

Οι κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής και ο ρόλος τους στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών: μία πειραματική έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση

Μαρία Μαγαλιού

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο ήταν να διερευνήσει τη συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων αφενός μεν στη μουσική ανάπτυξη, αφετέρου δε στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή θέλαμε να διερευνήσουμε τη συμβολή μουσικών δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, τόσο στη μουσική ανάπτυξη, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Το πειραματικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 4 μήνες και η διερεύνηση της επίδρασής του στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίστηκε τόσο σε ποσοτικές, όσο και σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε η θετική επίδραση ενός τέτοιου προγράμματος τόσο στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και των μουσικών δεξιοτήτων, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις- κλειδιά: μουσική ανάπτυξη, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, κινητικές αναπαραστάσεις της μουσικής, εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, προσχολική εκπαίδευση

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η σύντομη παρουσίαση έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Αττικής το σχολικό έτος 2003-2004. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή μουσικών δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, τόσο στη μουσική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα ηλικίας 4-6 ετών¹.

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί σύνοψη της διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις», που εκπονήθηκε από τη συγγραφέα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου υπό την επίβλεψη της Καθηγήτριας κυρίας Λένιας Σέργη. Μέρος της παρούσας δημοσίευσης, που αφορά κυρίως το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, έχει συμπεριληφθεί στα πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ (Μαγαλιού, 2007).

Το ενδιαφέρον για την έρευνα προέκυψε από την κοινή σήμερα παραδοχή της επιστημονικής κοινότητας ότι η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος μεγάλης σημασίας για τη γνωστική, ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και ότι οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί, κατά τη διάρκειά της, είναι κρίσιμες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το θεωρητικό πλαίσιο του προβληματισμού μας βασίστηκε στις έρευνες για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας (Moog 1976, Hargreaves 1986), και ιδιαίτερα στις έρευνες που επισημαίνουν τη σημασία της κίνησης (Sims 1985, Metz 1989, Kerchner 2000) και των εικονικών αναπαραστάσεων (Davidson & Scripp 1988, Gromko 1994, McCusker 2001) ως μέσων αναπαράστασης της μουσικής, καθώς και στα συμπεράσματα ερευνών σχετικά με το ρόλο της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Σέργη 1995, Bastian et. al. 2000).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημασία της κίνησης ως μέσου αναπαράστασης της μουσικής εμπειρίας έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και έρευνας στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Οι ιδέες των μουσικοπαιδαγωγών Dalcroze (1921/1967) και Orff (1978), σύμφωνα με τις οποίες η μουσική αντίληψη οξύνεται με το συσχετισμό μουσικής και κίνησης, έθεσαν την κίνηση στο επίκεντρο της μουσικής αγωγής από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες στο χώρο της εθνομουσικολογίας έδωσαν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία της κίνησης στη μουσική αγωγή, καθώς έδειξαν ότι η μουσική και ο χορός είναι στοιχεία αδιαχώριστα στη μουσική όλων των λαών (Blacking 1967, 1973). Στον προβληματισμό σχετικά με τη σημασία της κίνησης ως μέσου αναπαράστασης των μουσικών εννοιών συνέβαλαν και οι θεωρίες της ψυχολογίας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Piaget, 1952, Bruner, 1964), που επισήμαναν τη σημασία της κιναισθητικής εμπειρίας στα πρώτα στάδια της νοητικής ανάπτυξης. Ερευνητές-μουσικοπαιδαγωγοί, εμπνευσμένοι από τις παραπάνω θεωρίες, διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αναπαριστούν μέσω κίνησης διάφορα χαρακτηριστικά της μουσικής (Sims 1985, Metz 1989, Andress 1991, Goralı-Turel 1999 στο Ferguson 2005, Kerchner 2000).

Εκτός όμως από την αναπαράσταση της μουσικής εμπειρίας μέσω της κίνησης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκφράσουν την κατανόησή τους για τις μουσικές έννοιες και μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις, δηλαδή αναπαραστάσεις μουσικών κομματιών με σύμβολα, όπως εικόνες, σχέδια,

διαγράμματα ή απεικονίσεις με χρήση τρισδιάστατων υλικών². Από τη δεκαετία του 1980 πολλοί ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην έρευνα των αυθόρμητων εικονικών αναπαραστάσεων της μουσικής από τα παιδιά, πριν την οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία της καθιερωμένης μουσικής σημειογραφίας (Bamberger 1982, 1991, Davidson & Scripp 1988, Uptis 1987a, 1987b, Poorman 1996, Barrett 1999, 2002, McCusker 2001, Siu-Lan & Megan 2004). Οι παραπάνω έρευνες έδειξαν ότι, όταν τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν το πρόβλημα της αναπαράστασης μουσικών φράσεων, τραγουδιών ή μουσικών κομματιών, οι αναπαραστάσεις τους αντανακλούν την κατανόησή τους για ποικίλες μουσικές έννοιες.

