στην θεωρία για την *Γνωστική Ανάπτυξη* του ατόμου που θεμελιώθηκε από τον Jean Piaget. Κατά τον Piaget, η γνωστική εξέλιξη ακολουθεί προκαθορισμένα στάδια από την γέννηση μέχρι την εφηβεία τα οποία είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους. Τα τέσσερα στάδια της γνωστικής εξέλιξης του Piaget, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα στάδια της μουσικής εξέλιξης του ατόμου.

### • ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (0-2 ΕΤΩΝ)

Σε αυτό το στάδιο το παιδί αποκτά πρακτική και εμπειρική γνώση του φυσικού κόσμου που το περιβάλλει. Στο στάδιο αυτό το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμη ομιλία και η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από αντανακλαστικές κινήσεις, που αποκτούν περισσότερο συντονισμό. Στη περίοδο αυτή, το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τα αντικείμενα του περιβάλλοντος του.

### • ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ (2-7 ΕΤΩΝ)

Κατά την διάρκεια αυτού του σταδίου το παιδί εξερευνά διάφορα είδη συμβόλων και εικόνων που αντιπροσωπεύουν τον κόσμο. Έτσι το παιδί γίνεται ικανό για συμβολική σκέψη, δηλαδή για συμβολική αναπαράσταση αντικειμένων και φαινομένων μέσω της γλώσσας, της ζωγραφικής και του συμβολικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget, το κύριο χαρακτηριστικό της σκέψης του παιδιού, αυτήν την περίοδο, είναι ο *εγωκεντρισμός*, που σημαίνει ότι το παιδί στηρίζεται σ' αυτά που βλέπει και αντιλαμβάνεται, χωρίς να έχει νοητική ευελιξία.

### • ΣΤΑΔΙΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΩΝ (7-12 ΕΤΩΝ)

Το παιδί σε αυτό το στάδιο αποκτά την δυνατότητα της λογικής σκέψης για τα αντικείμενα. Κατά τον Piaget οι σημαντικότεροι συλλογισμοί

της ηλικίας αυτής, είναι η κατηγοριοποίηση, δηλαδή η ικανότητα της ταξινόμησης των αντικειμένων, η συσχέτιση τους ανάλογα με το χρώμα και το σχήμα τους και η αρίθμηση τους. Έτσι το παιδί αποκτά την ικανότητα για μαθηματική σκέψη.

#### • ΣΤΑΔΙΟ ΤΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΩΝ (11-15 ΕΤΩΝ)

Το κύριο χαρακτηριστικό σε αυτό το στάδιο, είναι η ανάπτυξη ενός νέου είδους κρίσης η οποία στηρίζεται σε καταστάσεις και υποθέσεις που αναπαρίστανται εσωτερικά. Ο έφηβος σε αντίθεση με το παιδί, δεν αντιλαμβάνεται μόνο τα παρόν αλλά και το μέλλον και γι' αυτό οραματίζεται ανακατατάξεις και αλλαγές.

Η θεωρία του Piaget χρησιμοποιήθηκε ως βάση για έρευνες στον τομέα της Μουσικής Ψυχολογίας. Η αρχή της διατήρησης της ικανότητας του παιδιού -βάση της οποίας το παιδί αντιλαμβάνεται ότι ένα μέγεθος διατηρείται σταθερό παρόλο που μπορεί να αλλάζει η εξωτερική μορφή του- συνέβαλε σημαντικά στις έρευνες για την μουσική αντίληψη και ικανότητα του παιδιού.

Οι διάφορες θεωρίες της *Αναπτυξιακής Ψυχολογίας* έχουν προσδιορίσει κάποια στάδια ή περιόδους από τις οποίες διέρχεται εξελικτικά η αντίληψη του ανθρώπου. Ομοίως, η *Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* έχει καταγράψει, σε σχέση με την ηλικία, τα διάφορα στάδια της Μουσικής Ανάπτυξης.

Ορισμένοι ερευνητές επιχείρησαν να περιγράψουν και να παρακολουθήσουν την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών και την εξέλιξη τους με την ηλικία. Μια σημαντική έρευνα αυτής της κατηγορίας είναι αυτή του Moog (1976), ο οποίος μελέτησε την μουσική ανάπτυξη 500 παιδιών ηλικίας 0-6 ετών. Τόσο στην έρευνα του Moog, όσο και σε άλλες έρευνες (Hargreaves 1986), που μελετούν την σχέση της ηλικίας με την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων, διαφαίνεται η ύπαρξη μουσικών σταδίων στην μουσική ανάπτυξη των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες των Shuter-Dyson, R.&Gabriel, C. (1981), όπως αναφέρει ο Αντωνακάκης, (2006), το παιδί από 0 έως 10 ετών, μπορεί

να αντιληφθεί τις μουσικές έννοιες με την χρονολογική σειρά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1<sup>2</sup>:

## ΠΙΝΑΚΑΣ 1

### Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΚΑΤΑ ΤΟΥΣ SHUTER – DYSON, R.& GABRIEL, C. (1981)

0-1 ετών	Αντιδρά στους ήχους.
1-2 ετών	Αυθόρμητη Μουσική Δημιουργία.
2-3 ετών	Αρχίζει να αναπαράγει φράσεις από τραγούδια που άκουσε.
3-4 ετών	Αντιλαμβάνεται τη γενική μορφή μιας μελωδίας· ίσως αναπτύξει ακριβή αίσθηση περί τονικού ύψους αν ασχολείται με κάποιο όργανο μουσικής.
4-5 ετών	Μπορεί να διαχωρίσει τονικά ύψη· μπορεί να επαναλάβει με κτυπήματα απλούς ρυθμούς.
5-6 ετών	Αντιλαμβάνεται πλήρως τη δυναμική της μουσικής, δυνατά–σιγά· μπορεί να κατονομάσει ως «ίδια» ή «διαφορετικά», εύκολα τονικά ή ρυθμικά μοτίβα.
6-7 ετών	Τραγουδά πολύ καλά στο σωστό τόνο· δέχεται την τονική μουσική καλύτερα από την ατονική μουσική.
7-8 ετών	Του αρέσουν τα σύμφωνα διαστήματα σε σχέση με τα διάφωνα.
8-9 ετών	Οι ρυθμικές ικανότητες παρουσιάζουν αισθητή εξέλιξη.
9-10 ετών	Πολυπλοκότεροι ρυθμοί γίνονται κατανοητοί· η μελωδική μνήμη βελτιώνεται αισθητά· δίφωνες μελωδίες γίνονται κατανοητές· καθώς και η αίσθηση του μουσικού τέλους.

<sup>2</sup> Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι λόγω του ότι η Μουσική έχει να κάνει με πολλές παραμέτρους της κοινωνικής ζωής μιας ομάδας ανθρώπων, όπως η κουλτούρα, η παράδοση, η γεωγραφική θέση κ.τ.λ., ο πίνακας 1 αφορά κυρίως σε παιδιά με δυτικότροπο πολιτιστικό υπόβαθρο.

Μια επίσης σημαντική έρευνα για τα γενικά χαρακτηριστικά της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών πραγματοποιήθηκε από τους Swanwick και Tillman (1986). Αντλώντας την θεωρητική υποστήριξη από τη θεωρία του Piaget και συμπληρώνοντας τα στοιχεία τους από την έρευνα του Moog ανέπτυξαν ένα μοντέλο που περιγράφει την ανάπτυξη των παιδιών από την γέννησή ως την ενηλικίωσή τους. Στο μοντέλο Swanwick και Tillman διακρίνονται τέσσερα επίπεδα μουσικής ανάπτυξης. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει δύο στάδια. Στον πίνακα 2 βλέπουμε τα δύο από τα τέσσερα επίπεδα, από 0 έως 9 ετών:

## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

### ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ SWANWICK ΚΑΙ TILLMAN (1985)

Ηλικία	Επίπεδο	Χαρακτηριστικά
0-4	Υλικά (material)	<p><i>Αισθητηριακό στάδιο (sensory):</i> Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών ετών εξερευνούν τον ήχο και πειραματίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους παραγωγής του. Μπορούν να αντιληφθούν τα επίπεδα δυναμικής (δυνατά-σιγά), ενώ τα στοιχεία που ανήκουν στην έκφραση και τη φόρμα δεν έχουν αρχίσει ακόμα να τα απασχολούν.</p> <p><i>Στάδιο επιδέξιων χειρισμών (manipulative) :</i> Στην ηλικία αυτή τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τεχνική παιζίματος μουσικών οργάνων. Οι δημιουργίες τους αρχίζουν να παρουσιάζουν σταθερό ρυθμό και τείνουν να είναι μακροσκελείς με πολλές επαναλήψεις.</p>
4-9	Έκφραση (expression)	<p><i>Στάδιο προσωπικής εκφραστικότητας (personal expressiveness):</i> Οι εναλλαγές στον ρυθμό και στις δυναμικές είναι συνηθισμένες σε αυτήν την ηλικία. Παρόλα αυτά πρόκειται για μια ανοργάνωτη απόπειρα συναισθηματικής έκφρασης χωρίς (συνήθως) δυνατότητα επανάληψης.</p> <p><i>Συμβατικό στάδιο (vernacular):</i> Στην ηλικία αυτή τα παιδιά αναπαράγουν τα πρώτα ρυθμικά σχήματα τα οποία και μπορούν να επαναλάβουν. Η μουσική και το τραγούδι τους είναι συχνά προβλέψιμα γεγονόσ που αποδεικνύει ότι τα παιδιά επηρεάζονται αλλά και δανείζονται στοιχεία από την μουσική που ακούνε στο οικείο περιβάλλον τους.</p>

Σαν γενικό συμπέρασμα και σύμφωνα με έρευνες, τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού, ανάλογα με την ηλικία, παρουσιάζονται παρακάτω.

## **ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

### **ΒΡΕΦΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (0-1 ΕΤΟΣ)**

Σύμφωνα με έρευνες (Moog, 1976), τα γενικά χαρακτηριστικά της μουσικής συμπεριφοράς των βρεφών είναι να ανταποκρίνονται σε μουσικά ερεθίσματα, εκδηλώνοντας αυξημένη προσοχή, κίνηση και μίμηση ήχων. Παρατηρήθηκε επίσης η ικανότητα για διάκριση ήχων και σύντομων μελωδιών, όταν αυτές επαναλαμβάνονται πολλές φορές και τέλος, η ικανότητα για αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης νότας.

### **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (1-5 ΕΤΩΝ)**

Τα γενικά χαρακτηριστικά της μουσικής συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τον Moog (1976), είναι ο αυθόρμητος φωνητικός αυτοσχεδιασμός, η μίμηση τραγουδιών του οικείου περιβάλλοντος και η σταδιακή ανάπτυξη του ρυθμικού συντονισμού.

### **ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (5-10 ΕΤΩΝ)**

Στην ηλικία αυτή, το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί έννοιες και συστατικά της μουσικής όπως είναι ο ρυθμός, το tempo, η μελωδία και τέλος η αρμονία. Επίσης, παρατηρείται μια σταδιακή ανάπτυξη της δυνατότητας να διακρίνει τα διάφορα «μουσικά στυλ» (Περάκη, 2005, σ. 10).

Από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε πως η σειρά προτεραιότητας με την οποία αποκτώνται οι έννοιες και τα συστατικά της μουσικής είναι η ακόλουθη:

- 1) Ιδιότητες του ήχου όπως ένταση, χροιά και διάρκεια.
- 2) Ρυθμός.
- 3) Τονικό ύψος και μελωδία.
- 4) Αρμονία.
- 5) Μουσικά στυλ.

Η εξελικτική αυτή πορεία της μουσικής ικανότητας του παιδιού, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, δεν επηρεάζεται καθόλου από την εκπαίδευση και έχει καθολικό χαρακτήρα (Ρεράκη, 2005, σ. 10).



## 2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.

«Ο όρος “Μουσική Αγωγή”  
-όταν η λέξη “Μουσική”  
θεωρηθεί ως επίθετο  
και η λέξη “Αγωγή”  
ως ουσιαστικό- στην ουσία  
εκφράζει την θέση ότι η μουσική  
είναι ένα μέρος της ευρύτερης  
αγωγής του ανθρώπου».

(Σέργη, 1994, σ. 26)

*Η μουσική αγωγή κατά τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα καθιερώθηκε ως μέρος του σχολικού προγράμματος στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη. Ένας από τους βασικούς λόγους της καθιέρωσης αυτής ήταν η ανάγκη κατανόησης της μουσικής, καθώς και η απόκτηση μιας καλύτερης ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς.*

*Η Παραδοσιακή παιδαγωγική που ίσχυε έως το 18<sup>ο</sup> αιώνα αντιμετώπιζε το παιδί σαν αντικείμενο προς μετασχηματισμό και όχι σαν αυτοδύναμη οντότητα. Η μάθηση ταυτιζόταν με την αγγαρεία και επιτυγχανόταν μέσω της άσκησης και της επανάληψης. Έπρεπε όμως να αναζητηθούν τρόποι απόκτησης ικανοτήτων για δημιουργική και μαθητοκεντρική αντίληψη και ανάλυση της μουσικής. Οι νέες μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι γεννήθηκαν από την ανάγκη δημιουργίας μιας πιο επιστημονικής και ολοκληρωμένης προσέγγισης της διαδικασίας της διδασκαλίας της μουσικής.*

*Οι ιδέες που κατά καιρούς εμφανίζονται και αφορούν την μουσική αγωγή δεν είναι πάντα όλες καινούριες. Μερικές από αυτές προϋπήρχαν και εμφανίζονται πάλι. Αυτό που χαρακτηρίζει μια ιδέα σημαντική, δεν είναι η χρονολογία κατά την οποία είχε εισαχθεί στην ιστορία της μουσικής αγωγής, αλλά το πόσο αποτελεσματική είναι (Σέργη, 1994, σ. 28).*

*Οι έρευνες που αφορούν την μουσική αγωγή είναι δυνατόν να διαχωριστούν σε έρευνες που μελετούν: τις μουσικές δεξιότητες, τις ικανότητες αντίληψης, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια και αφορούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στην ηλικία αυτή, το παιδί έχει αυξημένη ικανότητα για μάθηση.*

Επισημαίνουν επίσης ότι οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού είναι καθοριστικές για την μετέπειτα ανάπτυξή του.

## 2.1. ΒΑΣΙΚΑ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Με τον όρο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων ιδεών και τεχνικών που εξυπηρετούν τις διδακτικές ανάγκες. Σε καμία όμως περίπτωση δεν εννοούνται ως κλειστά, στεγανοποιημένα, με ατέλειωτους περιορισμούς, γιατί τότε αλλοιώνεται ο χαρακτήρας τους και η ύπαρξη τους.

Τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα στηρίζονταν σε κάποιες συγκεκριμένες αρχές λειτουργίας που έχουν ισχυρά θεωρητικά θεμέλια τα οποία βασίζονται σε ανακαλύψεις των επιστημών της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, κάτι που ισχυροποίησε την θέση τους και την αποτελεσματικότητά τους απέναντι στην στεία και παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση. Ένα βασικό στοιχείο στο φιλοσοφικό υπόβαθρο των θεωριών όλων των μεγάλων μουσικοπαιδαγωγών είναι ότι τα μουσικά βιώματα θα πρέπει να προηγούνται της θεωρητικής κατανόησης των μουσικών εννοιών. Δηλαδή ότι πιο σημαντική είναι πρώτα η κατάκτηση της εξοικείωσης με την ίδια τη μουσική πριν την κατάκτηση των συμβόλων της.

Θεωρούμε χρήσιμο να κάνουμε μια αναδρομή στους μουσικοπαιδαγωγούς, καθώς και στις θεωρητικές τους προσεγγίσεις, που επηρέασαν την εξελικτική πορεία της μουσικής αγωγής, από το 18<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι την σύγχρονη εποχή. Θα πρέπει όμως να τονίσουμε ότι τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που ακολουθούν δεν έχουν καμία σχέση με τις παραδοσιακές διδασκαλίες που εφαρμόζονται σήμερα στα Ελληνικά ωδεία και στα δημόσια σχολεία.

### JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)



Ο Jean Jacques Rousseau (Γαλλία, 1712-1778), ήταν από τους πρώτους παιδαγωγούς που θεωρούσε το παιδί ως ένα δημιουργήμα με έμφυτη την καλοσύνη, που βλέπει, σκέφτεται και αισθάνεται με διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες, προαναγγέλλοντας έτσι, 200 χρόνια πριν, τις ιδέες του J.Piaget, Z. Kodaly, C. Orff. Τρεις από τις βασικές αρχές του Rousseau για τη μουσική αγωγή είναι οι παρακάτω:

- Η ανάγκη για επαρκή μουσική εμπειρία πριν γίνουν οι προσπάθειες στην μουσική ανάγνωση.
- Η αξία της σύνθεσης από τα ίδια τα παιδιά.
- Η σημασία της ευχαρίστησης.

Με τα εμπνευσμένα έργα του ο Rousseau, τόνισε την ανάγκη στροφής της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη όχι μόνο της λογικής, αλλά και των αισθήσεων των μαθητών. Οι ιδέες του σχετικά με την εκπαίδευση επηρέασαν βαθύτατα τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Μειώνει την αξία της μάθησης από τα βιβλία και υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα ενός παιδιού πρέπει να καλλιεργούνται πριν από τη λογική του. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση μέσω της εμπειρίας.

### **MARIA MONTESSORI (1870-1952)**



Η Maria Montessori (Ιταλία-Ολλανδία, 1870-1952), παιδίατρος, ψυχολόγος και παιδαγωγός, μελέτησε με μεγάλη αφοσίωση, την ψυχολογική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Στις αρχές του 20ού αιώνα, οδήγησε την εκπαίδευση σε μια πιο μαθητοκεντρική κατεύθυνση. Μαζί με την συνάδελφό της Anna Maccheroni, εισήγαγαν ένα είδος αισθητηριακής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των μουσικών φθόγγων, των ηχοχρωμάτων και των ρυθμικών ασκήσεων με συνοδεία πιάνου και παιδικών τραγουδιών. Το Μοντεσσοριανό σύστημα κυρίως αναφέρεται στην αγωγή των αισθήσεων, των μυών, της ευφυΐας, των κοινωνικών συναισθημάτων και της ηθικής βουλήσεως. Τα μαθήματά για τη σιωπή ήταν οι προάγγελοι για την ανάπτυξη μελλοντικών μεθόδων και φιλοσοφιών σχετικών με την μουσική εκπαίδευση. Στα μαθήματα αυτά, παρότρυνε τους μαθητές της να σταθούν ακίνητοι, να αντιληφθούν την έννοια της σιωπής και έπειτα να αφουγκραστούν τους ισχνούς και ανεπαίσθητους ήχους που περνούσαν πολλές φορές απαρατήρητοι, όπως: ο ρυθμικός ήχος του ρολογιού, το κελάηδισμα ενός πουλιού κ.ά.

Η μέθοδος Montessori δίνει έμφαση στην αυτομάθηση από εμπειρίες με έτοιμα «διδασκτικά» περιεχόμενα (Παπαζαρής, 1991, σ.131). Η Montessori ανέπτυξε μουσικά υλικά και ασκήσεις για ένα ισορροπημένο μουσικό πρόγραμμα, ενταγμένο

στο γενικό της εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό συμπεριλαμβάνει ακρόαση, παίξιμο οργάνων, τραγούδι και ρυθμικές κινήσεις.

Στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αφρική και στην Ασία, σε δεκάδες κράτη στον κόσμο, λειτουργούν Μοντεσσοριανά σχολεία και θεωρούνται από τους ειδικούς πρωτοποριακά και επιτυχημένα στον τομέα της αγωγής.

Η μέθοδος της Maria Montessori, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλούς μετέπειτα παιδαγωγούς. Ένας από αυτούς ήταν ο E.J. Dalcroze.

### **EMILE JACQUES- DALCROZE (1865-1950)**



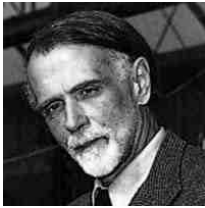
Ο E.J. Dalcroze (Ελβετία 1865-1950), καθηγητής Μουσικής στο Ωδείο της Γενεύης και μουσικοπαιδαγωγός, μέσω της διδασκαλίας από νωρίς αφοσιώνεται στην παιδαγωγική. Αρχικά, ο σκοπός του είναι να βρει τρόπους για να διευκολύνει τους μαθητές του να νιώσουν την μουσική και να την εκφράσουν.

Παρατήρησε ότι οι περισσότεροι μαθητές του, μάθαιναν να παίζουν όργανα και να τραγουδούν μ' έναν τρόπο που τους βοηθούσε μεν να εξελίσσονται τεχνικά, αλλά χωρίς να αντιλαμβάνονται την μουσική σαν μέσο έκφρασης και χωρίς να ταυτίζονται με την εκτέλεση της μουσικής. Αυτό οδήγησε τον Dalcroze στην αμφισβήτηση των διδακτικών μεθόδων της εποχής, καθώς παρατήρησε στους μαθητές του μουσικά, συναισθηματικά και κινητικά προβλήματα.

“*Η τεχνική είναι ένα μέσο*”, πίστευε ο Dalcroze, σκοπός είναι η ανάπτυξη της μουσικότητας και αυτό επιτυγχάνεται όταν αναπτυχθεί η αίσθηση του ρυθμού και του ήχου. Η μουσικότητα απαιτεί το ευαισθητοποιημένο αυτί για να αναπτυχθεί, έτσι ο Dalcroze έδωσε έμφαση σε ακουστικές και φωνητικές ασκήσεις καθώς και στο τραγούδι (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σ. 23).

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου του, είναι ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης βάση της οποίας οι μαθητές εξοικειώνονται με την αντίληψη του ρυθμού και των άλλων μουσικών εννοιών. Η προσέγγιση της μουσικής αγωγής από τον Dalcroze, ουσιαστικά βασίστηκε σ' ένα σύστημα αγωγής το γνωστό *Eurhythmics* (Ευρυθμία: καλός ρυθμός), όπου οι μαθητές ασκούνται στη σωματικά αντίδραση, ώστε μέσα από τις φυσικές κινήσεις τους σώματος τους, να αποκτούν και τη νοητική αντίληψη των μουσικών ρυθμών.

## ZOLTAN KODALY (1882-1967)



Ο Zoltan Kodaly (Ουγγαρία, 1882-1967), συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός, ξεκίνησε την παιδαγωγική του εργασία κατά το τέλος της δεκαετίας του 1940. Όπως έχει γράψει και ο ίδιος, *“η ικανότητα να γράφεις, να διαβάζεις, να σκέφτεσαι με μουσική είναι δικαίωμα του κάθε ανθρώπου”*. Παρομοιάζει την παραδοσιακή μουσική με την μητρική γλώσσα λέγοντας χαρακτηριστικά: *“Όπως ένα παιδί κατέχει την μητρική του γλώσσα, το ίδιο κατέχει και μια μουσική μητρική γλώσσα, μέσα από την παραδοσιακή μουσική”* (Καραδήμου-Λιάτσου 2003, σ.σ. 84-85).

Η βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται το μουσικοπαιδαγωγικό έργο του Zoltan Kodaly, είναι η διδασκαλία της μουσικής γραφής και ανάγνωσης από τις μικρές ηλικίες έτσι ώστε τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη φωνή τους, να προσεγγίσουν τον κόσμο της μουσικής μέσα από τη χαρά του τραγουδιού. Η φωνή, για τον Kodaly, είναι το πρώτο φυσικό όργανο του παιδιού που το βοηθά να αποκτήσει μουσικότητα και γνώση. Στηριζόμενος σε αυτήν του την παραδοχή, ο Kodaly δημιούργησε μια μέθοδο διδασκαλίας, την λεγόμενη Φωνητική Μέθοδο Kodaly, όπου αποτελείται από μια σειρά υλικού διδασκαλίας που βασίζεται στην Ουγγρική παραδοσιακή μουσική και σε ασκήσεις που ο ίδιος επινόησε.

Η πεντατονική κλίμακα, χαρακτηριστικό της Ουγγρικής παραδοσιακής μουσικής, αποτέλεσε τη βάση της φωνητικής μουσικής αγωγής, ιδιαίτερα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

Η προσέγγιση Kodaly έχει σαν στόχο να καλλιεργήσει από τα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής την ακοή του κάθε παιδιού μέσα από το τραγούδι, χωρίς την ενόργανη συνοδεία.

Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου Kodaly είναι τα παρακάτω:

- Αίσθηση της τέλειαις τονικότητας από νωρίς.
- Ποικιλία αισθησιοκινητικών κινήσεων.
- Εισαγωγή στην μουσική ανάγνωση και γραφή νωρίς.
- Η απομνημόνευση παραδοσιακών τραγουδιών.

## CARL ORFF (1895-1982)



Ο Carl Orff (Γερμανία, 1895-1982), είναι γνωστός σαν συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός. Η παιδαγωγική του δουλειά, *Orff-Schulwerk* (Σχολείο μέσω εργασίας), όπως είναι γνωστή, έχει υιοθετηθεί σαν ιδέα αλλά και σαν μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα. Ο Γερμανός μουσικοσυνθέτης Carl Orff και ο συνεργάτης του Gunild Keetman, ανέπτυξαν μια μέθοδο μουσικοκινητικής για παιδιά, η οποία πρόσφερε και προσφέρει έως σήμερα, νέα μουσικά όργανα και μεθόδους εξερεύνησης του ήχου.

Η θεωρία του Orff βασίστηκε στην πεποίθηση ότι παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας είναι κάτι το πολύ σπάνιο και ότι κάθε παιδί είναι δυνατόν να αποκτήσει μουσικότητα, μέσα από την κατάλληλη αγωγή (Σέργη, 1994, σ. 41). Τονίζει ότι τα παιδιά πρέπει να κάνουν τα ίδια μουσική και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες μουσικής δημιουργίας, πριν από οποιαδήποτε θεωρητική διδασκαλία. Η αίσθηση, το βίωμα και η δημιουργία πρέπει να προηγούνται της γνωστικής κατανόησης της μουσικής.

Στην προσέγγιση του Orff η μουσική αντιμετωπίζεται ως το φυσικό αποτέλεσμα της σύνθεσης του λόγου, του ρυθμού και της κίνησης. Κεντρική θέση στη φιλοσοφία και την πρακτική της προσέγγισης αυτής κατέχει ο αυτοσχεδιασμός. Το παιδί προτού αναπτυχθεί και ωριμάσει, θα πρέπει να γνωρίσει τον αυτοσχεδιασμό, που είναι ένα στοιχειώδες μέσο για την μουσική του ανάπτυξη. Για τον Orff αυτό σημαίνει ότι το αρχικό στοιχείο στην μουσική αγωγή, θα πρέπει να είναι ο ρυθμός και τα άλλα μουσικά στοιχεία, όπως η μελωδία και η αρμονία, όπου θα αναπτύσσονται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό (Σέργη, 1994, σ. 46).

## 2.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ο Πλάτων αναφέρει ότι η μουσική είναι η ψυχή του σύμπαντος και δίνει φτερά στο νου. Πολλούς αιώνες αργότερα το δεύτερο έμελλε να επιβεβαιωθεί με πολλούς τρόπους, καθώς η επιστήμη έχει ερευνήσει την επίδραση της μουσικής όχι μόνο στην ανθρώπινη διάθεση, αλλά και στη διεύρυνση των νοητικών δυνατοτήτων.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα που αφορούσε την επίδραση της μουσικής στην αύξηση της ικανότητας της προσοχής και της συγκέντρωσης των παιδιών, είναι αυτή του Shelter (1985) ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *“τα παιδιά που είχαν δεχτεί συστηματικά μουσικά ερεθίσματα προτού γεννηθούν επιδεικνύουν αξιοσημείωτη συμπεριφορά στην προσοχή”*.

Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που λάμβαναν μουσική αγωγή, συγκεντρώνονταν για περισσότερο χρόνο κατά την ώρα της μουσικής ακρόασης, σύμφωνα με την Σέργη (1995), καθώς επίσης και ότι η αύξηση του χρόνου προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αυξάνεται με την ηλικία όταν αυτά ασχολούνται με μουσικές δραστηριότητες.

Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά που συμμετέχουν ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες (τραγούδι, εκτέλεση οργάνου κ.α.) και όχι παθητικά, (όπως είναι η μουσική ακρόαση), αποκτούν αυξημένο βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής σε οτιδήποτε έχει σχέση με μάθηση αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητές τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη του Barker σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναφέρει ο Bush (2002, σ. 112), αφού έδειξαν σημαντικές θετικές διαφορές ως προς τη συμπεριφορά, τη διανοητική κατάσταση, τη θέση στο σχολείο, τη δημοτικότητα και τη συνολική βαθμολογία, όταν διδάχθηκαν μέσω της προσέγγισης *Orff-Schulwerk*, σε σχέση με άλλους μαθητές που λάμβαναν συμβατική μουσική διδασκαλία.

Η Chosky (1974) μελέτησε την επίδοση που έχουν στα σχολικά μαθήματα και ιδιαίτερα στα μαθηματικά δύο ομάδες παιδιών, εκ των οποίων η μια λάμβανε την συνηθισμένη μουσική διδασκαλία, ενώ η άλλη η πειραματική ομάδα λάμβανε διδασκαλία με βάση την προσέγγιση Kodaly. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντική βελτίωση στα σχολικά μαθήματα και ιδιαίτερα στα μαθηματικά.

Η θεμελιώδης υπόθεση των επιστημόνων είναι πως υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα στη μουσική και τα μαθηματικά. Τα παιδιά-θαύματα τις περισσότερες φορές

επιδεικνύουν σπουδαίες επιδόσεις και στα δύο πεδία. Ως πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα θεωρούνται ο Αϊνστάιν, που είχε καλή απόδοση στο βιολί και ο Saint-Saëns που αποδείχτηκε σπουδαίο μαθηματικό μυαλό (“*TA NEA*”, 2000).

Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά μέσω της εξερεύνησης των μουσικών εννοιών (ένταση, συχνότητα, χροιά, διάρκεια), αποκτούν δεξιότητες μάθησης (παρατήρηση, σύγκριση, περιγραφή, ταξινόμηση, πειραματισμός), που είναι χρήσιμες στην μάθηση άλλων μαθημάτων και ειδικότερα επιστημονικών κλάδων.

Η μουσική παρακινεί τα παιδιά να μάθουν ευκολότερα και με περισσότερο ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει και καλλιεργεί συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν σε υψηλότερες διανοητικές ικανότητες. Όταν τα παιδιά παίρνουν μέρος από νωρίς σε μουσικά βιώματα, αναπτύσσουν την ικανότητα να αξιολογούν σωστά τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες.

Το 1997 ο Don Campbell, κυκλοφόρησε το βιβλίο «*The Mozart Effect*», στο οποίο συνοψίζονταν στοιχεία ερευνών από όλο τον κόσμο πάνω στα ευεργετικά αποτελέσματα της ακρόασης ορισμένων ειδών μουσικής, με πρώτες τις συνθέσεις του Μότσαρτ. Σύμφωνα με αυτά, η μουσική:

- Βελτιώνει την επίδοση σε διάφορα τεστ.
- Ελαττώνει τον απαιτούμενο χρόνο εκμάθησης.
- Ενοποιεί τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου για αποτελεσματικότερη μάθηση.
- Ηρεμεί τα υπερκινητικά παιδιά.
- Μειώνει τα λάθη κατά τη διάρκεια της εργασίας ή της μελέτης.
- Βελτιώνει τη δημιουργικότητα και τη διαύγεια.
- Επιταχύνει την ανάρρωση από ασθένειες ή ατυχήματα.
- Αυξάνει το δείκτη νοημοσύνης κατά 9 μονάδες.

Η αύξηση του δείκτη νοημοσύνης προκάλεσε αρκετές αντεγκλήσεις στους επιστημονικούς κύκλους, καθώς οι προσπάθειες να αποδειχτεί μια τόσο δελεαστική προοπτική κατέληξαν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Κατά πολλούς ειδικούς, η ακρόαση της μουσικής πράγματι αυξάνει την απόδοση στις νοητικές εργασίες -ακόμα και στις καλλιτεχνικές- αλλά η βελτίωση αυτή είναι προσωρινή. Όταν πάψει να ακούγεται η μουσική, επανερχόμαστε στο παλιό, γνωστό IQ μας.

Σύμφωνα με τον Gardner (1983-1985) καθηγητή του Πανεπιστημίου Harvard, υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές νοημοσύνης. Η μουσική νοημοσύνη είναι μια



από τις μορφές νοημοσύνης που είναι αυτόνομες και παρούσες σε κάθε όν, είναι εξίσου σημαντική όσο η λογικομαθηματική ή η γλωσσική νοημοσύνη και επομένως θα πρέπει να καλλιεργείται στον ίδιο βαθμό μ' αυτές. Η ελλιπής ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης ισοδυναμεί -κατά τον Gardner- με περιορισμό του συνολικού δυναμικού της ανθρώπινης νόησης. Επομένως η μουσική νοημοσύνη δεν αναπτύσσεται ανεξάρτητα από άλλες πνευματικές λειτουργίες, αλλά αποτελεί μια παράμετρο της συνολικής νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η συστηματική μουσική εκπαίδευση όμως, πέρα από τις νοητικές δεξιότητες, συμβάλλει στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται σ' ένα κρίσιμο στάδιο ανάπτυξης. Η μουσική είναι ένα σημαντικό μέσο για την απελευθέρωση συναισθημάτων. Όπως τονίζει ο ερευνητής Parousek, (Μαγαλιού, 2005), *“η μουσική εμπειρία, αντιληπτική, ή παραγωγική, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα, ακόμα και στις περιπτώσεις που η λεκτική μεσολάβηση αποτυγχάνει”*.

Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα μέσω της μουσικής αγωγής, να αισθάνονται την μουσική, να βιώνουν συναισθήματα τα οποία προκαλούνται από το άκουσμα τραγουδιών και μουσικών ερεθισμάτων, με τη συμμετοχή ποικίλων μουσικών οργάνων. Έτσι η μουσική, εμπλουτίζει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του παιδιού μ' έναν τρόπο δημιουργικό. Ο Dalcroze άλλωστε υποστηρίζει ότι το πρώτο πράγμα που πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά από τη μουσική αγωγή είναι *“να μάθουν τους εαυτούς τους, να είναι σε θέση να τους εκφράζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους”* (Σέργη, 1994, σ. 34). Ο Μότσαρτ σε νεαρή ηλικία, όπως αναφέρει η Καραφά (2005), αποφάνθηκε ότι: *“μουσική είναι η τέχνη να βρίσκεις τις νότες που αγαπούν η μια την άλλη, είναι η φιλία ανάμεσα στις νότες”*.

Η μουσική αγωγή μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες της, προσφέρει στο παιδί ψυχοκινητικές εμπειρίες που δραστηριοποιούν τούς μύες, τη φωνή και τις αισθήσεις του, όπως την ακοή και την όραση. Άλλωστε σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Καραφά, 2005), η πρόωρη ανάπτυξη της ακοής σε σχέση με τις άλλες αισθήσεις, κάνει τη μουσική να πλεονεκτεί σε ότι αφορά στην επίδραση που ασκεί ψυχικά και συναισθηματικά στο άνθρωπο. Η ακοή και η κινητικότητα, είναι οι πρώτες αισθήσεις που αναπτύσσονται και καθορίζουν ένα μεγάλο μέρος της αντίληψης του εξωτερικού κόσμου.

Προφανής είναι επίσης η σχέση της μουσικής με τη λεκτική έκφραση. Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά μπορούν να οξύνουν την ακουστική τους

αντίληψη και την ικανότητα τους για επικοινωνία. Πολλοί παιδαγωγοί, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στην γλωσσική και τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με την Σέργη (1995, σ. 123), έρευνες που είχαν ως σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στο τραγούδι των παιδιών, ως μια μορφή μουσικής μητρικής γλώσσας και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης τους, έδειξε ότι το παραδοσιακό ρεπερτόριο τραγουδιών που διδάσκεται στα παιδιά από τους ενήλικες, αποτελεί ένα σημαντικό υλικό που λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί εξίσου ο ρόλος που παίζει η ηλικία για την μουσική αντίληψη του παιδιού στην προσχολική ηλικία. Η ηλικία στην οποία κάποιος ξεκινάει να μαθαίνει μουσική, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα εξέλιξή του. Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί πίστευαν ότι η καλλιέργεια του αυτιού γίνεται αυτόματα, όταν υπάρχει ενασχόληση με την μουσική από μικρή ηλικία. Πολλοί μεγάλοι μουσικοί ανέπτυξαν ιδιαίτερη ακουστική ευαισθησία ζώντας μέσα σε ένα περιβάλλον με πλούσια ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα.

Είναι εμφανές ότι η μουσική αγωγή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικός παράγοντας για την εκπαίδευση όλης της προσωπικότητας του παιδιού. Έρευνα που διεξήχθη στον Ελλαδικό χώρο (Σέργη, 1995), έδειξε ότι η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και ειδικότερα στη κοινωνικοποίηση και στη δημιουργικότητα του. Όταν η μουσική συνδυάζεται και με άλλους τομείς μάθησης, δημιουργεί ένα θαυμάσιο περιβάλλον, αλλά και μια ελκυστική εικόνα για το σχολείο και τη μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στην διαμόρφωση των παρακάτω σημαντικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας:

*α. Συγκέντρωση και προσοχή:* Το παιδί είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να συγκεντρώνεται σε κάτι για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να είναι πιο δεκτικό στην πορεία της διδασκαλίας-μάθησης.

*β. Κοινωνικοποίηση:* Το παιδί, λειτουργώντας σαν ενεργό μέλος της κοινωνίας, αναπτύσσει την ικανότητα να αναμιγνύεται και να συσχετίζεται με άλλους.

γ. *Κινητικός συντονισμός*: Ο κινητικός συντονισμός αναφέρεται σε κινητικές δεξιότητες όπως η κίνηση ολόκληρου ή μέρος του σώματος, καθώς επίσης και σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως το ντύσιμο κ.α.

δ. *Αντίληψη εννοιών*: Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει, να διακρίνει και να ταξινομεί.

ε. *Μίμηση και συμβολισμός*: Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα της μίμησης, με το να υποδύεται ρόλους, να δραματοποιεί καταστάσεις, καθώς επίσης και την ικανότητά του για διάκριση και ερμηνεία συμβόλων, προκειμένου να αποκτήσει αργότερα την ικανότητα για πιο δύσκολους συμβολισμούς.

στ. *Δημιουργική έκφραση*: Διαμέσου της μουσικής, των εικαστικών τεχνών, της γραφής και της ανάγνωσης, το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται δημιουργικά με διάφορους τρόπους.

ζ. *Γλωσσική ανάπτυξη*: Το παιδί είναι σε θέση να αναπτύξει το λεξιλόγιό του, καθώς επίσης και την ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία.

Οι μέθοδοι μουσικής αγωγής, θα πρέπει να ευνοούν την γενικότερη ικανότητα μάθησης και την θετική στάση απέναντι στην μάθηση, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την μουσική αντίληψη και τις μουσικές δεξιότητες.

Έτσι λοιπόν δεν υπάρχει καμία αμφιβολία, ότι η ενεργητική σχέση με την μουσική στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξελικτική τους πορεία, επιδρώντας θετικά στην αισθησιοκινητική, στη γνωστική, στη ψυχοσυναισθηματική και στη κοινωνική τους ανάπτυξη, με μοναδικό τρόπο.

### 2.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Βασικός στόχος σε ένα πρόγραμμα μουσικής αγωγής, είναι η σταδιακή εισαγωγή του παιδιού στον κόσμο της μουσικής, ενεργοποιώντας, τις έμφυτες μουσικές του δυνάμεις. “Οι περισσότεροι μουσικοπαιδαγωγοί, γνωρίζουν καλά ότι η καλλιέργεια της φωνής, του σώματος, του ρυθμού και γενικά κάθε μουσική δραστηριότητα μπορεί να υπάρξει και να αναπτυχθεί από τη στιγμή που λειτουργεί το αντί με ιδιαίτερη ευαισθησία”, επισημαίνει η Καραδήμου-Λιάτσου (2003, σ. 224). Φαίνεται όμως, ότι η πιο σημαντική περίοδος για την μουσική ανάπτυξη ενός παιδιού, είναι η ηλικία από τη γέννηση μέχρι αυτή των εννιά ετών. Όσο νωρίτερα εκτεθεί ένα παιδί σε ένα πλούσιο περιβάλλον τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση στην ανάπτυξη της μουσικής του δεκτικότητας, η οποία σταθεροποιείται σε αυτήν την ηλικία.

Η βασικότερη παιδαγωγική αρχή που ακολουθείται από όλους τους μουσικοπαιδαγωγούς που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ότι οποιαδήποτε ενασχόληση με την Μουσική, σε αυτήν την ηλικία, πρέπει να στηρίζεται σε βιώματα και να έχει χαρακτήρα παιχνιδιού. Μέσω των μουσικών παιχνιδιών, τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν, να εκφραστούν και να αναπτύξουν την κατανόηση όλων των στοιχείων της μουσικής, με πειραματισμούς της φωνής, του λόγου, των μουσικών οργάνων, της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού, συμμετέχοντας μ’ αυτόν τον τρόπο ενεργά με όλη τους την ύπαρξη.

Οι έρευνες που αφορούν την μουσική ανάπτυξη του παιδιού, αναφέρονται κυρίως σε δύο μορφές της μουσικής ανάπτυξης, την *ψυχοκινητική* και την *νοητική*. Οι έρευνες που αναφέρονται στην *ψυχοκινητική* μουσική ανάπτυξη του παιδιού, έχουν ως θέμα έρευνας, τις δεξιότητες της μουσικής εκτέλεσης όπως τη ρυθμική κίνηση, τα ρυθμικά κτυπήματα, το τραγούδι και την εκτέλεση μουσικών οργάνων. Οι έρευνες σχετικά με την *νοητική* μουσική ανάπτυξη του παιδιού, διερευνούν την ικανότητα για αντίληψη των μουσικών εννοιών που αφορούν τις ιδιότητες του ήχου, όπως τη χροιά, την τονικότητα (υψηλοί ή χαμηλοί ήχοι), την ένταση (σιγά ή δυνατά), την διάρκεια του ήχου, καθώς και τα στοιχεία της μουσικής όπως το ρυθμό τη μελωδία και την αρμονία (Σέργη, 1994, σ. 92).

Παρακάτω, θα αναφερθούμε σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες που περιέχει ένα σύγχρονο πρόγραμμα μουσικής αγωγής, προκειμένου να μελετήσουμε την μουσική ανάπτυξη που μπορεί να επιφέρει στα παιδιά.

Μια από τις σημαντικότερες μουσικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της μουσικότητας των μικρών παιδιών είναι το τραγούδι, αφού αποτελεί το πιο άμεσο τρόπο δημιουργίας και έκφρασης, μέσω της μουσικής. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να τραγουδούν, με στοιχειώδη ακρίβεια και εκφραστικότητα, αλλά τραγούδια μελωδικής έκτασης, κατάλληλα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες τους.

Το τραγούδι είναι ο μοναδικός τρόπος για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τα μουσικά διαστήματα και να εντυπωθούν στην μνήμη τους. Ο Moog (1976), μετά από έρευνες, υποστηρίζει ότι τα παιδιά από την ηλικία των δύομισι χρόνων είναι ικανά να μιμηθούν τραγούδια που τους είναι οικεία, με σωστό τον ρυθμό και σε γενικές γραμμές και τη μελωδία, αλλά όχι ακριβώς σωστά τα μουσικά διαστήματα. Από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι και έξι χρόνων, τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν με ακρίβεια την μελωδία ενός τραγουδιού. Ο Michel (1973), σύμφωνα με την Σέργη (1994, σ.94), μετά από έρευνες κατέληξε ότι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη φωνητικών και ακουστικών δεξιοτήτων ενός παιδιού βρίσκεται στον 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> χρόνο της ζωής του.

Μέσα από τα τραγούδια, τα παιδιά αποκτούν καθαρή και σωστή άρθρωση, μαθαίνουν να ελέγχουν την αναπνοή τους, εξοικειώνονται με τις μουσικές έννοιες, αναπτύσσουν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους, νιώθουν και εκφράζουν τα συναισθήματα τους, αναπτύσσουν την αίσθηση της μελωδίας και του ρυθμού, πλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και εναρμονίζονται με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στα περισσότερα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, η καλλιέργεια της φωνής παίζει σημαντικό ρόλο και αντιμετωπίζεται σαν ένα ιδιαίτερο σύνθετο μουσικό όργανο, ενώ δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ελέγχουν και να ανακαλύπτουν την φωνή τους με πειραματισμούς, προκειμένου να εξερευνήσουν όλες τις εκφραστικές δυνατότητες της. Στην μέθοδο Kodaly, η μουσικότητα και η γνώση αποκτώνται μέσα από την αγωγή της φωνής, που είναι το πρώτο φυσικό όργανο του παιδιού.

Με τα κατάλληλα μουσικά παιχνίδια, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αναπτύξουν την αίσθηση της μελωδικής κίνησης. Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν μελωδίες και να τις συγκρίνουν, βρίσκοντας επαναλήψεις, παραλλαγές ή αντιθέσεις και να τις καταχωρούν στην μνήμη τους.

Η αίσθηση του ρυθμού, του παλμού και του μέτρου, είναι έννοιες οι οποίες δεν μπορούν να διδαχθούν θεωρητικά. Σ' ένα πρόγραμμα μουσικής αγωγής, οι έννοιες αυτές, αναπτύσσονται με ακουστικά παιχνίδια και δραστηριότητες, προκειμένου τα παιδιά να βιώσουν τον εσωτερικό ρυθμό του σώματος τους. Οι μουσικές έννοιες, μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητές στα παιδιά, μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων. Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες σ' ένα πρόγραμμα μουσικής αγωγής, έχουν ως κύριο στόχο, να βιώσουν τα παιδιά μέσα από το σώμα και τη κίνηση τους, τους νόμους της μουσικής. Τα παιδιά, μέσω των μουσικοκινητικών παιχνιδιών, μπορούν να καλλιεργήσουν την αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου, να συντονίζουν τις σωματικές τους κινήσεις με τα στοιχεία της μουσικής, να συνδυάζουν την κίνηση με άλλα μέσα (παίξιμο οργάνων, ηχοϊστορίες, τραγούδι, αυτοσχεδιασμός κ.ο.κ.), να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα που προκαλεί η ακρόαση της μουσικής, να αποκτήσουν έλεγχο των κινήσεων τους, δημιουργικότητα, ομαδική συνεργασία, αίσθηση του χώρου και εκφραστική κίνηση. Περισσότερα στοιχεία για τον ρυθμό και την μουσικοκινητική θα αναλυθούν στα επόμενα κεφάλαια.

Τα παιδιά ενθουσιάζονται με την χρήση των μουσικών οργάνων, ανακαλύπτοντας συγχρόνως μια μεγάλη ποικιλία ηχοχρωμάτων. Με διάφορα παιχνίδια και πολύμορφες εμπειρίες, τα παιδιά δοκιμάζουν τα μουσικά όργανα και σχηματίζουν μια εικόνα για τον τρόπο που παίζονται, καθώς επίσης και για τις ηχητικές τους δυνατότητες. Τα μουσικά όργανα βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση της διαβάθμισης του ήχου, του τονικού ύψους και του ρυθμού, στην ομαδική εκτέλεση και στη συνεργασία, στην διάκριση και την αναγνώριση ήχων. Τα κρουστά, όπως τα τύμπανα διαφόρων ειδών, ενισχύουν την μετρική αίσθηση και τον κινητικό συντονισμό.

Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τα μουσικά όργανα, είναι σε θέση να εκτελούν απλά ρυθμικά μοτίβα, να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζουν τις μουσικές τους ιδέες. Η γνωριμία με τα μουσικά όργανα μπορεί να δώσει το έναυσμα και τα τεχνικά εφόδια στα παιδιά, για την επιλογή και την εκμάθηση ενός οργάνου της αρέσκειάς τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως το παιδί, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης, καλλιεργεί την δημιουργικότητα και μαθαίνει να αυτοσχεδιάζει. Παρόλο που ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι η ερμηνεία ενός μουσικού κομματιού, αλλά το αποτέλεσμα μιας σύνθεσης της στιγμής, ο Dalcroze και άλλοι μουσικοπαιδαγωγοί ισχυρίζονται

ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, αρκεί να υπάρχει μεθοδολογία στην διδασκαλία του. Όλες οι δραστηριότητες των παιδιών, αποτελούν μέσα για αυτοσχεδιασμό: το τραγούδι, η κίνηση, ο λόγος, ο ρυθμός, οι ηχηρές κινήσεις και ειδικά η επαφή με τα μουσικά όργανα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι τα περισσότερα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα δεν χρησιμοποιούν μουσική σημειογραφία. Ο Orff, τονίζει, ότι *“τα παιδιά πρέπει να κάνουν τα ίδια μουσική και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες μουσικής δημιουργίας πριν από οποιαδήποτε θεωρητική διδασκαλία”* (Πατσαντζόπουλος & Μαγαλιού, 2002, σ.300). Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της μουσικής γραφής και ανάγνωσης δεν πρέπει να αρχίζει νωρίτερα από την ηλικία των 8-9 χρονών ενός παιδιού, αναφέρει ο Ανδρούτσος (1995, σ.σ. 116-117).

Η εκμάθηση της μουσικής στα παιδιά που ξεκινάνε να μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο, σύμφωνα με τα ωδειακά προγράμματα, αρχίζει με την ανάγνωση της μουσικής γραφής. Όταν όμως η μουσική εκπαίδευση ξεκινάει από την μουσική γραφή και ανάγνωση, δίνει βάση στην εκμάθηση αφηρημένων συμβόλων, στην μαθητική αντίληψη του ρυθμού και των αξιών, στην θεωρητική προσέγγιση των μουσικών εννοιών, καθώς επίσης και στην υποβάθμιση της ακουστικής ικανότητας και του αυτοσχεδιασμού. Άλλωστε, σύμφωνα με την Καραδήμου-Λιάτσου (2003), έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα περισσότερα παιδιά που μαθαίνουν όργανο με παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στα ωδεία, δεν αναπτύσσουν μουσικότητα, άλλα αναπαράγουν μουσική ασυναίσθητα, χωρίς ρυθμική ακρίβεια και χωρίς να συμμετέχουν στην μουσική που παράγουν. Επομένως, η μουσική αγωγή, δίνει την δυνατότητα στο παιδί να βιώσει την μουσική με το σώμα του και την φωνή του, να την αγαπήσει, να την κάνει κτήμα του και να εκφραστεί μέσω αυτής, κάτι που απουσιάζει στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των ωδείων.

Μέσω της μουσικής αγωγής, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αποκτήσουν πλούσιες εμπειρίες ακρόασης. Η προσχολική ηλικία, είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για να εισάγουμε τα παιδιά στα διάφορα είδη μουσικής, καθώς σε αυτήν την ηλικία είναι από την φύση τους ανοιχτά και δεκτικά σε ποικίλα μουσικά ακούσματα. Άλλωστε διάφοροι ερευνητές (Sloboda 1985), τονίζουν ότι με την συχνή ακρόαση έργων από διαφορετικά είδη, εποχές και πολιτισμούς, τα παιδιά δέχονται μια ευρεία γκάμα ήχων και δομών, διευρύνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο τις μουσικές τους δεξιότητες σε εκφραστικά μέσα όπως το τραγούδι, μουσικά όργανα κ.α.

Η μουσική ακρόαση μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, θεατρικά δρώμενα, ηχοϊστορίες, χορός, κ.α. Για παράδειγμα, η ζωγραφική πάνω σε μουσικά θέματα, μπορεί να δώσει διέξοδο σε μερικά παιδιά, τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν με κίνηση ή με λόγο. Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν την μουσική τους εντύπωση με χρώματα και εικόνες αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο την φαντασία τους, την δημιουργικότητα του και την ευαισθησία τους.

Η ακρόαση φυσικών ήχων και η ακρόαση ζωντανής ή ηχογραφημένης μουσικής, είναι πρωταρχικής σημασίας, προκειμένου να έχουν τα παιδιά μια ολοκληρωμένη επαφή με τον κόσμο των ήχων. Οι ακουστικές ασκήσεις έχουν ως κύριο στόχο να αναπτύξουν στα παιδιά δεξιότητες ακρόασης όπως η ακουστική παρατήρηση, διάκριση και μνήμη, έτσι ώστε να γίνουν αργότερα ικανοί μουσικοί ακροατές. Μέσω της ακουστικής παρατήρησης και διάκρισης, τα παιδιά γνωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τις ιδιότητες του ήχου (ένταση, ύψος, διάρκεια και χροιά). Κάθε ιδιότητα του ήχου, μπορεί να περιγραφεί με λέξεις όπως δυνατός ή σιγανός ήχος, που αναφέρονται στην ένταση ή να αναπαρασταθούν με γραφικά σύμβολα ή με διαβαθμίσεις της φωνής ή κινήσεις ή με χρήση μουσικών οργάνων. Πέρα όμως από την γνώση των ιδιοτήτων του ήχου, τα παιδιά κατανοούν τον τρόπο με τον οποίον κάποιος ήχος μας επηρεάζει, μας ελκύει ή μας απωθεί ανάλογα με τις ιδιότητες του (π.χ. ο δυνατός ήχος μας τρομάζει, ο απαλός μας νανουρίζει κ.ο.κ.). Μ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά διακρίνουν τις ιδιότητες του ήχου και τις συσχετίζουν με τα βιώματα τους.

Για κάθε μουσική, κινητική, ρυθμική, φωνητική δραστηριότητα, η ευαισθητοποίηση του αυτιού είναι απαραίτητη. Η ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης, οδηγεί τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε μουσικό ερέθισμα και σε κάθε είδος μουσικής, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να απολαμβάνουν την τέχνη της μουσικής στην καθημερινή τους ζωή. Ένας από τους κύριους στόχους της μουσικής αγωγής, είναι να ξυπνήσει στο παιδί την αγάπη για την μουσική, κάτι που επιτυγχάνεται με την συστηματική ακρόαση και όχι με την συστηματική μελέτη.

Παραπάνω, αναφέραμε διάφορες μουσικές δραστηριότητες που μπορεί να περιέχει ένα μάθημα μουσικής αγωγής, εκ των οποίων η κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων επιτυγχάνεται με ενεργητικό, βιωματικό και συμμετοχικό τρόπο. Ο Orff ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχουν παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας. Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με



την κατάλληλη μουσική εκπαίδευση, όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια ικανοποιητική αντίληψη της τονικότητας της μουσικότητας και του ρυθμού.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφέρουμε, ότι οι μουσικές δραστηριότητες που αναλύσαμε δεν ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο. Κάθε μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση, προσφέρει κάτι το διαφορετικό για την ολόπλευρη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, κάτι που αναλύσαμε στην αρχή του κεφαλαίου. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί, ανάλογα με τους στόχους που θέτει κάθε φορά και τα διδακτικά μέσα που διαθέτει, να συνδυάσει στοιχεία από διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα. Σημαντικό ρόλο στην μουσική ανάπτυξη του παιδιού, πέρα από τα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, παίζει και ο ίδιος ο μουσικοπαιδαγωγός. Για να υπάρξει ολοκληρωμένη μουσική αγωγή, χρειάζεται ο μουσικοπαιδαγωγός να κατανοεί την αληθινή φύση της μουσικής, ως μια αισθητική εμπειρία, ενώ θα πρέπει να έχει επίγνωση των βασικών εννοιών που αποτελούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής. Θα πρέπει επίσης να είναι ευρηματικός, να ανακαλύπτει και να αναπτύσσει σταδιακά την έμφυτη μουσική ικανότητα κάθε παιδιού.

### 3. ΡΥΘΜΟΣ-ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

*« Τι είναι αλήθεια ο Ρυθμός;*

*Ο ορισμός δεν γράφτηκε ως τώρα*

*και ίσως δεν θα γραφτεί ποτέ.*

*Πως μπορεί να μπει σε μια φόρμουλα ακριβή,*

*αμετακίνητη, ζάστερη, καθαρή και λιγόλογη,*

*το φευγαλέο αυτό φαινόμενο*

*που είναι η ουσία του κόσμου*

*και ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα*

*σε κάθε εκδήλωση της Τέχνης και της ζωής».*

Κούλα Πράτσικα

(Κυνηγού-Φλάμπουρα, 1993, σ. 8)

Η λέξη *Ρυθμός* προέρχεται από το ρήμα “ρέω” που σημαίνει κυλώ, τρέχω. Εμπεριέχει, με λίγα λόγια, το χαρακτηριστικό της συνεχόμενης κίνησης. Ταυτόχρονα όμως, ο ρυθμός εμπεριέχει κι ένα ακόμα χαρακτηριστικό που βρίσκεται κρυμμένο μέσα του και δεν προέρχεται από την ετυμολογία της λέξης “*ρυθμός*”. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι η περιοδικότητα, η επανάληψη. Παρατηρώντας τον κόσμο γύρω μας θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρυθμός ενυπάρχει σχεδόν παντού: στη μουσική, στο χορό, στην αρχιτεκτονική, στην ζωγραφική, στο θέατρο.. Σε κάθε μία όμως από αυτές της τέχνες εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως ένα βασικό κοινό στοιχείο ανάμεσα στο λόγο, τη μουσική και την κίνηση είναι ο ρυθμός.

Ο μουσικός ρυθμός είναι η αίσθηση της ροής του χρόνου. Αυτή η αίσθηση βιώνεται μέσα από την κίνηση του σώματος. Η κίνηση του σώματος συνδέει την αίσθηση του χρόνου με την αίσθηση του χώρου. Ο ρυθμός είναι η καρδιά της μουσικής. Σε ορισμένα έργα ο ρυθμός είναι πολύ έντονος και άμεσα αναγνωρίσιμος ενώ σε άλλα μπορεί να είναι πιο απαλός έως και δυσδιάκριτος αλλά πάντοτε υπαρκτός.

### 3.1. ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η επαφή του ανθρώπου με τον ρυθμό είναι μια εμπειρία προγεννητική. Ο ρυθμός, φαίνεται πως είναι η πρώτη εμπειρία αισθήσεων του εμβρύου μέσα στον μικρόκοσμο της μήτρας. Το έμβρυο μπορεί να διακρίνει ήχους, όπως ο ρυθμός της καρδιάς ή η αναπνοή, μέσα από την παλμική τους κίνηση. Ένας ρυθμός 72 χτύπων ανά λεπτό, όπως αναφέρει η Πολυχρονιάδου (1995, σ. 18), θα ηρεμεί το έμβρυο μετά την γέννησή του, αφού την ίδια ρυθμική συχνότητα έχει ο κανονικός ρυθμός της καρδιάς της μητέρας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μουσικός ρυθμός έχει σχέση και ομοιότητες με τους οργανικούς ρυθμούς του ανθρώπου.

Ο ρυθμικός κτύπος της καρδιάς έχει θεμελιώδη σημασία για το βρέφος. Σύμφωνα με μελέτες για τον τρόπο που κρατούν οι μητέρες τα μωρά στην αγκαλιά τους, όπως αναφέρει ο Αντωνακάκης (2006), διαπιστώθηκε ότι το 80% των δεξιόχειρων μητέρων κρατούν τα μωρά τους από την αριστερή πλευρά, πάνω στην καρδιά. Η τάση αυτή, θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι έτσι είναι βολικά και αναπνευστικά για έναν δεξιόχειρα άνθρωπο, όμως διαπιστώθηκε ότι και οι αριστερόχειρες μητέρες, κάνουν ακριβώς το ίδιο.

Οι ρυθμικές δεξιότητες αναπτύσσονται και εκδηλώνονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, πριν ακόμα κλείσουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, μέσω διαφορετικών τύπων κίνησης, όπως ταλάντευση, νεύμα του κεφαλιού, παλινδρομική κίνηση κ.α. Οι κινήσεις αυτές του σώματος μοιάζουν να ακολουθούν τον παλμό της μουσικής. Η έρευνα του Moog (1976), πάνω στις αντιδράσεις των βρεφών σε τραγούδια έδειξε ότι περίπου ένα στα δέκα βρέφη, ηλικίας 18 έως 24 μηνών, μπορούσε να συντονίσει τις κινήσεις του στο ρυθμό της μουσικής για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τραγούδια που τους είναι γνωστά με το να ανταποκρίνονται κινητικά κάθε φορά που τα ακούν ή να χαμογελούν, δείχνοντας έτσι την οικειότητα και την ευχαρίστησή τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως όλα τα παιδιά μικρής ηλικίας, χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια και καθοδήγηση, είναι ικανά να αισθάνονται τον ρυθμό, χωρίς όμως να μπορούν να τον εξωτερικεύουν. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχουν αναπτύξει τον μυϊκό έλεγχο και συντονισμό που χρειάζεται, με αποτέλεσμα να κινούν το σώμα, τα πόδια ή τα χέρια αδέξια και άρρυθμα.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιδρά με αυθόρμητες κινητικές αντιδράσεις, που προέρχονται από διάφορα μέρη του σώματος, σε αντίθεση με την

προηγούμενη περίοδο, που οι κινήσεις γίνονται με ολόκληρο το σώμα. Οι περισσότερες μελέτες, σύμφωνα με την Καραδήμου-Λιάτσου (2003, σ. 56), για την ρυθμική ανάπτυξη έχουν ερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να αναπαράγουν σταθερά μοτίβα με παλαμάκια ή με χτύπημα των ποδιών. Τα παιδιά, συνειδητοποιούν τον ρυθμό πρώτα με ολόκληρο το σώμα τους (κινητικά παιχνίδια, τρέξιμο, περπάτημα κ.λ.π.), στην συνέχεια με χτυπήματα των χεριών και των ποδιών τους και τέλος παίζοντας, τα απλά κρουστά.

Στα παιδιά ηλικίας τεσσάρων με έξι ετών αρέσει η μουσική με απλό και έντονο ρυθμό, σε διπλό χρόνο (2/4 και 4/4). Αυτά είναι και τα μέτρα που χρησιμοποιούν στο αυθόρμητο τραγούδι τους, ενώ το μέτρο σε τριπλό χρόνο (3/4) γίνεται περισσότερο αποδεκτό στην ακρόαση μουσικής σε στιγμές ηρεμίας (Σέργη, 1995, σ. 60).

Σε έρευνες (Grieshaber 1987), όπως αναφέρει η Σέργη (1995, σ. 95), που αφορούσαν τα ρυθμικά χτυπήματα των μικρών παιδιών, έδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυσκολία από τα μεγαλύτερα στο να κτυπούν γρήγορα και ταυτόχρονα με τα δύο χέρια ή με το μη δυνατό τους χέρι. Γενικά παρατηρήθηκε αδυναμία στον κινητικό συντονισμό που βελτιωνόταν με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η χρονολογική ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εκτέλεση μουσικοκινητικών δεξιοτήτων.

Η Thorn (1976), σε μελέτη της, προσπάθησε να διερευνήσει τις επιπτώσεις της θεωρίας του Piaget για την *αρχή της διατήρησης*, (βλέπε σ. 12), κατά την διδασκαλία και την ανάπτυξη εννοιών που αφορούν την μελωδία και το ρυθμό. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά αυτής της έρευνας, η διατήρηση των ρυθμικών εννοιών αρχίζει γύρω στην ηλικία των 7 ετών, ενώ ο πιο σημαντικός παράγοντας για την ικανότητα του παιδιού για διατήρηση ρυθμικών εννοιών, είναι η ηλικία.

Οι Moorhead και Pond (1978), παρατήρησαν ότι τα μοτίβα που παράγουν αυθόρμητα τα παιδιά έχουν την τάση να είναι στην αρχή περιοδικά, μονότονα και χωρίς τονισμούς. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να παίζουν δεδομένους σταθερούς ρυθμούς και να αναπαράγουν σύντομα ρυθμικά μοτίβα. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας συναντούν δυσκολία στο να κρατήσουν το ρυθμό για μεγάλο διάστημα.

Η Zenatti (1976), σύμφωνα με τον Hargreaves (1986, σ. 112), ζήτησε από παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών να χτυπήσουν με παλαμάκια ρυθμούς με

δύο, τρεις ή τέσσερις νότες σε δύο δοκιμές. Βρήκε αξιοσημείωτη βελτίωση μετά την ηλικία των τεσσεράμισι ετών. Τα παιδιά μέχρι αυτήν την ηλικία, που αποτύγχαναν κατά την πρώτη δοκιμή, παρουσίαζαν σημαντική βελτίωση όταν παρατηρούσαν τον εξεταστή να χτυπά τον ρυθμό μια δεύτερη φορά. Στην ηλικία των πέντε ετών, το 70% των πρώτων δοκιμών ήταν επιτυχές. Η Zenatti βρήκε επίσης ότι η επίδοση ποίκιλε ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης των ρυθμικών μοτίβων.

Η Serafine (1979), εφάρμοσε την *αρχή της διατήρησης* του Piaget, για να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να διατηρούν το μέτρο, μέσα στα πλαίσια διάφορων αλλαγών στον ρυθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα της διατήρησης του μέτρου. Από τα τετράχρονα, το 33% είχε αυτήν την ικανότητα, από πέντε έως επτά ετών, το 68%, ενώ στα εννιάχρονα, το 76% τα κατάφερε. Το βασικό συμπέρασμα σε αυτήν την έρευνα είναι ότι η ικανότητα της διατήρησης έχει άμεση σχέση με την *χρονολογική ηλικία* και την *ωρίμανση*.

Η M. Pflederer (1964), διερεύνησε την ικανότητα των παιδιών στην αντίληψη του μέτρου, του ρυθμού και της τονικότητας, μέσα από την *αρχή της διατήρησης* του Piaget. Παρουσίασε σε παιδιά την ίδια μελωδία εκτελεσμένη σε δύο διαφορετικές ταχύτητες και τους ζήτησε στη συνέχεια να κρίνουν αν οι δύο μελωδίες είναι ίδιες, δηλ. κάτι ανάλογο με τα πειράματα που πραγματοποίησε ο Piaget με τα κέρματα και το υγρό<sup>3</sup>. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά 5 ετών (που βρίσκονται στο προενηνοιολογικό στάδιο) απαντούν σωστά σε ποσοστό μόνο 50% , ενώ η πλειοψηφία των παιδιών των 8 ετών (στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών) δίνουν σωστές απαντήσεις.

Σε ότι αφορά τις μιμητικές τάσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην εκτέλεση ρυθμικών κινητικών δεξιοτήτων, όπως η εκφραστική κίνηση, οι έρευνες των Flohr και Brown (1979) έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική τάση για μίμηση ανάμεσα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα ερευνών του (Groves 1969), όπως αναφέρει η Σέργη (1995, σ. 60), που αφορούσαν την επίδραση της ρυθμικής άσκησης στην ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών, έδειξαν ότι δεν υπήρχε διαφορά στην ικανότητα για συγχρονισμό ανάμεσα στα παιδιά που είχαν ρυθμική άσκηση και σε αυτά που δεν είχαν. Το

---

<sup>3</sup> Ο Piaget, παρουσίασε σε παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών ένα υγρό σε ένα πλατύ γυάλινο σωλήνα και στην συνέχεια το ίδιο υγρό σ' άλλο στενό σωλήνα. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, επειδή βλέπουν το υγρό να βρίσκεται σε ψηλότερο σημείο, νομίζουν ότι το υγρό στο δεύτερο σωλήνα είναι περισσότερο. Παρόμοιο πείραμα παρουσίασε και με την χρήση κερμάτων, τοποθετώντας τα σε μια σειρά όπου μετά αραίωσε. Τα παιδιά δεν μπορούσαν να συλλογιστούν ότι ο αριθμός των κερμάτων παραμένει ο ίδιος.

συμπέρασμα του Groves, είναι ότι σημαντικοί παράγοντες στην ρυθμική ανάπτυξη είναι: η χρονολογική ηλικία, ο βαθμός ωρίμανσης και η έμφυτη ικανότητα παρά η άσκηση.

### 3.2. Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο ρυθμός και ειδικότερα ο μουσικός ρυθμός, απασχόλησε όχι μόνο φιλοσόφους, μουσικούς και ερευνητές αλλά και παιδαγωγούς. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, οι απόψεις συγκλίνουν, στο ότι ο μουσικός ρυθμός μπορεί να επιδράσει θετικά και να συμβάλει στην παιδαγωγική μεθοδολογία (Κεφάλου-Χορς, 2001, σ. 41).

Ο ρυθμός βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν έννοιες που δεν αφορούν αποκλειστικά την μουσική, αλλά και που έχουν να κάνουν με τα μαθηματικά ή ακόμα και με την γλώσσα. Για παράδειγμα, η αντίληψη των αριθμών 1, 2, 3, 4, 5 και των συμβόλων τους, είναι δυνατό να διδαχθούν διαμέσου του ρυθμού με τον εξής τρόπο: η νηπιαγωγός δίνει ένα αριθμό ονομαστικά και τα παιδιά χτυπούν ανάλογα ρυθμικά χτυπήματα. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά, μπορούν εύκολα να διδαχτούν απλές μαθηματικές έννοιες, όπως είναι οι αριθμοί.

Με την βοήθεια του ρυθμού, τα παιδιά ανακαλύπτουν λεκτικά μοτίβα που αντιστοιχούν σε ρυθμικά μοτίβα. Για παράδειγμα το μοτίβο των δύο τετάρτων ♩ ♩ ταιριάζουν με τις δυσύλλαβες λέξεις όπως ρό-δι, μή-λο, τα τέσσερα όγδοα ♪ ♪ ♪ ♪ με τις τετρασύλλαβες λέξεις κ.ο.κ.

Τα όρια ανάμεσα στην μουσικοπαιδαγωγική και την ρυθμική είναι δυσδιάκριτα, ιδίως στην προσχολική ηλικία. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο παιδαγωγικός προβληματισμός σχετικά με την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, οδηγεί στην τάση ενοποίησης των τεχνών της μουσικής του λόγου και της κίνησης.

Η Ρυθμική είναι η μουσική εκπαίδευση που ενώνει το ρυθμό και τη κίνηση, μέσα στο χώρο και το χρόνο. Είναι μια βιωματική μέθοδος, που κάνει ορατό αυτό που ακούμε καθώς μετατρέπει την κινητική αντίδραση σε μουσική πράξη και το αντίθετο. Ο εμπνευστής της Ρυθμικής είναι ο E. Jaques Dalcroze που, σύμφωνα με τη Κυνηγού-Φλάμπουρα (1993, σ. 31), πραγματοποίησε το πρώτο μάθημα Ρυθμικής τον Ιούνιο του 1903 στην σκηνή της μεγάλης αίθουσας του Ωδείου της Γενεύης. Ο μουσικοπαιδαγωγός, ζήτησε από τους πρωτοετείς μαθητές τους στο σολφέζ, να εγκαταλείψουν τα θρανία και να πάνε κοντά του, γύρω από το πιάνο. Αργότερα, τους ζήτησε να περπατήσουν, να τρέξουν, να πηδήξουν, κάτι που δυσκόλεψε τους μαθητές του. Εκείνος έπειτα αφού ερεύνησε τις σκέψεις του πάνω στο θέμα που προέκυψε, πραγματοποίησε το φθινόπωρο του ίδιου έτους τα πρώτα μαθήματα Ρυθμικής.

Ο ρυθμός αποτελεί ένα μέσο διδασκαλίας, που διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων, καθώς και στην ενεργοποίηση του κινητικού μηχανισμού. Θα μπορούσαμε να πούμε πως με την χρήση του ρυθμού και ειδικότερα της Ρυθμικής, ανεξαρτήτως μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος, τα παιδιά μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν και να αναπαράγουν βασικά χαρακτηριστικά του ρυθμού και της μουσικής γενικότερα. Επίσης, η ρυθμική καλλιεργεί τον αυτοσχεδιασμό, που αυτός με την σειρά του είναι σημαντικός για την ανάπτυξη της φαντασίας και για την εκδήλωση των πραγματικών ικανοτήτων του παιδιού.

Όταν τα παιδιά συντονίζονται ρυθμικά, βιώνουν την κίνηση και την συγκίνηση που απορρέει απ' αυτήν. Μια τέτοια εμπειρία έχει την δύναμη να αλλάξει την διάθεση των παιδιών και να τα τονώσει βοηθώντας την επικοινωνία μεταξύ τους και την κοινωνικοποίησή τους (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σ. 231).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο παιδαγωγικός προβληματισμός σχετικά με την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, οδηγεί στην τάση ενοποίησης των τεχνών της μουσικής, του λόγου και της κίνησης. Την ίδια περίοδο, ο μουσικοσυνθέτης και παιδαγωγός E.Z. Dalcroze, παρατηρεί ότι η πηγή των μουσικών ρυθμών, βρίσκεται στο ρυθμό των κινήσεων και των λειτουργιών του ανθρώπινου σώματος. Διατυπώνει επίσης την άποψη ότι ακούμε το ρυθμό με όλο το σώμα και τον αντιλαμβανόμαστε αποκτώντας μια μυϊκή ρυθμική ευαισθησία. Τα γεγονότα αυτά, θέτουν τη βάση της Μουσικοκινητικής Αγωγής, πάνω στην οποία δομούνται και αναπτύσσονται διάφορες μουσικοκινητικές μέθοδοι διδασκαλίας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα (Dalcroze, Kodaly, Orff, Takatina, κ.α.).

Μιλώντας για μουσικοκινητική αγωγή, αναφερόμαστε στον συνδυασμό της μουσικής με την κίνηση. Η κίνηση στην μουσικοκινητική αγωγή δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδί, μέσω της μίμησης, της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού, αναπτύσσει την αισθητική του ικανότητα και ταυτόχρονα ανακαλύπτει την μουσική μέσα από την κίνηση, μαθαίνει να απελευθερώνεται σωματικά αλλά και ψυχικά, γνωρίζει τις ιδιότητες του ήχου - διάρκεια, ένταση, συχνότητα- αλλά και άλλες μουσικές έννοιες.

Με την μουσικοκινητική αγωγή, τα παιδιά βιώνουν μέσα από το σώμα και την κίνησή του, τους νόμους της μουσικής, του λόγου, του χορού. Κάθε παιδί έχει δικό του ατομικό ρυθμό και με τον δικό του τρόπο βλέπει, ακούει και προσλαμβάνει έννοιες. Κατά την διαδικασία της μουσικοκινητικής αγωγής τα παιδιά έρχονται σε



επαφή με βασικές αρχές (ρυθμός, μελωδία, τραγούδι, κίνηση, χορός) με ευχάριστο τρόπο. Η μουσικοκινητική επιστρατεύει το σώμα και το πνεύμα, ενώ επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά τον έλεγχο των μυών του σώματός τους και θέτει τα θεμέλια για την σωστή κινητική τους ανάπτυξη.

Έτσι, τα παιδιά, μέσω των μουσικοκινητικών παιχνιδιών, μαθαίνουν να συγκεντρώνονται, να αποκτούν έλεγχο, μνήμη, αίσθηση ευθύνης, να αναπτύσσουν την φαντασία τους, την μουσικότητα, την ευαισθησία τους, να έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά, να γνωρίζουν το σώμα τους. Πάνω απ' όλα όμως, τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους, για να είναι σε θέση να τον εκφράσουν.

Η μεγάλη γοητεία της μουσικής γενικά και της μουσικοκινητικής αγωγής ειδικά, όπως αναφέρει και ο Αντωνάκης (2006), είναι ότι όλες οι ανώτερες αυτές διεργασίες που συμβάλουν για την πραγμάτωση αυτών των στόχων, γίνονται τις περισσότερες φορές ασυνείδητα, αυθόρμητα, φυσικά, ενεργοποιώντας δυνάμεις του παιδιού που μέχρι τώρα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση.

Η ύπαρξη «τραγουδιστών παραδοσιακών παιχνιδιών» (περνά-περνά η μέλισσα, γύρω-γύρω όλοι κ.λ.π.), σε παγκόσμια κλίμακα, αποδεικνύει ότι η μουσικοκινητική αγωγή δεν έπαψε ποτέ να λειτουργεί ως μέσο αγωγής. Μέσα από αυτά τα μουσικά παιχνίδια, μπορεί να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να συλλάβουν το βαθύτερο νόημα της σωματικής κίνησης, της μουσικής, ακόμα και της έκφρασης των βαθύτερων συναισθημάτων του ανθρώπου.

Τι είναι όμως η μουσικοκινητική αγωγή στην πράξη; Έχοντας ως άξονα τους τρεις μεγάλους μουσικοπαιδαγωγούς (Dalcroze, Kodaly, Orff), θα μπορούσαμε να πούμε πως η μουσικοκινητική και ειδικότερα η κίνηση, παίζει σημαντικό, αν όχι καθοριστικό ρόλο, στις τρεις αυτές μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους. Λόγω του ότι ο ρυθμός είναι άμεσα συνυφασμένος με την μουσικοκινητική αγωγή και για τους τρεις μουσικοπαιδαγωγούς, θα αναφέρουμε συνοπτικά το ρόλο που παίζει ο ρυθμός για τον κάθε μουσικοπαιδαγωγό καθώς και συγκεκριμένα παραδείγματα των μεθόδων αυτών για την εφαρμογή της μουσικοκινητικής στην διαδικασία της διδασκαλίας. Θα πρέπει αρχικά να πούμε, ότι βασικά κοινά στοιχεία των μεθόδων αυτών είναι η μουσική, ο λόγος και η κίνηση. Βασικός κοινός τους στόχος είναι η αφύπνιση των εκφραστικών ικανοτήτων και η προαγωγή τους σε δεξιότητες.

## EMILE JACQUES- DALCROZE

Ο ρυθμός, είναι το κεντρικότερο στοιχείο στην θεωρία του. Κατά τον Dalcroze, η λέξη ρυθμός σήμαινε μια ισόρροπη ροή ανάμεσα στο σώμα, στο μυαλό και στο συναίσθημα, που υφίσταται σε ένα πλαίσιο χώρου-χρόνου και ενέργειας.

Σύμφωνα με την θεωρία του, ο ρυθμός (και ιδιαίτερα ο κινητικός ρυθμός), είναι ο συνδυασμός χώρου, χρόνου και ενέργειας, σε μια δυναμική αλληλένδετη σχέση-πλοκή μεταξύ τους και παράγεται από πολύπλοκές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε πολλά στοιχεία της κίνησης (Ανδρούτσος, 1995, σ. 37). Με λίγα λόγια, ο ρυθμός εκτελείται στους άξονες του χρόνου, του χώρου και της ενέργειας που συνδέονται μεταξύ τους διαμέσου του ρυθμού και εκφράζεται με την κίνηση.

Στην μελέτη του για τον ρυθμό, ο Dalcroze κατέληξε σε 34 βασικές αρχές για τον ρυθμό, δημιουργώντας έτσι μια ποικιλία εμπειριών και ασκήσεων για οποιαδήποτε ηλικία. Ο Dalcroze πίστευε ότι οι αισθήσεις που παρέχουν οι φυσικοί ρυθμοί του σώματος, ενδυναμώνουν το ένστικτο για ρυθμό, δημιουργώντας ρυθμική συνείδηση.

Ο Dalcroze για την προσχολική ηλικία, προτείνει ασκήσεις απλές, παιγνιδοτράγουδα, παίξιμο με κρουστά, κείμενα με συνοδεία μουσικής και ρυθμικές κινήσεις. Παιχνίδια με έμφαση στη στάση και την αναπνοή, προετοιμάζουν τα παιδιά για το τραγούδι και την κίνηση.

Η διάρκεια ενός ήχου και οι υποδιαίρέσεις της, μπορούν με την βοήθεια της κίνησης, να γίνουν ευκολότερα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. Κατά την διαδικασία της διδασκαλίας, ο Dalcroze, προτείνει την χρήση σταθερών μουσικών συμβόλων, τα οποία κάθε φορά υποδεικνύουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το περπάτημα συμβολίζεται με αξίες τετάρτων, το τρέξιμο με όγδοα, τρίηχα ογδόων ή δέκατα έκτα, το πήδημα με όγδοο παρεστιγμένο που ακολουθείται από δέκατο έκτο κ.ο.κ. Τέλος, το γράψιμο του ρυθμού, γίνεται με απλά ελεύθερα ρυθμικά σύμβολα.

Σύμφωνα με το πλάνο μαθήματος Ρυθμικής<sup>4</sup> του Dalcroze, η σειρά που πρέπει να κατακτώνται οι διαφορές έννοιες είναι η παρακάτω (Αρζιμανόγλου, 1988, σ. 45):

---

<sup>4</sup> Σε κάθε μάθημα ρυθμικής υπάρχει ένα πλάνο. Το μάθημα χτίζεται σταδιακά ανάλογα με αυτό το πλάνο ώστε να επιτευχθεί κάποιος συγκεκριμένος κάθε φορά στόχος.

1. Αίσθηση του χώρου.
2. Αντιδράσεις των αισθήσεων.
3. Μελέτη μέτρου και ρυθμού.
4. Μελέτη και απόδοση των όρων της μουσικής, μέσα από τη κίνηση.
5. Κινητική έκφραση και ομαδική δουλειά.
6. Αυτοσχεδιασμός (μουσικός-κινητικός).
7. Κρουστά-Ορχήστρα.

Παρατηρούμε ότι το πρωταρχικό στοιχείο στο πλάνο του μαθήματος Ρυθμικής του Dalcroze, είναι η αντίληψη και η αίσθηση του χώρου, κάτι που σημαίνει ότι η Ρυθμική, ο ρυθμός και η Μουσική μπορούν να αναπαραχθούν μέσω της κίνησης, ενώ η κίνηση είναι άμεσα συνυφασμένη με το χώρο στον οποίο εκτελείται.

Στην Ρυθμική Dalcroze, τα παιδιά με την βοήθεια των λέξεων, τα λεγόμενα ρυθμικά και μετρικά σχήματα λόγου, “απεικονίζουν” ρυθμικά μοτίβα. Ένα απλό παράδειγμα: το παιδί προφέρει τις συλλαβές του ονόματός του, ενώ ταυτόχρονα χτυπάει με τα χέρια ή σε ταμπούρινο το ρυθμικό σχήμα που αντιπροσωπεύει τις συλλαβές και τους τονισμούς, π.χ. :



Στη μέθοδο Dalcroze, στόχος είναι η μουσική εκμάθηση, η οποία επιτυγχάνεται και κατακτάται βιωματικά και όχι εγκεφαλικά. Η βίωση του μουσικού ρυθμού εξαρτάται ολοκληρωτικά από την κίνηση. Όπως λέει και ο ίδιος ο μουσικοπαιδαγωγός “να εξασκηθεί και να ρυθμιστεί ολόκληρο το νευρικό σύστημα έτσι ώστε να δώσει στο μυαλό την απόλυτη ελευθερία ελέγχου των μουσικών κινήσεων” (Ανδρούτσος, 1995, σ. 55)

Ένα παράδειγμα μουσικοκινητικής δραστηριότητας που προτείνει ο μουσικοπαιδαγωγός Dalcroze, σύμφωνα με την Καραδήμου-Λιάτσου (2003, σ. 48) είναι το εξής:

ΣΥΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΧΑΛΑΡΩΣΗ

ΣΤΟΧΟΣ: Μυϊκός έλεγχος και ρυθμική προσαρμογή, συντονισμός

Τα παιδιά τεντώνουν τα χέρια οριζόντια μπροστά και σφίγγουν τις γροθιές. Με σύνθημα, π.χ. στο ντέφι, χαλαρώνουν τελείως τα μπράτσα και τα κρεμούν κάτω. Η Παιδαγωγός ελέγχει αν είναι απόλυτα χαλαρά.

Το ίδιο με μέτρημα ενός μέτρου 4/4. Στο ισχυρό τεντώνουν μπροστά και στο 2, 3 και 4 χαλαρώνουν απόλυτα. Αργότερα, η ίδια άσκηση γίνεται ενώ περπατούν.

## ZOLTAN KODALY

Ο Kodaly υποστηρίζει ότι η γνώση και η αίσθηση του ρυθμού αναπτύσσονται μέσα από ενεργό συμμετοχή σε ρυθμικά παιχνίδια, δηλαδή η κίνηση αντιμετωπίζεται ως ένα στοιχείο που αναπτύσσεται παράλληλα με τη μουσική στο παιδί και βοηθά στην ουσιαστικότερη βίωση μουσικών εννοιών. Θα μπορούσαμε να πούμε πως σημαντικά και στοιχειώδη σημεία της θεωρίας του Dalcroze βρίσκονται και στην θεωρία του Kodaly. Παρόλα αυτά, η κίνηση στον Kodaly είναι ένα βοηθητικό μέσο για την κατανόηση του ρυθμού και δεν έχει τον κεντρικό ρόλο που της αποδίδει ο Dalcroze.

Οι ρυθμικές συλλαβές, ένας τρόπος απαγγελίας του ρυθμού, είναι ένα από τα τρία βασικά εργαλεία της μεθόδου Kodaly. Επινοήθηκαν από τον γάλλο Jacques Cheve περίπου το 1800. Ο ρυθμός στην μέθοδο Kodaly, διδάσκεται σε μικρά μοτίβα από την προσχολική ηλικία, πριν μάθουν τα παιδιά τις ονομασίες τέταρτο, όγδοο, ήμισυ κ.ο.κ. Τα παιδιά προφέρουν μικρές συλλαβές για κάθε αξία. Αργότερα μαθαίνουν και την ονομασία της κάθε αξίας:

ta	= 1 τέταρτο
ti ti	= 2 όγδοα
ta a a a	= 1 ολόκληρο

Η αίσθηση του ρυθμού μπορεί να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί με κινήσεις-βήματα, ποικιλία κινήσεων- ενώ συγχρόνως το παιδί τραγουδάει.

Σε μια μελέτη (Beatty, 1989), όπως αναφέρει ο Bush (2002, σ.110), μελετήθηκαν δύο ομάδες παιδιών νηπιαγωγείου για εννέα μήνες. Η μία ομάδα έλαβε διδασκαλία σύμφωνα με την προσέγγιση Kodaly, ενώ η άλλη έλαβε την συνηθισμένη μουσική διδασκαλία. Και οι δύο ομάδες παρουσίασαν παρόμοια βελτίωση στην διάκριση τονικού ύψους και στην ρυθμική διάκριση, αλλά η ομάδα που έλαβε διδασκαλία με βάση την προσέγγιση Kodaly μπορούσε να μιμηθεί νότες ποικίλου τονικού ύψους και ρυθμικά σχήματα με παλαμάκια σημαντικά καλύτερα απ' ότι η άλλη ομάδα.

Το ενδιαφέρον για το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του Kodaly, έχει τελευταία αυξηθεί διεθνώς. Η πιο σημαντική ίσως συνεισφορά του Kodaly στην πρόοδο της μουσικής αγωγής είναι οι μουσικές δυνατότητες που αναγνωρίζει στον ανθρώπινο παράγοντα.

## **CARL ORFF**

Ο Orff, από νωρίς στην καριέρα του, ανακάλυψε την δημιουργική δύναμη του ρυθμού. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο ρυθμός είναι σημείο αφετηρίας για την μουσικοπαιδαγωγική του θεωρία. Η εκμάθηση της μουσικής γίνεται μέσα από την ρυθμισμένη κίνηση του σώματος και από τον ρυθμό που δημιουργείται από τις λέξεις. Δύο από τις βασικές αρχές του Orff-Schulwerk όπως διαμορφώθηκαν στην εξέλιξη τους είναι:

- Ο ρυθμός θεωρείται βάση στην μουσική αγωγή. Δεν διδάσκεται με αφηρημένες μαθηματικές μεθόδους, αλλά σε σχέση με τον λόγο και την ζωντανή κίνηση του παιδιού.
- Θα πρέπει να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό και ελεύθερη και δημιουργική έκφραση στη μουσική, με την χρήση του σώματος και της φωνής τους, καθώς και των μουσικών οργάνων που παίζονται εύκολα χωρίς τεχνικές δυσκολίες.

Ο Orff, μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό του σύστημα, δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να πειραματισθεί και να αυτοσχεδιάσει με τους ήχους. Η επεξεργασία του ρυθμού ξεκινάει με τα τέταρτα και τα όγδοα και όχι με τα ολόκληρα, όπως ήταν καθιερωμένο στις σχολές μουσικής. Ο λόγος γι' αυτήν την αλλαγή, όπως πολύ σωστά αναφέρει η Καραδήμου-Λιάτσου (2003, σ. 66), είναι ότι οι αξίες τετάρτου και ογδόου αντιστοιχούν σε ρυθμούς του ανθρώπινου οργανισμού (σφυγμός, χτύποι της καρδιάς) και σε κινήσεις του σώματος (περπάτημα, τρέξιμο).

Ο Orff για την εξερεύνηση του ρυθμού ως στοιχείο της μουσικής, χρησιμοποιεί, όπως και οι περισσότεροι μουσικοπαιδαγωγοί, ονόματα, λέξεις ή μικρές φράσεις, προκειμένου να “περιγράψει” διάφορα ρυθμικά σχήματα. Σταδιακά τα παιδιά είναι ικανά να μεταφέρουν αυτά τα ρυθμικά σχήματα στα ρυθμικά ή μελωδικά μουσικά κρουστά όργανα.

Τα παιδιά ασκούνται με ρυθμικές λεκτικές ασκήσεις, εξοικειώνονται με τις αξίες τέταρτο και όγδοο και αυτοσχεδιάζουν με παροιμίες στίχους ή διάφορες φράσεις. Προοδευτικά, ασκούνται σε άλλες αξίες όπως ήμισυ, παρεστιγμένες νότες, δεκαταέκτα και παύσεις. Στις λεκτικές ασκήσεις, θα πρέπει κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε μία νότα και όχι σε παύση, καθώς και οι τονισμοί των λέξεων να συμπίπτουν με τους τονισμούς του μέτρου, με την πρώτη νότα πάντα να έχει τον κύριο τονισμό.

Σε έρευνα της Moore(1984), παρατηρήθηκε ότι η ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας που εκπαιδεύτηκε επί δέκα εβδομάδες με την μέθοδο Orff, παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ρυθμική ανταπόκριση, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που εκπαιδεύτηκε με τον κλασσικό δασκαλοκεντρικό τρόπο.

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι για την ολοκληρωμένη συναισθηματική, κινητική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, οι οποίες όμως μόνο σε ορισμένα σχολεία (π.χ. Μοντεσσοριανοί παιδικοί σταθμοί) λαμβάνουν χώρα καθώς και σε ορισμένους παιδικούς σταθμούς.

Η έρευνα της Rose (1995), όπως αναφέρει ο Bush (2002, σ. 110), θέλησε να βρει εάν η διδασκαλία με την Ρυθμική Dalcroze θα βελτίωνε την απόδοση του παλμού σε παιδιά νηπιαγωγείου ως δευτέρας τάξης δημοτικού. Η πειραματική ομάδα πήρε εξαιρετικά υψηλότερη βαθμολογία στο *Τεστ Ανάλυσης ρυθμικής κίνησης*.

Επίσης η J.L.S. Moore (1984), στην διδακτορική της διατριβή, παρατήρησε ότι σε διάστημα 10 εβδομάδων διδασκαλίας, η ομάδα εκπαιδεύτηκε με την μέθοδο Orff, ήταν σαφώς καλύτερη στον τομέα των ρυθμικών αποκρίσεων, συγκριτικά με την ομάδα που εκπαιδεύτηκε με τον παραδοσιακό τρόπο, αν και η πρώτη αυτή ομάδα δεν υποβλήθηκε απόλυτα και αποκλειστικά σε διδασκαλία με την μέθοδο Orff.

## **B. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει για την μουσική ανάπτυξη, αφορούν την προσχολική ηλικία. Αυτό συμβαίνει διότι στην ηλικία αυτή το παιδί διανύει το στάδιο της Προεγνωσιολογικής σκέψης. Είναι ικανό να χρησιμοποιεί σύμβολα, εικόνες και κινήσεις για να περιγράψει μουσικές έννοιες όπως η διάρκεια, η ένταση, το τονικό ύψος.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν, έχουν σαν βασική αρχή ότι τα μουσικά βιώματα θα πρέπει να προηγούνται της θεωρητικής κατανόησης των μουσικών εννοιών. Η στεία μάθηση των μουσικών εννοιών, σε θεωρητικό επίπεδο, θα μπορούσε να βλάψει την μουσική καλλιέργεια του παιδιού, αφού η μουσική δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί μέσω αφηρημένων συμβόλων. Όλα τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που αναφέραμε, καθιστούν σημαντική την συμμετοχή του παιδιού στην μουσική που παράγει.

Είναι επίσης σημαντικό, το παιδί να λάβει από νωρίς εμπειρίες που έχουν να κάνουν με την μουσική, πριν οι επερχόμενες αναστολές της μεγαλύτερης ηλικίας παρεμποδίσουν το αυθόρμητο ενδιαφέρον για τέτοιου είδους έκφραση. Μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι, ενώ τα μικρά παιδιά κινούνται αυθόρμητα στο άκουσμα ρυθμικού σχήματος, τα μεγαλύτερα συχνά διστάζουν να δείξουν κάποια σωματική αντίδραση, παρόλο που σε γενικές γραμμές είναι ικανότερα στην απόδοση του ρυθμού.

Η δημιουργικότητα θα πρέπει να είναι βασική προτεραιότητα στις μουσικές δραστηριότητες. Δημιουργώντας ρυθμικές και μελωδικές φράσεις, συνδυάζοντας μουσική και κίνηση, το παιδί έχει ενεργητική στάση απέναντι στην μουσική και εξοικειώνεται ευκολότερα και ίσως ακόμα και γρηγορότερα με τις μουσικές και ρυθμικές έννοιες. Αναπτύσσει την ικανότητα του για αυτοσχεδιασμό και αυτοέκφραση, αποκτά αυτοπεποίθηση και μαθαίνει να συνεργάζεται.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως το παιδί, μεγαλώνοντας, αποκτά σταθερότητα στις μουσικές δραστηριότητές του. Τα μεγαλύτερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να διατηρεί για περισσότερο χρονικό διάστημα σταθερό τον ρυθμό σε σχέση με τα μικρότερα, ενώ συντονίζουν καλύτερα την κίνηση τους με την μουσική.

Οι έρευνες στον τομέα της ακρόασης μουσικής για την ηλικία αυτή, έχουν δείξει ότι τα παιδιά προτιμούν μουσικά κομμάτια σχετικά απλά, με εντάσεις και ενδιαφέρουσες εναλλαγές. Η διάρκεια δεν θα πρέπει να είναι μεγάλη λόγω του ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν από ένα χρονικό διάστημα και μετά (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Η ρυθμική καλλιέργεια βασίζεται στο ρυθμικό ένστικτο που υπάρχει σε όλα τα παιδιά. Το πρώτο πράγμα που αντιλαμβάνονται συνήθως τα παιδιά, είναι ο παλμός και το tempo (αργό-γρήγορο). Η αντίληψη του μέτρου και των υποδιαίρεσεων του χρόνου έρχεται αργότερα.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε, πως η πρώιμη μουσική εκπαίδευση συνεπάγεται την πρόωγη ανάπτυξη της μουσικής ακοής. Η ακοή, παράλληλα με τη κίνηση, επιδρά σημαντικά στην μουσική ανάπτυξη το παιδιού. Πολύ σημαντικό επίσης είναι και το ηχητικό τοπίο στο οποίο βρίσκονται οι προσλαμβάνουσες του παιδιού. Τα τελευταία χρόνια, σωρός (μουσικών και μη) πληροφοριών βομβαρδίζει και αποπροσανατολίζει ενήλικες και παιδιά. Είναι σημαντικό λοιπόν, να αποκτήσει από νωρίς το παιδί κριτική σκέψη για όσα συμβαίνουν γύρω του. Να μπορεί να επιλέγει και να έχει προτιμήσεις, χωρίς όμως να γίνεται απόλυτο και να ακούει ένα μόνο συγκεκριμένο είδος μουσικής. Άλλωστε όσο περισσότερες μουσικές εμπειρίες έχει κάποιος, τόσο περισσότερο ικανός γίνεται για κριτική σκέψη.

Με βάση όλες τις θεωρίες και τα αποτελέσματα ερευνών που αναφέρθηκαν, καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι η πρώιμη μουσικοκινητική αγωγή επιδρά καταλυτικά στην μουσική αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού.

Είναι σημαντικό όμως να το τεκμηριώσουμε και να το αναδείξουμε πειραματικά παρακάτω.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πειραματική έρευνα είχε σαν σκοπό να διερευνήσει την πιθανή επίδραση της πρώιμης μουσικής εκπαίδευσης στην μουσική αντίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα στην αντίληψη του ρυθμού. Δηλαδή, στόχο είχαμε να μελετήσουμε πειραματικά, αν τα νήπια που ασχολούνται με την μουσική, συμμετέχοντας σε ομάδες όπου εφαρμόζονται μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι όπως αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω (Orff, Dalcroze, κ.α.), αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ρυθμό από τα νήπια που δεν συμμετέχουν σε οργανωμένες μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Άραγε, τα παιδιά που λαμβάνουν πρώιμη μουσικοκινητική εκπαίδευση, θα εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις σε ρυθμικές δοκιμασίες;

Ο πληθυσμός της έρευνας από τον οποίο λήφθηκε το δείγμα ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή τεσσάρων έως έξι ετών.

Η πρώτη ομάδα παιδιών, που αποτελούσε την *πειραματική ομάδα*<sup>5</sup>, ήταν 12 παιδιά που συμμετείχαν στο εργαστήριο Μουσικοκινητικής αγωγής του Ελληνικού Ωδείου, Παράρτημα Ρεθύμνου, όπου εφαρμόζεται συνδυασμός μεθόδων Orff, Dalcroze και άλλων, με έμφαση στη σχέση μουσικής, κίνησης και θεατρικού παιχνιδιού. Τη δεύτερη ομάδα παιδιών, την *ομάδα ελέγχου*<sup>6</sup> αποτελούσαν 14 παιδιά από το 6<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου που λάμβαναν παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση, δηλαδή χωρίς ιδιαίτερη έμφαση σε σύγχρονα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα.

Η πειραματική έρευνα διήρκησε 6 μήνες -από τα μέσα Νοεμβρίου 2007 μέχρι τον Μάρτη του 2008- και διεξήχθη στο Ελληνικό Ωδείο Παράρτημα Ρεθύμνου για την πρώτη ομάδα, και στο 6<sup>ο</sup> δημόσιο νηπιαγωγείο Ρεθύμνου για τη δεύτερη ομάδα.

*Ανεξάρτητη μεταβλητή* αποτέλεσε η ύπαρξη ή όχι μουσικοκινητικής αγωγής, ενώ ως *εξαρτημένη μεταβλητή*<sup>7</sup> θεωρήσαμε τις επιδόσεις των παιδιών στις ρυθμικές δοκιμασίες.

---

<sup>5</sup> *Πειραματική ομάδα*, είναι η ομάδα, που αποτελεί τον στόχο μελέτης, δηλαδή η ομάδα στην οποία εφαρμόζεται η ανεξάρτητη μεταβλητή.

<sup>6</sup> *Ομάδα ελέγχου*, είναι η ομάδα, που χρησιμοποιείται σαν ομάδα αναφοράς ή ως μέτρο σύγκρισης. Εδώ δεν επεμβαίνει η ανεξάρτητη μεταβλητή.

<sup>7</sup> *Ανεξάρτητη μεταβλητή* είναι αυτή που ελέγχεται (μεταβάλλεται ή διαμορφώνεται κατά βούληση) από τον ερευνητή και εφαρμόζεται στο υποκείμενο της έρευνας, για να εκτιμηθεί η επίδρασή της. Αποτελεί δηλαδή την αιτία του φαινομένου. *Εξαρτημένη μεταβλητή*, είναι η αντίδραση του υποκειμένου στην

# ΠΕΙΡΑΜΑ 1<sup>ο</sup>

## ΡΥΘΜΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ

Ο ρυθμικός παλμός (ισόχρονος κτύπος), είναι πολύ εμφανής σε ορισμένα είδη μουσικής, όπως σε αρκετά παιδικά τραγούδια, στη ροκ μουσική κ.α. Ο ρυθμικός παλμός όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος μπορεί να γίνει αντιληπτός από παιδιά μικρής ηλικίας με κίνηση του σώματος, με παλαμάκια ή αργότερα με χτύπημα των ποδιών (βλ. σ. 36).

Πολλά παιδικά κομμάτια έχουν έντονο παλμό, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την έννοια του ρυθμού. Τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τον παλμό, ενώ εισάγονται στις έννοιες του παλμού και του μέτρου, χτυπώντας τον παλμό με ηχηρές κινήσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τις απόψεις του Orff και του Dalcroze, η συνειδητοποίηση του ρυθμού πρέπει να γίνει αρχικά με το σώμα (ηχηρές κινήσεις): χτύπημα χεριών, περπάτημα, κινήσεις του σώματος κ.α.

Οι περισσότερες μελέτες για τη ρυθμική ανάπτυξη έχουν ερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να παίζουν δεδομένους σταθερούς ρυθμούς με παλαμάκια ή με χτύπημα ποδιών (βλ. σ. 36). Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1986, σ. 111), η έρευνα των Williams και Sievers (1933) έδειξε ότι μόλις το 1/4 των τρίχρονων παιδιών μπορούσαν να χτυπήσουν σε σωστό χρόνο τις ενδείξεις που εμφανιζόταν σε ένα μηχανήμα, ανά μισό δευτερόλεπτο. Αυτή η αναλογία αυξανόταν στα 3/4 για τους πεντάχρονους εξεταζόμενους, ενώ μόνο το 4% των εξάχρονων δεν κατάφεραν να επιτύχουν στην άσκηση. Ο Hargreaves (1986, σ. 111), αναφέρει μια ακόμα έρευνα (Rainbow 1977), σύμφωνα με την οποία, η απόδοση των παιδιών στις ρυθμικές δοκιμασίες ποικίλει ανάλογα με την φύση των ασκήσεων. Τα παιδιά ηλικίας τριών ετών, μπορούσαν να παίξουν καλύτερα ένα σταθερό ρυθμό με τα ξυλάκια παρά με τα παλαμάκια.

Η κατανόηση της ποιότητας του ρυθμικού παλμού είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, διότι έτσι βιώνουν την έννοια του ρυθμού και της μουσικής και αποφεύγουν την μηχανική εξωτερική του. Όταν τα παιδιά συντονίζονται ρυθμικά, βιώνουν την κίνηση και τη συγκίνηση που απορρέει από αυτήν.

---

ανεξάρτητη μεταβλητή, ο παράγοντας που πρέπει να παρατηρηθεί και εξαρτάται από την ανεξάρτητη μεταβλητή. Η εξαρτημένη μεταβλητή, είναι ένα μέτρο της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Το πρώτο πείραμα που πραγματοποιήσαμε αφορούσε τον ρυθμικό συντονισμό. Η πειραματική υπόθεση που τέθηκε προς επαλήθευση ήταν η εξής: αν η πειραματική ομάδα αντιλαμβάνεται τα ρυθμικά ερεθίσματα ευκολότερα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δηλαδή, αν τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας θα είναι μεγαλύτερα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Από τη θεωρητική μελέτη που προαναφέραμε, περιμένουμε η πειραματική ομάδα να έχει καλύτερο ρυθμικό συντονισμό από την ομάδα ελέγχου.

Ζητήθηκε από τα υποκείμενα του πειράματος να χτυπήσουν τα χέρια τους ρυθμικά σε δύο διαδοχικά μουσικά ερεθίσματα, με μέτρο 4/4 και αργό tempo. Τα υποκείμενα του πειράματος δοκιμάζονταν ανά δύο.

Τα δύο μουσικά ερεθίσματα ήταν τα: α) La Farandolo, β) Pash Pash από την συλλογή «Μουσική και Χοροί», επιλογή από την Αγγέλικα Παναγοπούλου-Σλάβικ, 1995.

Το πρώτο μουσικό ερέθισμα (La Farandolo), είχε σταθερό ρυθμικό και μελωδικό σχήμα. Στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα (Pash Pash), το ρυθμικό σχήμα παρέμενε σταθερό, ενώ το μελωδικό σχήμα μεταβαλλόταν. Τα υποκείμενα καλούταν να χτυπήσουν ρυθμικά τα χέρια τους και στις δύο περιπτώσεις.

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για το καθορισμό των επιπέδων στην αξιολόγηση του ρυθμικού συντονισμού του κάθε παιδιού, αποτελείται από τρεις αριθμητικές τιμές. Η ερμηνεία που δινόταν σε κάθε τιμή ήταν:

1: Καθόλου, 2: Μέτρια, 3: Καλά.

Οι τιμές προσδιορίζονται ως εξής:

1(Καθόλου) Απουσία ρυθμικού συντονισμού.

2(Μέτρια) Εμφάνιση του ρυθμικού συντονισμού, αλλά όχι διατήρησή του.

3(Καλά) Εμφάνιση και διατήρηση του ρυθμικού συντονισμού.

Για περισσότερη ευκολία, θα ονομάσουμε την πειραματική ομάδα, Ομάδα Α και την ομάδα ελέγχου, ως Ομάδα Β.

Στον πίνακα 1 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων, για το πρώτο μουσικό ερέθισμα La Farandolo. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

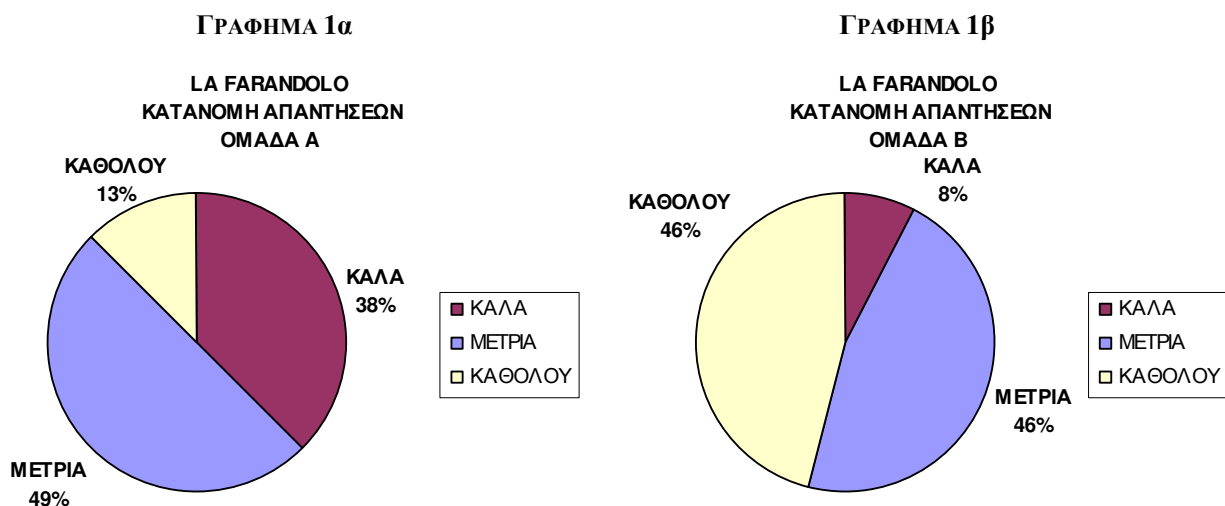
### **ΠΙΝΑΚΑΣ 1**

#### ***La Farandolo***

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		
	ΚΑΛΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	3	4	1
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (13)	1	6	6

Παρατηρώντας τον πίνακα 1, θα μπορούσαμε να πούμε πως για το πρώτο μουσικό ερέθισμα La Farandolo και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 3 στα 8 παιδιά τα πήγαν καλά, 4 στα 8 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 1 από τα 8 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 1 στα 13 παιδιά τα πήγαν καλά, 6 στα 13 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 6 από τα 13 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το πρώτο μουσικό ερέθισμα, υπό τη μορφή γραφήματος:



Παρατηρούμε ότι η ομάδα Α είχε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα Β στο μουσικό ερέθισμα La Farandolo.

Στον πίνακα 2 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων, για το δεύτερο μουσικό ερέθισμα Pash Pash. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

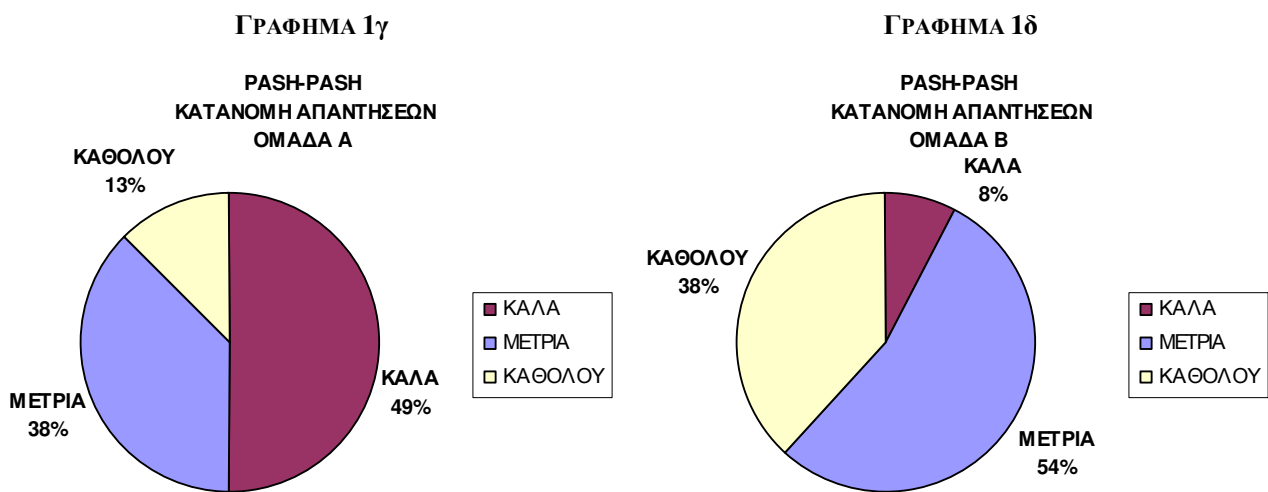
## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

### *Pash-Pash*

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		
	ΚΑΛΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	4	3	1
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (13)	1	7	5

Παρατηρώντας τον πίνακα 2, θα μπορούσαμε να πούμε πως για το δεύτερο μουσικό ερέθισμα Pash-Pash και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 4 στα 8 παιδιά τα πήγαν καλά, 3 στα 8 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 1 από τα 8 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 1 στα 13 παιδιά τα πήγαν καλά, 7 στα 13 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 5 από τα 13 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το δεύτερο μουσικό ερέθισμα, υπό τη μορφή γραφήματος:



Παρατηρούμε ότι η ομάδα Α είχε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα Β στο μουσικό ερέθισμα Pash-Pash.

Στον πίνακα 3 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των παιδιών των δύο ομάδων και για τα δύο μουσικά ερεθίσματα:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3

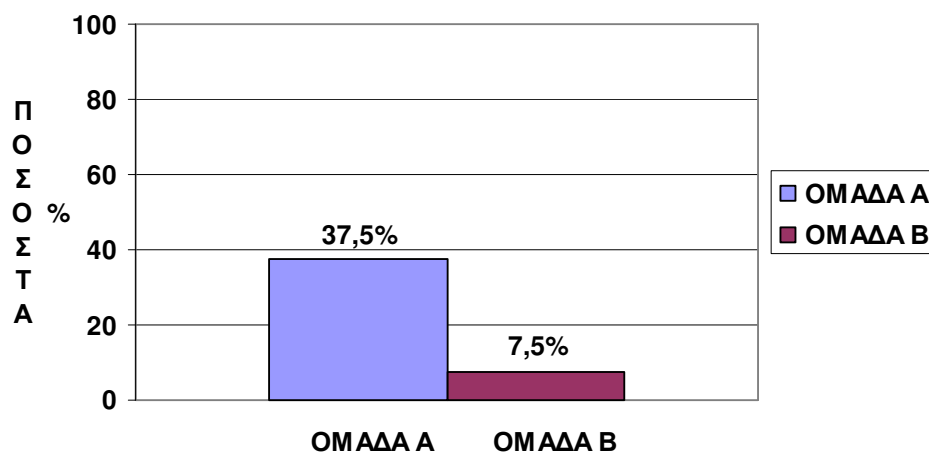
*Σωστές απαντήσεις  
La Farandolo, Pash-Pash*

	ΚΑΛΑ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	3
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (13)	1

Στον γράφημα 1ε μπορούμε να δούμε το ποσοστό % των παιδιών της κάθε ομάδας που τα πήγε ΚΑΛΑ και στα δύο μουσικά ερεθίσματα (La Farandolo, Pash-Pash):

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 1ε

**ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ (LA FARANDOLO, PASH-PASH)**



Από τα γραφήματα 1α έως 1δ, μπορούμε να πούμε πως τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου είχαν καλύτερες επιδόσεις στο δεύτερο (κατά σειρά παρουσίας) μουσικό ερέθισμα Pash-Pash. Συγκεκριμένα, για το πρώτο μουσικό ερέθισμα La Farandolo, το 38% των παιδιών της πειραματικής ομάδας τα πήγε καλά, ενώ το 49% των παιδιών τα πήγε μέτρια. Στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα Pash-Pash, υπήρξε βελτίωση στις καλές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά 11%. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, για το πρώτο μουσικό ερέθισμα La Farandolo, το 46% των παιδιών τα πήγε μέτρια ενώ για το 46% παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα Pash-Pash, παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού των μέτριων επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά 8%.

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στον παράγοντα της εξοικείωσης. Τα υποκείμενα κατά την διάρκεια του πειράματος εξοικειώθηκαν με αυτό που τους ζητήθηκε να κάνουν και αυτό φαίνεται από το γεγονός του ότι οι επιδόσεις τους ήταν καλύτερες στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε τη σημασία που έχει η επανάληψη για την μάθηση και ειδικότερα στην προσχολική ηλικία. Τα δύο μουσικά ερεθίσματα δεν διαφέρουν κατά πολύ, αν εξαιρέσουμε ότι στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα μεταβαλλόταν το μελωδικό σχήμα. Τα υποκείμενα και των δύο ομάδων, είχαν μια μικρή βελτίωση στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα, παρόλη την αλλαγή του μελωδικού σχήματος.

Από τα γραφήματα 1α έως 1δ, διαπιστώνουμε ότι η πειραματική ομάδα έχει καλύτερες επιδόσεις στον ρυθμικό συντονισμό, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μουσικό ερέθισμα La Farandolo, η ομάδα Α είχε καλύτερες επιδόσεις κατά 30% συγκριτικά με την ομάδα Β. Στο δεύτερο μουσικό ερέθισμα Pash Pash οι επιδόσεις της ομάδας Α ήταν κατά 41% καλύτερες συγκριτικά με την ομάδα Β.

Από τον πίνακα 3 καθώς και από το γράφημα 1ε, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις της Α ομάδας είναι κατά 30% καλύτερες σε σχέση με την ομάδα Β και στα δύο μουσικά ερεθίσματα.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι η πειραματική υπόθεση που τέθηκε στην αρχή του πειράματος, τελικά επαληθεύτηκε.

Κατά την διάρκεια των πειραμάτων παρατηρήθηκε ότι η πειραματική ομάδα κατανόησε ευκολότερα την ζητούμενη δοκιμασία απ' ότι η ομάδα ελέγχου.



Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πειραματική ομάδα είχε μεγαλύτερο βαθμό συγκέντρωσης ως προς την ακρόαση των μουσικών ερεθισμάτων, κατά την διάρκεια της δοκιμασίας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, η ομάδα Α κατάφερε να διατηρήσει την συγκέντρωσή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συγκριτικά με την ομάδα Β.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκέντρωση και η προσεκτική ακρόαση του ρυθμού παίζει πρωταρχικό ρόλο, είτε πρόκειται για ένα απλό ρυθμό με παλαμάκια, είτε για ένα παιδικό κομμάτι, είτε για ένα μουσικό έργο. Μέσω της παρατήρησης του παλμού τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν σταδιακά στην εξοικείωση με τον ρυθμικό συντονισμό.

## ΠΕΙΡΑΜΑ 2<sup>ο</sup>

### ΑΛΛΑΓΗ ΤΑΧΥΤΗΤΑΣ

Η έννοια του tempo σ' ένα μουσικό κομμάτι μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή στα παιδιά μέσω των αντιθέσεων της ταχύτητας «γρήγορα-αργά». Όταν όμως η έννοια του tempo χρησιμοποιείται για τη διατήρηση του ρυθμικού παλμού, τότε ίσως να μην γίνει εύκολα κατανοητό από τα παιδιά. Είναι ίσως δύσκολο να αντιληφθούν ότι ενώ ο παλμός είναι σταθερός και ίδιος στην εκτέλεση ενός κομματιού, μπορεί να γίνει γρηγορότερος ή πιο αργός. Κάθε μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος προτείνει διάφορες ασκήσεις για να εξηγηθεί στα παιδιά η έννοια του tempo. Η παρακάτω άσκηση εφαρμόζεται στην μέθοδο του Kodaly και μπορεί να αποβεί χρήσιμη στη διαδικασία σύγκρισης «γρήγορα-αργά»:

Τα παιδιά τραγουδούν γνωστό τραγούδι χτυπώντας τον παλμό. Ο δάσκαλος εκτελεί δικό του tempo -χτυπάει 8 χρόνους πολύ γρηγορότερα- και τα παιδιά εκτελούν το νέο tempo. Ο δάσκαλος ρωτάει τα παιδιά αν ήταν γρηγορότερα ή αργότερα. Αφού τα παιδιά απαντήσουν ο δάσκαλος ξαναρχίζει να χτυπάει πολύ αργό tempo κ.ο.κ.

Απ' την άλλη μεριά ο Dalcroze, στην αρχή της διδασκαλίας του, παρατήρησε ότι οι μαθητές του δεν μπορούσαν να παίξουν σωστά σε ένα tempo στο «μουσικό κόσμο», μπορούσαν όμως να περπατήσουν σωστά στον «πραγματικό κόσμο». Αυτό το περπάτημα των παιδιών ήταν αυθόρμητο και ανεπηρέαστο από τη σκέψη ή οποιαδήποτε ευδιάκριτη ενέργεια της θέλησης. Ακόμα μερικοί από τους καλύτερους μαθητές του χτύπησαν ρυθμικά τα πόδια τους ή κουνούσαν το κεφάλι τους, ως αντίδραση στη μουσική που άκουγαν. Τότε ο Dalcroze συνειδητοποίησε ότι οι διαβαθμίσεις του tempo μπορούσαν να κατανοηθούν και να εκφραστούν ευκολότερα με το σώμα (βλ. σ.σ. 40,42).

Ο Dalcroze κατέληξε ότι υπάρχει μια ειδική συγγένεια ανάμεσα στον χώρο και τον χρόνο· το αργό τέμπο απαιτεί πλατιές κινήσεις, το μέτριο τέμπο μέτριες κινήσεις και το γρήγορο μέτρο μικρές κινήσεις. Η άσκηση διαφορετικής ποσότητας ενέργειας και βάρους και η αίσθηση της ισορροπίας κάθε φορά, ανάλογα με το τέμπο, δημιουργεί την ρυθμική ροή που προσδίδει πλαστικότητα στον ρυθμό. Η έννοια του tempo στην μέθοδο του Dalcroze διδάσκεται στα παιδιά μέσα από εμπειρίες ακρόασης και κίνησης. Οι κινητικές αυτές ασκήσεις ξεκινούν από μια μεγάλη

αντίθεση «αργά-γρήγορα» και στη συνέχεια δουλεύονται όλες οι διαβαθμίσεις του τέμπο καθώς και οι διαφοροποιήσεις επιτάχυνση-επιβράδυνση.

Παρόλο που ο Dalcroze προτείνει την σωματική κίνηση για την κατανόηση της εναλλαγής της ταχύτητας του ρυθμικού παλμού, θα θέλαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στην χρήση κάποιου κρουστού οργάνου. Λόγω του ότι στο προηγούμενο πείραμα χρησιμοποιήσαμε ηχηρές κινήσεις, θέλουμε να εξετάσουμε κατά πόσο τα παιδιά μπορούσαν να εξωτερικεύσουν τον ρυθμό, χρησιμοποιώντας κρουστά όργανα. Το tempo που ορίζει τον χαρακτήρα ενός τραγουδιού μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά μέσα από τα χτυπήματα του παλμού σε κάποιο όργανο. Τα παιδιά θα πρέπει να χτυπούν ρυθμικά και να συνειδητοποιούν πόσο αργά ή γρήγορα είναι τα χτυπήματα τους.

Αντίστοιχες έρευνες σχετικά με την διατήρηση του παλμού σε διάφορες διαβαθμίσεις της ταχύτητας του ρυθμού, έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν δυσκολία να συγχρονιστούν ρυθμικά σε γρήγορο tempo (βλ. σ. 36).

Το δεύτερο πείραμα που πραγματοποιήσαμε αφορούσε την εναλλαγή της ταχύτητας του μουσικού ερεθίσματος. Η πειραματική υπόθεση που τέθηκε προς επαλήθευση ήταν η εξής: αν η πειραματική ομάδα αντιλαμβάνεται την αλλαγή της ταχύτητας στα ρυθμικά ερεθίσματα ευκολότερα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δηλαδή, αν τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας θα είναι μεγαλύτερα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Από την θεωρητική μελέτη που προαναφέραμε, περιμένουμε η πειραματική ομάδα να έχει καλύτερη ικανότητα αντίληψης των ρυθμικών εναλλαγών από την ομάδα ελέγχου.

Ζητήθηκε από τα υποκείμενα του πειράματος να χτυπήσουν ένα μικρό τύμπανο ρυθμικά σε ένα μουσικό ερέθισμα, με μέτρο 4/4 και μεταβαλλόμενη ταχύτητα. Η ταχύτητα του μουσικού ερεθίσματος είχε δύο διαβαθμίσεις αργά-γρήγορα.

Τα υποκείμενα του πειράματος δοκιμάζονταν ατομικά. Το μουσικό ερέθισμα ήταν ο Σταυρωτός χορός από την συλλογή «Μουσική και Χοροί», επιλογή από την Αγγέλικα Παναγοπούλου-Σλάβικ, 1995. Τα υποκείμενα καλούνταν να χτυπήσουν ρυθμικά το τύμπανο καθ' όλη την διάρκεια του μουσικού ερεθίσματος.

Η αξιολόγηση έγινε ως εξής: χωρίσαμε το μουσικό ερέθισμα σε δύο μέρη, αργό και γρήγορο. Τα δύο αυτά μέρη αξιολογήθηκαν ξεχωριστά, προκειμένου να λάβουμε λεπτομερώς τις επιδόσεις των υποκειμένων στις αλλαγές της ταχύτητας.

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για το καθορισμό των επιπέδων στην αξιολόγηση του ρυθμικού συντονισμού του κάθε παιδιού, αποτελείται από τρεις αριθμητικές τιμές. Η ερμηνεία που δινόταν σε κάθε τιμή ήταν:

1: Καθόλου., 2: Μέτρια, 3: Καλά.

Οι τιμές προσδιορίζονται ως εξής:

1(Καθόλου) Απουσία ρυθμικού συντονισμού.

2(Μέτρια) Εμφάνιση του ρυθμικού συντονισμού, αλλά όχι διατήρησή του.

3(Καλά) Εμφάνιση και διατήρηση του ρυθμικού συντονισμού.

Στον πίνακα 3 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων, για το πρώτο μέρος (αργό) του μουσικού ερεθίσματος. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ 4**

*Σταυρωτός χορός*

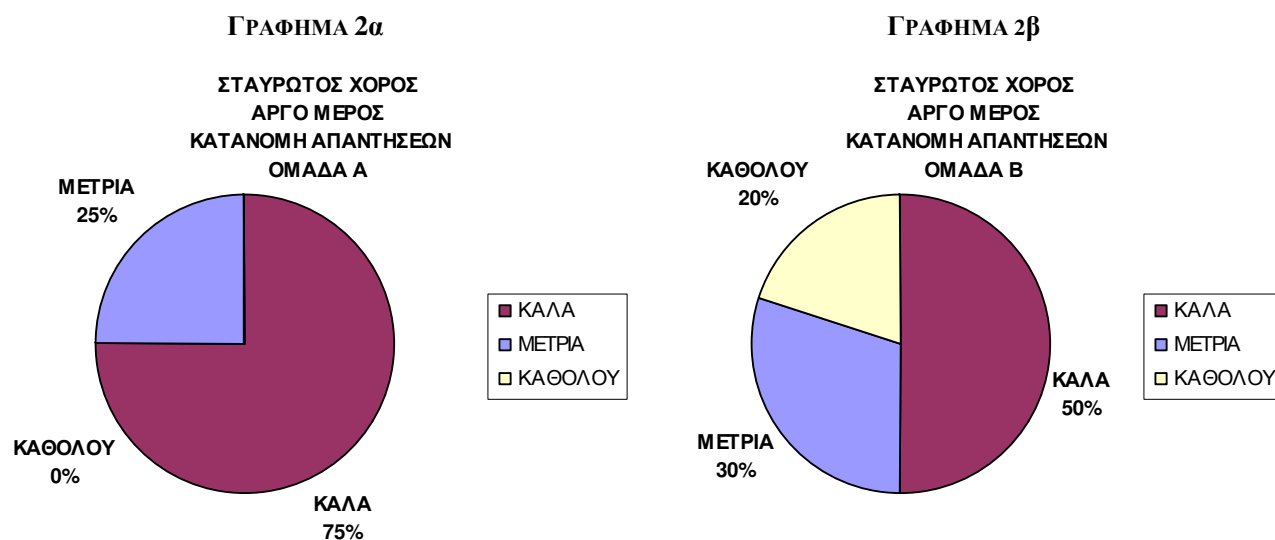
*Αργό μέρος*

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		
	ΚΑΛΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	6	2	0
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	5	3	2

Παρατηρώντας τον πίνακα 4 θα μπορούσαμε να πούμε, πως για το αργό μέρος του μουσικού ερεθίσματος Σταυρωτός χορός και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 6 στα 8 παιδιά τα πήγαν καλά, 2 στα 8 τα πήγαν μέτρια, ενώ για κανένα από τα 8 παιδιά δεν παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 5 στα 10 παιδιά τα πήγαν καλά,

3 στα 10 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 2 από τα 10 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το αργό μέρος του μουσικού ερεθίσματος υπό τη μορφή γραφήματος:



Στον πίνακα 5 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων, για το δεύτερο μέρος (γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 5

*Σταυρωτός χορός*

*Γρήγορο μέρος*

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		
	ΚΑΛΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	3	3	2
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	2	5	3

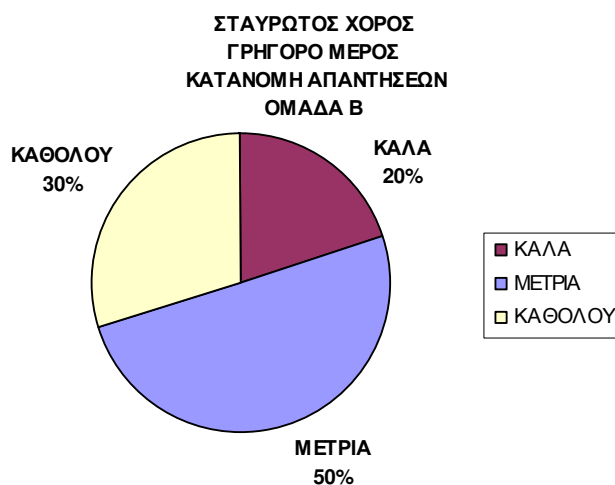
Παρατηρώντας τον πίνακα 5 θα μπορούσαμε να πούμε πως για το αργό μέρος του μουσικού ερεθίσματος -Σταυρωτός χορός- και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 3 στα 8 παιδιά τα πήγαν καλά, 3 στα 8 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 2 από τα 8 παιδιά, παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 2 στα 10 παιδιά τα πήγαν καλά, 5 στα 10 τα πήγαν μέτρια, ενώ για 3 από τα 10 παιδιά παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το δεύτερο μέρος (γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος, υπό τη μορφή γραφήματος:

**ΓΡΑΦΗΜΑ 2γ**



**ΓΡΑΦΗΜΑ 2δ**



Στον πίνακα 6 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των παιδιών των δύο ομάδων και για τα δύο μέρη του μουσικού ερεθίσματος:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 6

*Σωστές απαντήσεις*

*Σταυρωτός χορός*

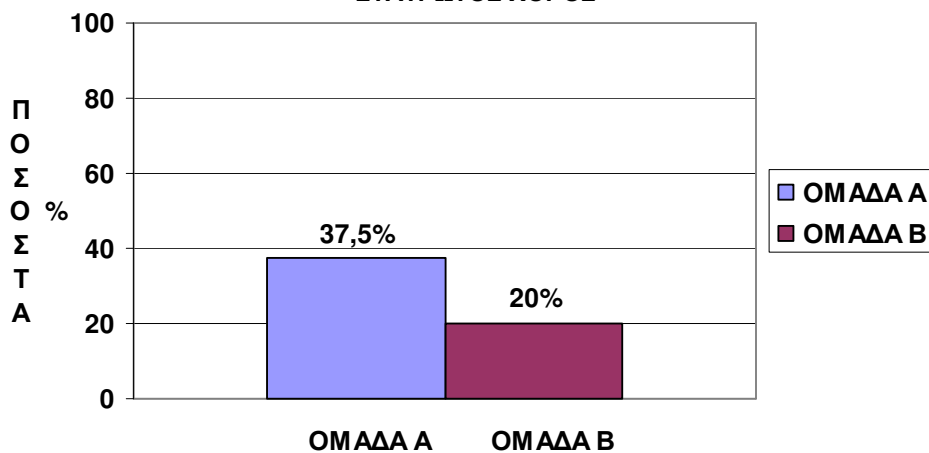
*Αργο- Γρήγορο μέρος*

	ΚΑΛΑ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	3
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	2

Στον γράφημα 2ε μπορούμε να δούμε το ποσοστό % των παιδιών της κάθε ομάδας που τα πήγε ΚΑΛΑ και στα δύο μέρη (αργό-γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος, Σταυρωτός χορός:

**ΓΡΑΦΗΜΑ 2ε**

**ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΜΕΡΗ  
(ΑΡΓΟ-ΓΡΗΓΟΡΟ)  
ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ  
ΣΤΑΥΡΩΤΟΣ ΧΟΡΟΣ**



Από τα γραφήματα 2α έως 2δ, μπορούμε να πούμε πως τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου είχαν καλύτερες επιδόσεις στο πρώτο μέρος (αργό) του μουσικού ερεθίσματος, Σταυρωτός χορός. Συγκεκριμένα, για το πρώτο μέρος του μουσικού ερεθίσματος -Σταυρωτός χορός-, το 75% των παιδιών της πειραματικής ομάδας τα πήγε καλά, ενώ το 25% των παιδιών τα πήγε μέτρια. Δεν παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού για κανένα από τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας. Στο δεύτερο μέρος (γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος, (Σταυρωτός χορός) υπήρξε μείωση στις καλές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά 38%, ενώ για το 20% των παιδιών παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, για το πρώτο μέρος του μουσικού ερεθίσματος, το 50% των παιδιών τα πήγε καλά, το 30% τα πήγε μέτρια, ενώ για το 20% των παιδιών, παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Στο δεύτερο μέρος του μουσικού ερεθίσματος, παρατηρήθηκε μείωση του ποσοστού των καλών επιδόσεων των παιδιών κατά 30%, ενώ το ποσοστό των παιδιών που παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού αυξήθηκε κατά 10%.

Από τα γραφήματα 2α έως 2δ, διαπιστώνουμε ότι η πειραματική ομάδα έχει καλύτερες επιδόσεις στον ρυθμικό συντονισμό, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος (αργό) του μουσικού ερεθίσματος, -Σταυρωτός χορός- η ομάδα Α είχε καλύτερες επιδόσεις κατά 25% συγκριτικά με την ομάδα Β. Στο δεύτερο μέρος (γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος, οι επιδόσεις της Α ομάδας ήταν κατά 17% καλύτερες συγκριτικά με την ομάδα Β.

Από τον πίνακα 6 καθώς και από το γράφημα 2ε, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις της Α ομάδας είναι κατά 17,5% καλύτερες σε σχέση με την ομάδα Β και στα δύο μέρη (αργό, γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος.

Από το γράφημα 2ε διαπιστώνουμε ότι η πειραματική υπόθεση που τέθηκε στην αρχή του πειράματος, τελικά επαληθεύτηκε.

Κατά την διάρκεια των πειραμάτων παρατηρήθηκε ότι η πειραματική ομάδα κατανόησε ευκολότερα την ζητούμενη δοκιμασία απ' ότι η ομάδα ελέγχου. Επίσης η ομάδα Α κατάφερε να διατηρήσει την συγκέντρωση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συγκριτικά με την ομάδα Β.

Όπως αναλύσαμε και παραπάνω, παρατηρήθηκε διαφορά των υποκειμένων και των δύο ομάδων ως προς τον ρυθμικό συντονισμό ανάμεσα στα δύο μέρη (αργό-γρήγορο) του μουσικού ερεθίσματος. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα και των δύο ομάδων είχαν καλύτερες επιδόσεις στο αργό μέρος σε σχέση με το γρήγορο.



Σαν γενικό συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω των μουσικών εμπειριών, όπως για παράδειγμα η χρήση κάποιου μουσικού οργάνου, τα παιδιά γίνονται πιο δεκτικά στην κατανόηση των μουσικών εννοιών.

## ΠΕΙΡΑΜΑ 3<sup>ο</sup>

### ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΠΑΓΓΕΛΙΑ

Η έννοια του ρυθμού μέσω της κίνησης και του λόγου προέρχεται από την Αρχαία Ελληνική Μουσική. Κάθε έννοια του ρυθμού αλλά και του μέτρου απορρέει από την αρχαία ελληνική ποίηση (τονισμοί, μακρά- βραχέα, ίαμβος...). Ο Orff και ο Dalcroze έχοντας ως πρότυπο τα μουσικά δρώμενα της Αρχαίας Ελλάδας, εφάρμοσαν την σύνδεση λόγου, κίνησης και μουσικής στο μουσικοπαιδαγωγικό τους έργο.

Στη μέθοδο Dalcroze, ο ρυθμικός λόγος δεν παίζει τόσο πρωτεύοντα ρόλο όσο στη μέθοδο Orff . Ο Orff όμως, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο του λόγου, γιατί πίστευε ότι το σταδιακό πέρασμα από τα λεκτικά σχήματα -στις ρυθμικές δραστηριότητες, από το τραγούδι και την κίνηση- στα μουσικά όργανα, είναι η πιο αβίαστη και φυσική διαδοχή ολοκληρωμένων μουσικών εμπειριών (βλ. σ.σ. 45-46).

Μ' αυτόν τον τρόπο, ο έμφυτος ρυθμός της μητρικής γλώσσας των παιδιών, χρησιμοποιείται ως αφετηρία για την παραπέρα εξερεύνηση του ρυθμού, της μουσικής και της κίνησης (Αντωνακάκης, 2006).

Ο ρυθμικός λόγος προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για μουσικούς και ρυθμικούς πειραματισμούς. Η ρυθμική απαγγελία μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά όταν συνοδεύεται από την χρήση μουσικών οργάνων. Ο συνδυασμός του ρυθμικού λόγου με το χτύπημα του παλμού σε κάποιο κρουστό όργανο, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να αντιληφθούν βιωματικά την έννοια του ρυθμού.

Το τρίτο πείραμα που πραγματοποιήσαμε αφορούσε την απαγγελία ρυθμικών λεκτικών μοτίβων με την συνοδεία ταμπουρίνου. Η πειραματική υπόθεση που τέθηκε προς επαλήθευση ήταν η εξής: αν η πειραματική ομάδα μπορούσε να απαγγείλει τα ρυθμικά μοτίβα -σε συγχρονισμό με το παλμό στο ταμπουρίνο- ευκολότερα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δηλαδή αν τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας θα είναι μεγαλύτερα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Από την θεωρητική μελέτη που προαναφέραμε περιμένουμε η πειραματική ομάδα να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον ρυθμικό λόγο από την ομάδα ελέγχου.

Ζητήθηκε από τα υποκείμενα του πειράματος να συλλαβίσουν το όνομα τους, χτυπώντας ταυτόχρονα το ταμπουρίνο. Κάθε συλλαβή αντιστοιχούσε σ' έναν χτύπο. Αφού διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά μπορούσαν να συλλαβίσουν σωστά το όνομα τους

με την βοήθεια του ταμπουρίνου, τους ζητήθηκε να απαγγείλουν ρυθμικά λέξεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά. Διαλέξαμε έξι λέξεις, με θέμα τα φρούτα, τις οποίες χωρίσαμε σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών που περιείχαν, όπως φαίνεται στον πίνακα 7.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 7

<i>Κατηγορίες λέξεων</i>	
<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</b>	<b>ΛΕΞΕΙΣ</b>
Δισύλλαβες	Μή-λο, Σύ-κο
Τρισύλλαβες	Μπα-νά-να, Πε-πό-νι
Τετρασύλλαβες	Πορ-το-κά-λι, Μα-ντα-ρί-νι

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για το καθορισμό των επιπέδων στην αξιολόγηση του ρυθμικού συντονισμού, του κάθε παιδιού αποτελείται από δύο αριθμητικές τιμές. Η αξιολόγηση έγινε ξεχωριστά για κάθε κατηγορία. Η ερμηνεία που δινόταν σε κάθε τιμή ήταν:

- 1: Λάθος.
- 2: Σωστό.

Οι τιμές προσδιορίζονται ως εξής:

- 1: (Λάθος) Μη ακριβής αναπαραγωγή των ρυθμικών μοτίβων.
- 2: (Σωστό) Ακριβής αναπαραγωγή των ρυθμικών μοτίβων.

Στον πίνακα 8 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων για τα Δυσύλλαβα ρυθμικά μοτίβα. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

### **ΠΙΝΑΚΑΣ 8**

#### ***Δυσύλλαβα ρυθμικά μοτίβα***

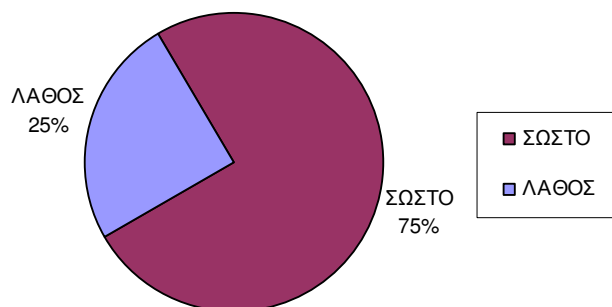
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	6	2
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	5	3

Παρατηρώντας τον πίνακα 8 θα μπορούσαμε να πούμε πως για τα δυσύλλαβα ρυθμικά μοτίβα και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 6 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 2 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 5 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 3 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για τα δυσύλλαβα ρυθμικά μοτίβα υπό τη μορφή γραφήματος:

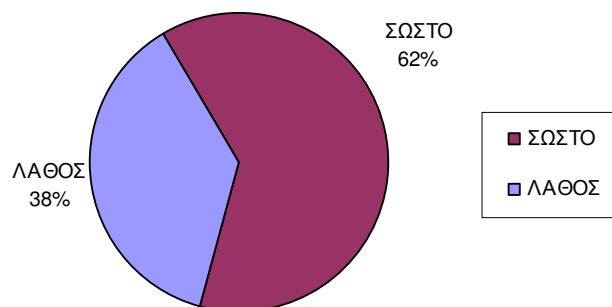
**ΓΡΑΦΗΜΑ 3α**

**ΔΥΣΥΛΛΑΒΑ ΡΥΘΜΙΚΑ  
ΜΟΤΙΒΑ  
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ  
ΟΜΑΔΑ Α**



**ΓΡΑΦΗΜΑ 3β**

**ΔΥΣΥΛΛΑΒΑ ΡΥΘΜΙΚΑ  
ΜΟΤΙΒΑ  
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ  
ΟΜΑΔΑ Β**



Στον πίνακα 9 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων για τα Τρισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

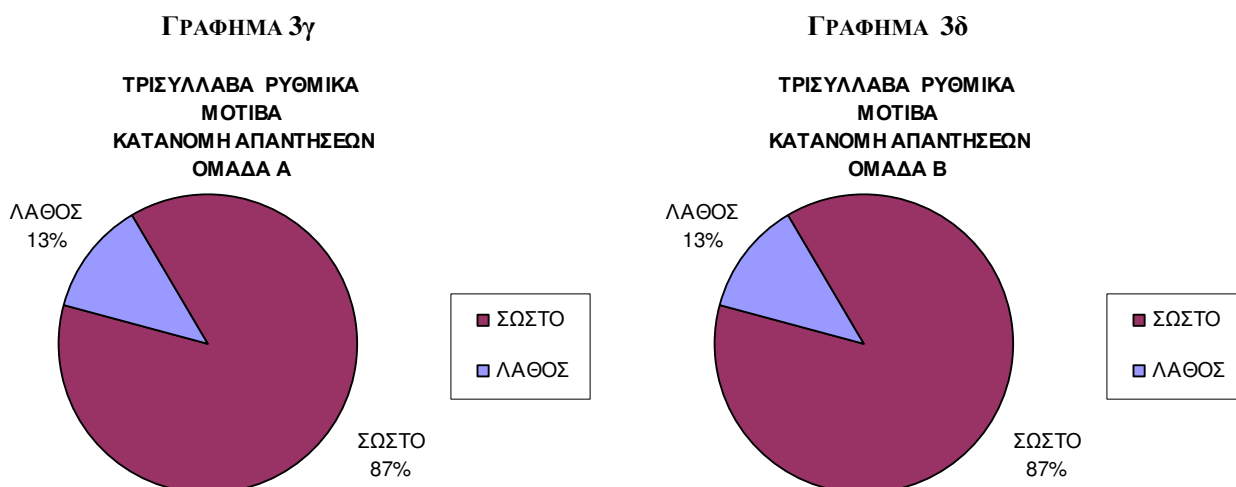
### ΠΙΝΑΚΑΣ 9

#### *Τρισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα*

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	7	1
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	7	1

Παρατηρώντας τον πίνακα 9 θα μπορούσαμε να πούμε πως για τα τρισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 7 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 1 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 7 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 1 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για τα Τρισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα υπό τη μορφή γραφήματος:



Στον πίνακα 10 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων για τα Τετρασύλλαβα ρυθμικά μοτίβα. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

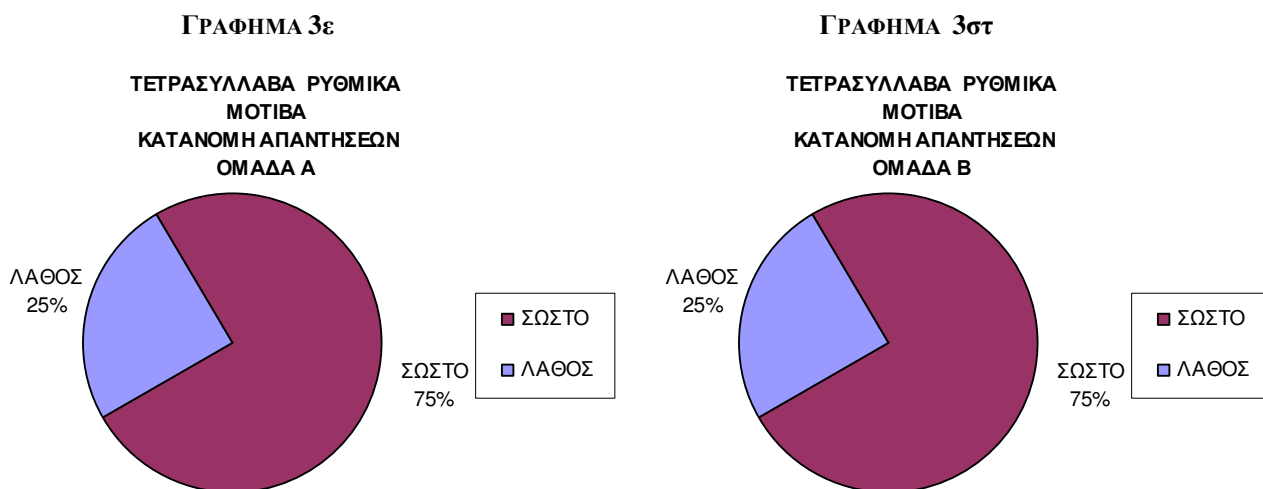
### ΠΙΝΑΚΑΣ 10

#### *Τετρασύλλαβα ρυθμικά μοτίβα*

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	6	2
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	6	2

Παρατηρώντας τον πίνακα 10 θα μπορούσαμε να πούμε πως για τα τετρασύλλαβα ρυθμικά μοτίβα και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 6 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 2 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 6 στα 8 παιδιά απήγγειλαν σωστά, ενώ 2 από τα 8 παιδιά δεν τα κατάφεραν.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για τα τρισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα υπό τη μορφή γραφήματος:



Στον πίνακα 11 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των παιδιών και των δύο ομάδων για τις τρεις κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11

*Σωστές απαντήσεις*

*Δισύλλαβες*

*Τρισύλλαβες*

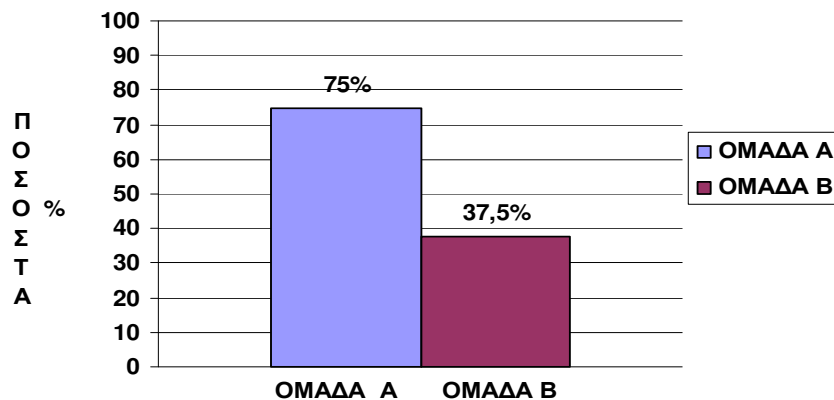
*Τετρασύλλαβες*

	ΚΑΛΑ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	6
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	3

Στον γράφημα 3ζ μπορούμε να δούμε το ποσοστό % των παιδιών της κάθε ομάδας που απήγγειλε σωστά και τις τρεις κατηγορίες λέξεων:

### ΓΡΑΦΗΜΑ 3ζ

**ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ  
ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΕΞΕΩΝ  
ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ, ΤΡΙΣΥΛΛΑΒΕΣ, ΤΕΤΡΑΣΥΛΛΑΒΕΣ**



Από τα γραφήματα 3α έως 3στ μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι για την ρυθμική απαγγελία των δισύλλαβων μοτίβων, το 75% των παιδιών της πειραματική ομάδας απήγγειλε σωστά και συγχρόνισε την κάθε συλλαβή στο ταμποурίνο, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που είχε χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας (62%). Όσον αφορά στη ρυθμική απαγγελία των τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων μοτίβων, το 87% των παιδιών τόσο της πειραματική ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου απήγγειλαν σωστά και συγχρόνισαν την κάθε συλλαβή στο ταμποурίνο.

Από τον πίνακα 11 καθώς και από το γράφημα 3ζ, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις της Α ομάδας είναι κατά 37,5% καλύτερες σε σχέση με την ομάδα Β στην ρυθμική απαγγελία και για τις τρεις κατηγορίες λέξεων.

Από το γράφημα 3ζ διαπιστώνουμε ότι η πειραματική υπόθεση που τέθηκε στην αρχή του πειράματος, τελικά επαληθεύτηκε.

Από τα γραφήματα 3α έως 3στ διαπιστώνουμε ότι η πειραματική ομάδα έχει καλύτερες επιδόσεις στην ρυθμική απαγγελία των δισύλλαβων μοτίβων, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στην ρυθμική απαγγελία των τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων μοτίβων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι με τη χρήση του λόγου τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον μουσικό ρυθμό ευκολότερα. Τα λεκτικά μοτίβα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του ρυθμικού μέτρου. Για παράδειγμα, μια δισύλλαβη λέξη θα μπορούσε να αντιστοιχεί με το μέτρο 2/4, μια τρισύλλαβη με 3/4 κ.ο.κ. Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε, πως η γνωριμία με τα ρυθμικά μοτίβα καθιστά τα παιδιά ικανά να αναλύσουν αργότερα την ρυθμική δομή ενός τραγουδιού.

Σαν γενικό συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε, ότι παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν γνωρίζουν ακόμη την έννοια της συλλαβής και σε πολλές περιπτώσεις δεν έχουν εξοικειωθεί με την έννοια του μετρήματος, η ρυθμική απαγγελία, σε συνδυασμό με το χτύπημα του παλμού –στο ταμποурίνο-, βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν την αίσθηση του ρυθμού.



## ΠΕΙΡΑΜΑ 4<sup>ο</sup>

### ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΡΥΘΜΙΚΩΝ ΜΟΤΙΒΩΝ

Κάθε διδασκαλία πάνω στο ρυθμό, τον ρυθμικό παλμό και το μέτρο πρέπει να στηριχθεί στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να εκτελούν σωστά κάθε ρυθμικό στοιχείο της μουσικής. Η μέθοδος του Orff επιτρέπει στο παιδί να κάνει μουσική με απλά κρουστά όργανα και να μιμείται μικρά ρυθμικά μοτίβα, χωρίς τεχνικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να μοιάζει με παιχνίδι και να ενθουσιάζει τα παιδιά.

Η παρακάτω άσκηση εφαρμόζεται στην μέθοδο του Orff προκειμένου να αποβεί χρήσιμη στην ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών: Ο-Η παιδαγωγός χτυπά με παλαμάκια ρυθμικές φράσεις που τα παιδιά πρέπει να επαναλάβουν από μνήμης. Οι φράσεις στην αρχή είναι πολύ μικρές και δεν ξεπερνούν το ένα μέτρο, προοδευτικά γίνονται πιο σύνθετες και μεγαλύτερες. Οι φράσεις πρέπει να παίζονται με σωστούς τονισμούς, έτσι ώστε μετά από λίγη εξάσκηση να μπορούν να αναγνωρίζουν το είδος του μέτρου.

Ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται η μίμηση ως μέσο διδασκαλίας, πρέπει οι ασκήσεις να δίνουν έμφαση στην σταδιακή αυξανόμενη αντίληψη του ρυθμού και στην εξάσκηση του αυτιού. Γιατί όπως έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αυξανόμενη τάση για μίμηση (βλέπε σ. 37).

Σε έρευνα ο Gilbert (1980), όπως αναφέρει η Σέργη (1995, σ. 95) κατέληξε ότι η ικανότητα των παιδιών στην εκτέλεση καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων όπως η ενόργανη εκτέλεση, βελτιώνονται με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας. Η έρευνα του έδειξε ακόμη ότι υπάρχουν διαφορές στις εκτελέσεις αγοριών και κοριτσιών (βλέπε σχετικές έρευνες σ.σ. 36-37).

Ένας εύκολος τρόπος για την αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων από τα παιδιά, χρησιμοποιείται στην μέθοδο Kodaly. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος (βλέπε σ. 44) ο ρυθμός στην μέθοδο Kodaly διδάσκεται σε μικρά μοτίβα που αποτελούνται από μικρές συλλαβές (ta= τέταρτο, ti=όγδοο). Για παράδειγμα, η παρουσίαση των τεσσάρων τετάρτων με χτύπημα των χεριών και ταυτόχρονη απαγγελία των συλλαβών ta-ta-ta-ta, μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητό από τα παιδιά για την ενόργανη εκτέλεση του.

Το τέταρτο πείραμα που πραγματοποιήσαμε αφορούσε την αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων με τη συνοδεία οργάνου. Η πειραματική υπόθεση που τέθηκε προς επαλήθευση ήταν η εξής: αν η πειραματική ομάδα μπορούσε να αναπαράγει με ακρίβεια τα δύο ρυθμικά μοτίβα που της ζητήθηκε, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Δηλαδή, αν τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας θα είναι μεγαλύτερα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Από την θεωρητική μελέτη που προαναφέραμε, περιμένουμε η πειραματική ομάδα να αναπαράγει τα ρυθμικά μοτίβα καλύτερα από την ομάδα ελέγχου.

Ζητήθηκε από τα υποκείμενα του πειράματος να αναπαράγουν δύο ρυθμικά μοτίβα, χτυπώντας ταυτόχρονα το ταμπούρινο. Το πρώτο ρυθμικό μοτίβο ήταν σε τρεις χρόνους με μέτρο  $\frac{3}{4}$ , ενώ το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο είχε μέτρο  $\frac{3}{4}$  και αποτελούνταν από δύο τέταρτα και δύο όγδοα. Πιο συγκεκριμένα τα δύο ρυθμικά μοτίβα παρουσιάστηκαν με την εξής μορφή:

Πρώτο ρυθμικό μοτίβο:

↓ ↓ ↓  
ta ta ta

Δεύτερο ρυθμικό μοτίβο:

↓ ↘ ↘ ↓  
ta ti ti ta

Τα δύο ρυθμικά μοτίβα παρουσιάστηκαν στα υποκείμενα του πειράματος, δύο με τρεις φορές το καθένα, από τις σπουδάστριες, πριν τους ζητηθεί να τα αναπαράγουν και παρουσιάστηκαν σε αντιστοιχία με τις συλλαβές ta ti όπως έχουμε ήδη εξηγήσει παραπάνω.

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για το καθορισμό των επιπέδων στην αξιολόγηση της αναπαραγωγής των ρυθμικών μοτίβων, του κάθε παιδιού αποτελείται από δύο αριθμητικές τιμές. Η ερμηνεία που δίνονταν σε κάθε τιμή ήταν:

1: Λάθος .

2: Σωστό.

Οι τιμές προσδιορίζονται ως εξής:

1: (Λάθος) Μη ακριβής αναπαραγωγή των ρυθμικών μοτίβων.

2: ( Σωστό) Ακριβής αναπαραγωγή των ρυθμικών μοτίβων.

Για περισσότερη ευκολία, θα ονομάσουμε την πειραματική ομάδα, ομάδα Α και την ομάδα ελέγχου, ως ομάδα Β.

Στον πίνακα 12 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων για το πρώτο ρυθμικό μοτίβο. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

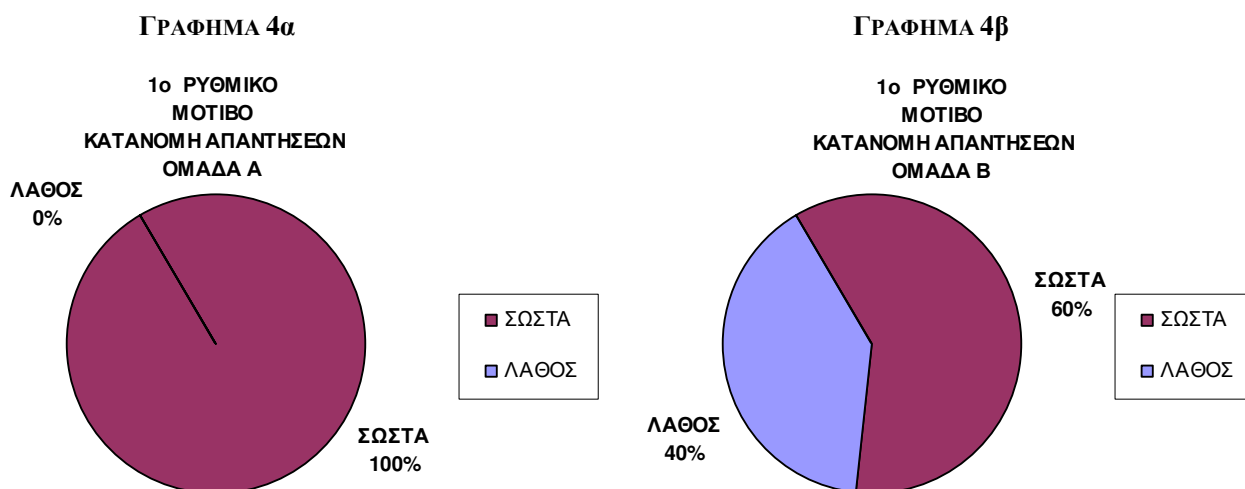
### **ΠΙΝΑΚΑΣ 12**

#### ***1<sup>ο</sup> Ρυθμικό Μοτίβο***

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	8	0
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	6	4

Παρατηρώντας τον πίνακα 12 θα μπορούσαμε να πούμε πως για το πρώτο ρυθμικό μοτίβο και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 8 στα 8 παιδιά εκτέλεσαν σωστά το ρυθμικό μοτίβο. Για την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 6 στα 10 παιδιά εκτέλεσαν σωστά το ρυθμικό μοτίβο, ενώ 4 από τα 10 παιδιά δεν τα κατάφεραν.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το πρώτο ρυθμικό μοτίβο υπό τη μορφή γραφήματος:



Στον πίνακα 13 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων για το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο. Παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών ανά βαθμίδα αξιολόγησης:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13**

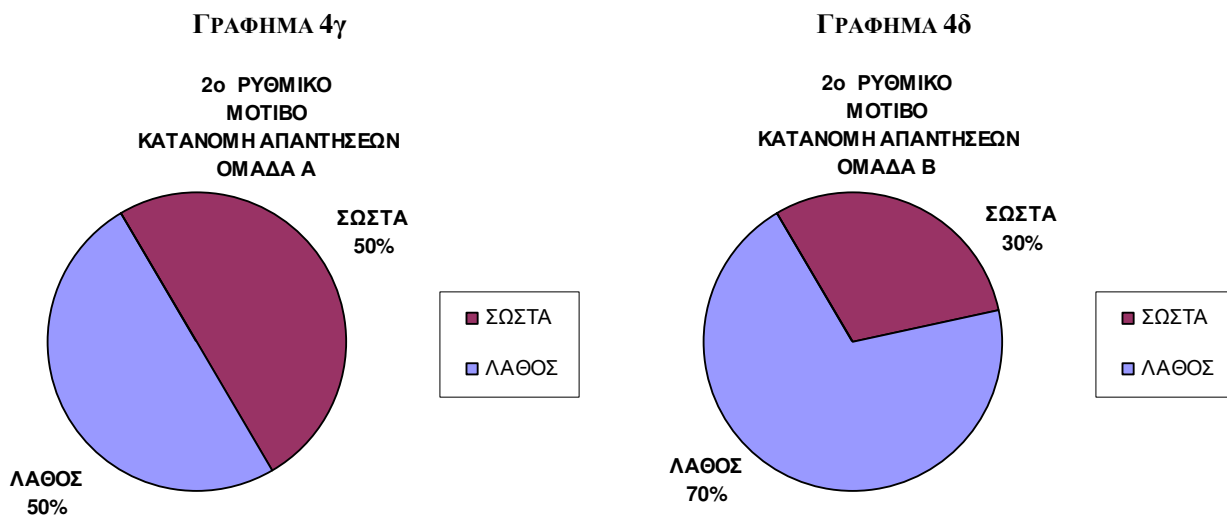
**2<sup>ο</sup> Ρυθμικό Μοτίβο**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	4	4
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	3	7

Παρατηρώντας τον πίνακα 13 θα μπορούσαμε να πούμε πως για πρώτο ρυθμικό μοτίβο και για την ομάδα Α, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 4 στα 8 παιδιά εκτέλεσαν σωστά το ρυθμικό μοτίβο, ενώ 4 από τα 8 δεν τα κατάφεραν. Για

την ομάδα Β, σύμφωνα με την κλίμακα αξιολόγησης: 3 στα 10 παιδιά εκτέλεσαν σωστά το ρυθμικό μοτίβο, ενώ 7 από τα 10 παιδιά δεν τα κατάφεραν.

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα για το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο υπό τη μορφή γραφήματος:



Στον πίνακα 14 παραθέτουμε τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των δύο ομάδων για την αναπαραγωγή και των δύο ρυθμικών μοτίβων:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 14

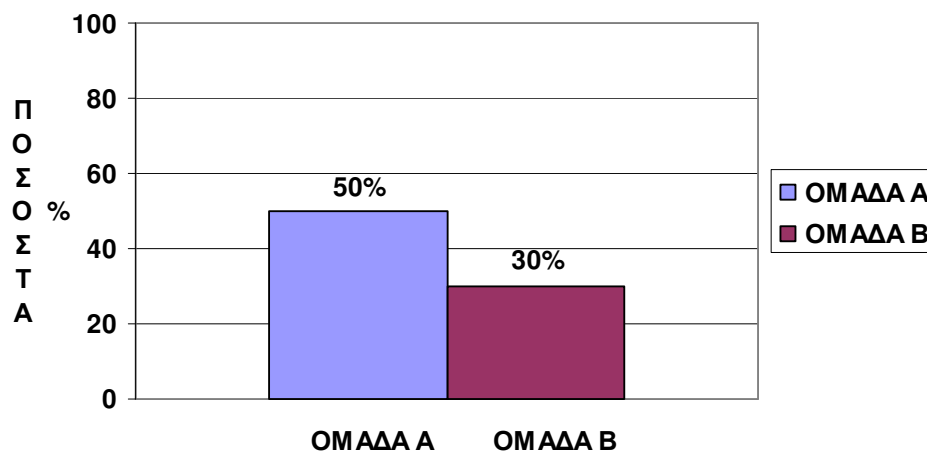
*Σωστές απαντήσεις  
Για τα δύο ρυθμικά μοτίβα*

	ΚΑΛΑ
ΟΜΑΔΑ Α ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (8)	4
ΟΜΑΔΑ Β ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (10)	3

Στον γράφημα 4ε μπορούμε να δούμε το ποσοστό % των παιδιών της κάθε ομάδας που εκτέλεσε σωστά και τα δύο ρυθμικά μοτίβα:

ΓΡΑΦΗΜΑ 4ε

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ  
ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΡΥΘΜΙΚΑ ΜΟΤΙΒΑ



Από τα γραφήματα 4α έως 4δ, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όλα τα υποκείμενα της πειραματική ομάδας (100%) κατάφεραν να αναπαράγουν με ακρίβεια το πρώτο ρυθμικό μοτίβο, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που είχε χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας (60%). Όσον αφορά στην αναπαραγωγή του δεύτερου ρυθμικού μοτίβου, υπήρξε μείωση στις σωστές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά 50% και της ομάδας ελέγχου κατά 40%. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο αποτελούνταν από δύο αξίες ογδών, κάτι που ήταν δύσκολο να αντιληφθούν και να αντιστοιχίσουν ένα ρυθμικό παλμό με δύο χτυπήματα στο ταμπουρίνο ( $ti$ ,  $ti$ ). Αντίθετα, τα περισσότερα από τα υποκείμενα που δεν τα κατάφεραν, αντιστοιχούσαν τις δύο αξίες ογδού με δυο αξίες τετάρτου.

Από τα γραφήματα 4α έως 4δ διαπιστώνουμε ότι η πειραματική ομάδα έχει καλύτερες επιδόσεις στην εκτέλεση των δύο ρυθμικών μοτίβων, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα στην εκτέλεση του πρώτου ρυθμικού μοτίβου, η ομάδα Α είχε καλύτερες επιδόσεις κατά 40% συγκριτικά με την ομάδα Β. Στην εκτέλεση του δεύτερου ρυθμικού μοτίβου οι επιδόσεις της Α ομάδας ήταν κατά 20% καλύτερες συγκριτικά με την ομάδα Β.

Από τον πίνακα 14 καθώς και από το γράφημα 4ε παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις της Α ομάδας είναι κατά 20% καλύτερες σε σχέση με την ομάδα Β και στην εκτέλεση των δύο ρυθμικών μοτίβων.

Από το γράφημα 4ε διαπιστώνουμε ότι η πειραματική υπόθεση που τέθηκε στην αρχή του πειράματος, τελικά επαληθεύτηκε.

Σαν γενικό συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας λόγω της εξοικείωσης με τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να εκτελέσουν με περισσότερη πιστότητα τα ρυθμικά μοτίβα.

## Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της εργασίας θα ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την πειραματική έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε σχέση με τις υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή αυτής της έρευνας.

Το βασικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή αυτής της έρευνας αφορούσε την πιθανή επίδραση της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής -όπως την παρουσιάζουν και την πραγματοποιούν τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που αναφέραμε- στη μουσική αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού. Ως Εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε τις επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες που υποβλήθηκαν. Οι δοκιμασίες αυτές αφορούσαν τον ρυθμικό συντονισμό, την αντίληψη της εναλλαγής του tempo, την απαγγελία ρυθμικών λεκτικών μοτίβων καθώς και την εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων με την συνοδεία οργάνου. Ως Ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήσαμε την ύπαρξη ή όχι μουσικοκινητικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πειραματική έρευνα δείχνουν ότι η πρώιμη μουσική εκπαίδευση με κεντρικό άξονα τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που έχουμε αναφέρει, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα σημαντική επίδραση<sup>8</sup> βρήκαμε στην ανάπτυξη του ρυθμικού συντονισμού (πείραμα 1<sup>ο</sup>), στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης εναλλαγών στο tempo (πείραμα 2<sup>ο</sup>) καθώς επίσης και στην εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων με την συνοδεία οργάνου (πείραμα 4<sup>ο</sup>).

Η εκτίμηση της ικανότητας των παιδιών ως προς το ρυθμικό συντονισμό, βασίστηκε στις επιδόσεις των παιδιών στην πρώτη δοκιμασία και αξιολογήθηκε με μια κλίμακα μέτρησης 3 βαθμών (βλέπε σ. 51). Κατά τη διαδικασία της δοκιμασίας αυτής, ζητήθηκε από τα παιδιά να χτυπήσουν τα χέρια τους ρυθμικά σε δύο διαδοχικά μουσικά ερεθίσματα με μέτρο 4/4 και αργό tempo.

---

<sup>8</sup> Φυσικά, η επεξεργασία των δεδομένων μας σύμφωνα με μεθόδους επαγωγικής στατιστικής, θα έδινε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα και θα αναδείκνυε την έννοια της στατιστικής σημαντικότητας. Στα πλαίσια όμως αυτής της πτυχιακής εργασίας και δεδομένων των γνώσεων μας πάνω στο αντικείμενο, αρκεστήκαμε να χρησιμοποιήσουμε απλές μεθόδους περιγραφικής στατιστικής (δηλαδή σύγκριση ποσοστών, παρουσίαση πινάκων, γραφημάτων).



Όσον αφορά στον ρυθμικό συντονισμό για τα δύο μουσικά ερεθίσματα, προέκυψε σημαντική διαφορά (30%) υπέρ της πειραματικής ομάδας, γεγονός που αποδεικνύει ότι η μουσικοκινητική επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της ικανότητας για ρυθμικό συντονισμό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλέπε σ. 57), η πειραματική ομάδα είχε αυξημένο βαθμό προσοχής και συγκέντρωσης κατά την διάρκεια της δοκιμασίας, κάτι που θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειχναν να ενδιαφέρονται και να διασκεδάζουν καθώς και να ακολουθούν αυθόρμητα τις οδηγίες που τους δόθηκαν, κατά τη διάρκεια της κάθε δοκιμασίας. Η συγκέντρωση αυτή προέρχεται από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μια τέτοιου είδους δοκιμασία ή μια μουσική δραστηριότητα. Η μουσικοκινητική αγωγή είναι μια μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος που βοηθάει το παιδί να συγκεντρωθεί κατά την διαδικασία της ακοής ενός μουσικού ερεθίσματος και να την αναπτύξει (βλέπε στο θεωρητικό μέρος σ. 23).

Όπως έχουμε ήδη πει, ο ρυθμικός συντονισμός είναι κάτι έμφυτο αλλά η καλλιέργεια του είναι επίκτητη. Θα μπορούσαμε ακόμα να πούμε πως σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ρυθμικού συντονισμού και γενικότερα στην αντίληψη του ρυθμού κατέχει η κίνηση ως μέσο έκφρασης του ρυθμού. Όταν τα παιδιά και των δύο ομάδων χρειάστηκαν να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους ή τα χέρια τους προκειμένου να εκτελέσουν μια δοκιμασία, η συγκέντρωσή τους αυξήθηκε με αποτέλεσμα και οι επιδόσεις τους να γίνουν καλύτερες. Η σημασία της κίνησης, ως μέσο προσέγγισης της μουσικής και ειδικότερα του ρυθμού, είναι μεγάλη.

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε τον παράγοντα της μίμησης που πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα μας, αφού παιδιά σε αυτήν την ηλικία συνηθίζουν να μιμούνται το ένα το άλλο.

Η εκτίμηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν τις ρυθμικές εναλλαγές, βασίστηκε στις επιδόσεις των παιδιών στην δεύτερη δοκιμασία και αξιολογήθηκε με μια κλίμακα μέτρησης 3 βαθμών (βλ. σ. 60). Να θυμίσουμε εδώ ότι κατά την διαδικασία της δοκιμασίας αυτής, ζητήθηκε από τα παιδιά να συνοδεύσουν με ένα κρουστό μουσικό όργανο (τυμπανάκι) ένα μουσικό ερέθισμα το οποίο ξεκινούσε με αργό tempo και σταδιακά η ταχύτητα του αυξανόταν.

Όσον αφορά στην ικανότητα αναγνώρισης εναλλαγών στο tempo, προέκυψε διαφορά της τάξεως του 17,5% υπέρ της πειραματικής ομάδας κάτι που αποδεικνύει ότι η μουσικοκινητική επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης

εναλλαγών στο tempo των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στο αργό μέρος του μουσικού ερεθίσματος, όπως μπορούμε να δούμε και από το γράφημα 2α, για κανένα από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού. Αντίθετα το 20% των παιδιών της ομάδας ελέγχου δε κατάφερε να συντονιστεί στο παίξιμο του ταμπουρίνου. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μουσικοκινητική αγωγή καθιστά ικανό το παιδί να μπορεί να αναπαράγει ρυθμικά μοτίβα σε αργή ταχύτητα και επίσης καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται προκειμένου το παιδί να συνοδεύει ρυθμικά, με τη βοήθεια μουσικού οργάνου, αυτό που ακούει.

Κατά την διαδικασία του πειράματος, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της αλλαγής της ταχύτητας του μουσικού ερεθίσματος (από γρήγορο σε αργό ή από αργό σε γρήγορο), τα περισσότερα από τα παιδιά και των δύο ομάδων ήταν δύσκολο να το αντιληφθούν άμεσα. Χρειάστηκε ένα μικρό χρονικό διάστημα προκειμένου τα παιδιά να το αντιληφθούν και να συντονιστούν αναπαραγοντάς το στο ταμπουρίνο. Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ηλικία αυτή τα παιδιά δείχνουν να αντιλαμβάνονται την αλλαγή της ταχύτητας σε ένα μουσικό ερέθισμα, αλλά τους είναι ακόμα δύσκολο να μπορούν να το εκφράζουν άμεσα. Το 37,5% των παιδιών που έχουν λάβει μουσικοκινητική αγωγή (Ομάδα Α), όπως μπορούμε να δούμε και από το γράφημα 2ε, έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν ταυτόχρονα την αλλαγή της ταχύτητας του μουσικού ερεθίσματος ενώ την ικανότητα αυτή κατέχει το 20% των παιδιών που δεν έχουν λάβει μουσικοκινητική αγωγή (Ομάδα Β).

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε πως όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (Ομάδα Α) καθώς και της ομάδας ελέγχου (Ομάδα Β) που είχαν καλές επιδόσεις στο αργό μέρος του μουσικού ερεθίσματος, είχαν καλές ή μέτριες επιδόσεις στο γρήγορο μέρος. Με λίγα λόγια, δεν παρατηρήθηκε απουσία ρυθμικού συντονισμού στο γρήγορο μέρος για κανένα από αυτά τα παιδιά, παρά μόνο μη διατήρησή του. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Η ρυθμική αντίληψη ενυπάρχει σε κάθε παιδί αλλά η καλλιέργεια της είναι κάτι επίκτητο. Προκειμένου του παιδί να μπορέσει να αναπτύξει και να εκμεταλλευτεί την ήδη υπάρχουσα αντίληψη του για τον ρυθμό, θα πρέπει να “εκπαιδευτεί” κατάλληλα προκειμένου να καλλιεργήσει τις ικανότητες που χρειάζονται για την αντίληψη πιο σύνθετων εννοιών όπως είναι για παράδειγμα την εναλλαγή στο tempo.

Η εκτίμηση της ικανότητας των παιδιών για την απαγγελία ρυθμικών λεκτικών μοτίβων με την συνοδεία ταμπουρίνου, βασίστηκε στις επιδόσεις των παιδιών στην τρίτη δοκιμασία και αξιολογήθηκε με μια κλίμακα μέτρησης 2 βαθμών (βλ. σ. 67). Θυμίζουμε ότι κατά την διαδικασία της δοκιμασίας αυτής, ζητήθηκε από τα παιδιά να απαγγείλουν ρυθμικά λέξεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά με την βοήθεια του ταμπουρίνου (βλ. σ. 67).

Όσον αφορά στην ρυθμική απαγγελία των δισύλλαβων ρυθμικών μοτίβων, προέκυψε μικρή διαφορά της τάξεως του 13% υπέρ της πειραματικής ομάδας (Ομάδα Α). Για τις άλλες δύο κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων (τρिसύλλαβα, τετρασύλλαβα) δεν υπήρξε καμία διαφορά στα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι δύο ομάδες. Τα υποκείμενα των δύο ομάδων, όπως μπορούμε να δούμε και στα γραφήματα 3γ έως 3στ, απάντησαν ποσοτικά με τον ίδιο τρόπο αλλά όχι και ποιοτικά.

Παρόλη την ισομερή κατανομή των απαντήσεων στις δύο κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων (τρिसύλλαβα, τετρασύλλαβα) καθώς και την μικρή διαφορά (13%) που παρουσίασαν οι δύο ομάδες στα δισύλλαβα ρυθμικά μοτίβα, παρατηρώντας το γράφημα 3ζ θα δούμε ότι η συνολική διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις σωστές απαντήσεις για τις τρεις κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων ανέρχεται στο 37,5%. Αυτό συμβαίνει γιατί μόνο 3 από τα 8 παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν καλές επιδόσεις και στις τρεις κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων. Αντίθετα, 6 από τα 8 παιδιά της πειραματικής ομάδας τα κατάφεραν και στις τρεις κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων. Παρατηρούμε εδώ μια ποιοτική διαφορά των δύο ομάδων, με την πειραματική ομάδα (Ομάδα Α) να παρουσιάζει μια σταθερότητα στις επιδόσεις της και στις τρεις κατηγορίες ρυθμικών μοτίβων, κάτι που απουσιάζει από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου (Ομάδα Β).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως η χρήση των λεκτικών μοτίβων και γενικότερα του ρυθμικού λόγου, ως μέσο προσέγγισης του ρυθμού, βοηθά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αντιληφθούν γενικά τον ίδιο τον ρυθμό και ειδικότερα τις μουσικές αξίες και το μέτρο. Χρησιμοποιώντας τις λέξεις σαν ρυθμικά μοτίβα, ως μέσο διδασκαλίας του ρυθμού καλλιεργούμε την ικανότητα στα παιδιά να συνδέουν την μουσική με την μητρική τους γλώσσα και αυτό καθιστά την κατανόηση και την αντίληψη της μουσικής πιο ομαλή. Είναι πιο ευχάριστο για ένα παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις προκειμένου να περιγράψει μια μουσική φράση, παρά αφηρημένα σύμβολα που, στην ηλικία που βρίσκεται, δύσκολα μπορεί να κατανοήσει.

Η εκτίμηση της ικανότητας των παιδιών για την αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων με την συνοδεία ταμπουρίνου, βασίστηκε στις επιδόσεις των παιδιών στην τέταρτη δοκιμασία και αξιολογήθηκε με μια κλίμακα μέτρησης 2 βαθμών (βλ. σ. 75). Κατά την διαδικασία της δοκιμασίας ζητήθηκε από τα υποκείμενα του πειράματος να αναπαράγουν δύο ρυθμικά μοτίβα, χτυπώντας ταυτόχρονα το ταμπουρίνο. Το πρώτο ρυθμικό μοτίβο ήταν σε τρεις χρόνους με μέτρο  $\frac{3}{4}$ , ενώ το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο είχε μέτρο  $\frac{3}{4}$  και αποτελούνταν από δύο τέταρτα και δύο όγδοα (βλέπε σ. 74).

Όσον αφορά στην αναπαραγωγή του πρώτου ρυθμικού μοτίβου στο ταμπουρίνο το 100% των παιδιών της πειραματικής ομάδας (Ομάδα Α) κατάφερε να το αναπαράγει με ακρίβεια, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που είχε χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας (60%). Παρατηρούμε μια ικανότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν τα απλά ρυθμικά μοτίβα (αξίες τετάρτων) κάτι που όπως φαίνεται προέρχεται από το γεγονός ότι η μουσικοκινητική αγωγή που λαμβάνουν τα καθιστά ικανά για κάτι τέτοιο. Μέσω της εξοικείωσης και του πειραματισμού με τα μουσικά όργανα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να μπορούν να αναπαράγουν μικρά ρυθμικά μοτίβα με κάποιο (κρουστό) μουσικό όργανο. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των μοτίβων παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα και των δύο ομάδων προσπαθούσαν να απαγγείλουν λεκτικά τα ρυθμικά μοτίβα (ta, ti) κάτι που τελικά τα βοήθησε κατά την διαδικασία της αναπαραγωγής.

Όσο αφορά στην αναπαραγωγή του δεύτερου ρυθμικού μοτίβου, στο ταμπουρίνο το 50% των παιδιών της πειραματικής ομάδας (Ομάδα Α) κατάφερε να το αναπαράγει με ακρίβεια, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που είχε χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας (30%). Παρατηρούμε μια γενικότερη πτώση στις επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων στην αναπαραγωγή του δεύτερου ρυθμικού μοτίβου. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλέπε σ. 74) το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο αποτελούνταν από 2 αξίες τετάρτου και από δύο αξίες ογδόου.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα αυτής της δοκιμασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται και αναπαράγουν τις αξίες τετάρτου χωρίς όμως να κατανοούν πλήρως τη σημασία του στη μουσική και το ρυθμό αφού δεν το έχουν διδαχτεί. Τους είναι όμως ακόμα δύσκολο να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν μικρότερες σε διάρκεια αξίες όπως είναι τα όγδοα. Η πειραματική ομάδα (Ομάδα Α) είχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας και στο δεύτερο ρυθμικό μοτίβο κατά 20% σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Στο γράφημα 4γ

παρατηρούμε ότι το 50% των παιδιών της πειραματικής ομάδας είχαν αναπτύξει την ικανότητα να μπορούν να αναπαράγουν και ίσως και να αναγνωρίζουν αξίες ογδού. Μέσω των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων τα παιδιά γνωρίζουν και κατανοούν τις βασικές μουσικές έννοιες, όπως είναι οι μουσικές αξίες με ευχάριστο τρόπο και χωρίς να χρειάζεται να τις απομνημονεύουν ή να μαθαίνουν τη σημειογραφία τους.

Η θετική επίδραση της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής στην μουσική αντίληψη του παιδιού και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού, όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι κάτι που αξίζει να ληφθεί υπόψη όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από οποιοδήποτε άλλο άτομο που ασχολείται με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ή ακόμα και από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Η εφαρμογή των βασικών μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων έχει ήδη ενσωματωθεί στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής που προτείνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Θα πρέπει όμως οι παιδαγωγοί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι προκειμένου να μπορούν να εφαρμόζουν και να εκτελούν τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες με σωστό τρόπο.

Είναι επίσης απαραίτητο να αναφέρουμε τον διπλό ρόλο της μουσικής στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας: αφενός τον ρόλο της μουσικής ως μια μορφή τέχνης που σκοπό έχει την πνευματική ανάπτυξη αλλά και αφετέρου ως ένα ισχυρό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας επαληθεύουν την υπόθεση και απαντούν θετικά στο ερώτημα στο οποίο βασίστηκε η προβληματική της εργασίας μας, ενισχύοντας την θέση ότι η μουσικοκινητική αγωγή επιδρά θετικά στην μουσική αντίληψη των νηπίων και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΣ, Π. (1995).** *Μέθοδοι Διδασκαλίας Της Μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze.* Αθήνα: Orpheus.

**ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ, Δ. (2006).** Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες ORFF ως μέσο υποστηρικτικής παρέμβασης στην εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών.

*Update* [on line]. Available from:

<[http://www.peemde.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=306&Itemid=74](http://www.peemde.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=306&Itemid=74)>

[accessed 10/05/2007]

**ΑΡΖΙΜΑΝΟΓΛΟΥ, Α. Απρίλης-Μάης-Ιούνης (1988).** Μουσικοκινητική και Ρυθμική Αγωγή, Μέθοδος Dalcroze. *Χορός*, (5), 43-45.

**ΚΑΡΑΛΗΜΟΥ-ΛΙΑΤΣΟΥ, Π. (2001).** *Από την ακοή στην ακρόαση.* Αθήνα: Orpheus.

**ΚΑΡΑΛΗΜΟΥ-ΛΙΑΤΣΟΥ, Π. (2003).** *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα.* Αθήνα: Orpheus.

**ΚΑΡΑΦΑ, Σ. (2007).** Η Μουσική ως Θεραπευτικό Μέσο Ειδικών Προβλημάτων του Ανθρώπου. *Update* [on line]. Available from:

<[http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=94&Itemid=31](http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=31)>

[accessed 12/05/2007]

**ΚΕΦΑΛΟΥ-ΧΟΡΣ, Ε. (2001).** *Ρυθμική Το χρονικό της ρυθμικής: Σύστημα και μέθοδος διδασκαλίας.* Αθήνα: Orpheus.

**ΚΟΝΙΑΡΗ, Δ. (2001).** Μουσική, Εγκέφαλος και Μουσική Εκπαίδευση, *Μουσική εκπαίδευση*, 8, (3), 5-15.

**ΚΥΝΗΓΟΥ-ΦΛΑΜΠΟΥΡΑ, Μ. (1993).** *Ρυθμός-Ρυθμική στοιχεία-χαρακτηριστικά κεφάλαια.* Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

**ΜΑΓΓΑΛΙΟΥ, Μ. (2005).** Ο Ρόλος της Μουσικής Αγωγής στη σημερινή Εκπαίδευση. *Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη Μουσική Εκπ/ση, 18 Απριλίου 2005.* *Update* [on line]. Available from:

< [http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=40](http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=40) >

[accessed 10/05/2007]

**ΜΑΓΓΑΛΙΟΥ, Μ. & ΠΑΤΣΑΝΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (2002).** Παρουσίαση του νέου Διαθεματικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής με επικέντρωση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και η σχέση του με τις κυριότερες

μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (Kodaly, Orff, Dalcroze), *Μουσική Εκπαίδευση*, 11, (3), 299-309.

**ΠΑΠΑΖΑΡΗΣ, Α. (1991).** *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Τέρτιος.

**ΠΟΛΥΧΡΟΝΙΑΛΟΥ-ΠΡΙΝΟΥ, Α. (1995).** *Μουσική Ψυχολογία-Εισαγωγή στην Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Θυμάρι.

**ΡΕΡΑΚΗ, Β. (2005).** *Σημειώσεις για το μάθημα της Μουσικής Παιδαγωγικής*. Ρέθυμνο: Α.Τ.Ε.Ι. Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής.

**ΣΕΡΓΗ, Α. (1994).** *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΣΕΡΓΗ, Α. (1995).** *Προσχολική Μουσική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΤΑ ΝΕΑ, (28/01/2000).** Έξυπνα μωρά με Μότσαρτ, Αρ. Φύλλου 16653, σ. Ρ01.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**BUSH, J. E. (2002).** Η Επίδραση των Προσεγγίσεων Dalcroze, Kodaly, Orff στις Η.Π.Α. κατά το 2ο μισό 20ου αιώνα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 11 ( 3), 105-117.

**CADY, H. (1967).** *Projections concerning Change in Music Education Research*. OH: The Ohio State University.

**CHOSKY, L. (1974).** *The Kodaly Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

**FLOHR, J.W. & BROWN, J. (1979).** The Influence of Peer Imitation on Expressive Moment to Music. *Journal of Research in Music Education*, 3(3) 143-148.

**GARDNER, H. (1985).** *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. London: Paladin Books.

**GREENBERG, M. (1976).** Research in early childhood education: A survey with recommendations. *Council for Research in Music Education*, 45, 1-20.

**HARGREAVES, D. J. (1986).** *The Development Psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.

**HODGES, D.A. (1989).** Why Are We Musical? Speculations on the Evolutionary Plausibility of Musical Behavior. *Council for Research in Music Education, Bulletin 99*, 7-22.

**MOOG, H. (1976).** The development of musical experience in children of preschool age. *Psychology of Music*, 4 (2), 38-45.

- MOORE, J.L.S. (1984).** *Rhythm and Moment: An objective analysis of their association with music aptitude.* University of North Carolina: Greensboro.
- MOORHEAD, G. & POND, D. (1978).** *Music of Young Children.* Santa Barbara: Pillsbury Foundation Studies.
- PFLEDERER, M. (1964).** The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. *Journal of Research in Music education*, 12, (4), 251-268.
- SERAFINE, M.L. (1979).** Meter Conservation in Music. *Council for research in Music Education, Bulletin* 62, 94-97.
- SHELTER, D. (1985).** Prelude to a Musical Life: Prenatal Music Experiences. *Music Educators Journal*, 71, (7), 26-27.
- SLOBODA, J. (1985).** *The musical mind.* Oxford: Oxford University Press.
- SWANWICK, K. & TILLMAN, J. (1986).** The sequence of music development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, (3), 305-309.
- THORN, B.A. (1976).** An investigation of Piaget's Conservation Theory and its implications for Teaching and Developing melodic and Rhythmic Concepts. *Council for Research in Music Education, Bulletin* 45, 21-25.