Ένα άλλο σημείο προβληματισμού και έρευνας των μουσικοπαιδαγωγών είναι η σημασία της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι έρευνες έχουν επισημάνει το ρόλο της μουσικής, από τη βρεφική ακόμη ηλικία, στη συναισθηματική αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον (Papousek & Papousek 1987, Papousek 1996, Hodges 2002). Επιπλέον, οι εθνομουσικολόγοι έχουν τονίσει τη σημασία της μουσικής ως συνδυετικού στοιχείου του ατόμου με την ομάδα σε μη βιομηχανοποιημένες κοινωνίες (Blacking 1967, 1973, Σμωλ 1983), στις οποίες η συμμετοχή στην ομάδα και η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν βασικές παραμέτρους της μουσικής εμπειρίας. Έρευνες σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν στηρίξει και με εμπειρικά δεδομένα τη σημασία της μουσικής ως μέσου κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής έκφρασης (Σέργη 1995, Bastian et al. 2000).

Με βάση τις πιο πάνω σχετικές έρευνες διαμορφώθηκε ο προβληματισμός για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση έρευνας, με σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή μουσικών δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, τόσο στη μουσική ανάπτυξη, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Ως κινητικές αναπαραστάσεις θεωρήθηκαν οι αναπαραστάσεις μουσικών εννοιών μέσα από κινήσεις μεμονωμένων μελών του σώματος ή όλου του σώματος. Ως εικονικές αναπαραστάσεις θεωρήθηκαν οι αναπαραστάσεις μουσικών φράσεων ή τραγουδιών, που αποτυπώνονταν στο χαρτί με αυθαίρετα σύμβολα (π.χ. γραμμές, τελείες, κ.λ.π.) ή δημιουργούνταν με τρισδιάστατα υλικά.

² Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι «εικονικές αναπαραστάσεις» και «γραφικές αναπαραστάσεις». Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο όρος «εικονικές αναπαραστάσεις» επειδή είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει και τις αναπαραστάσεις με χρήση τρισδιάστατων υλικών (όπως πλαστελίνη, κύβοι, κ.λ.π.), εκτός από την αναπαράσταση με χαρτί και μολύβι.

Το πειραματικό πρόγραμμα

Το πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας που διαμορφώθηκε εφαρμόστηκε για 4 μήνες και η διερεύνηση της επίδρασής του στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίστηκε τόσο σε ποσοτικές, όσο και σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

(α) Στόχοι του προγράμματος

Οι συγκεκριμένοι στόχοι που τέθηκαν κατά τη διαμόρφωση του πειραματικού προγράμματος ήταν:

(i) ως προς τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών

- Να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αντίληψη των μουσικών εννοιών και να καλλιεργήσει τις μουσικές δεξιότητές τους.
- Να αναπτύξει τις ικανότητες των παιδιών για αναπαράσταση των μουσικών εννοιών.
- Να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μουσική, μέσα από τη συμμετοχή τους σε απολαυστικές και διασκεδαστικές μουσικές δραστηριότητες.

(ii) ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

- Να παρέχει ευκαιρίες για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με την παιδαγωγό στα πλαίσια των ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων.
- Να τονώσει την αυτοπεποίθηση και τη θετική αυτοεικόνα του κάθε παιδιού.
- Να αναπτύξει τις ικανότητες των παιδιών για αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους.
- Να παρέχει ευκαιρίες για τη συνεργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες.
- Να ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων τους.

(β) Μουσικές Δραστηριότητες

Οι μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν:

- Το τραγούδι
- Η ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και η ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτή
- Η χρήση των μουσικών οργάνων για την εκτέλεση απλών ρυθμικών ή μελωδικών σχημάτων, στα πλαίσια απλών ενορχηστρώσεων των

τραγουδιών, ή για τον αυτοσχεδιασμό και το δημιουργικό πειραματισμό με τον ήχο.

- Οι δημιουργικές εργασίες, όπως ο αυτοσχεδιασμός με τη φωνή, τα μουσικά όργανα ή το σώμα.
- Η κίνηση του σώματος με κίνητρο τραγούδια, ήχους από τα μουσικά όργανα ή αποσπάσματα ηχογραφημένης μουσικής. Η κίνηση εφαρμόστηκε ως ένα μέσο έκφρασης των παιδιών, αλλά και ως ένα μέσο αναπαράστασης μουσικών εννοιών (κινητικές αναπαραστάσεις).
- Η ανάγνωση και γραφή της μουσικής με τη χρησιμοποίηση αυθαίρετων συμβόλων (εικονικές αναπαραστάσεις).

(γ) Εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος

Η κινητική αναπαράσταση των μουσικών εννοιών βασίστηκε στις αντιστοιχίες μουσικής και κίνησης. Η μουσική και η κίνηση μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, γεγονός που καθιστά δυνατή την αναπαράσταση εννοιών της μουσικής μέσα από τη σωματική κίνηση. Η χροιά του ήχου μπορεί να παραλληλιστεί με την ποιότητα και το είδος των κινήσεων (π.χ. ενωμένοι ήχοι μπορούν να συνδυαστούν με συνεχή κίνηση και κοφτοί ήχοι με κοφτή κίνηση). Η ένταση του ήχου μπορεί να παραλληλιστεί με το βάρος της κίνησης. Η αλλαγή στην ένταση του ήχου μπορεί να συνδυαστεί με την αλλαγή στη δύναμη που χρησιμοποιείται για την κίνηση. Η αλλαγή στην ταχύτητα της μουσικής μπορεί να παραλληλιστεί με την αλλαγή στην ταχύτητα της κίνησης. Γοργή μουσική μπορεί να παραλληλιστεί με γοργές κινήσεις και αργή μουσική με αργές κινήσεις. Επίσης, η επιτάχυνση και η επιβράδυνση στη μουσική μπορούν να συνδυαστούν με την επιτάχυνση και την επιβράδυνση στην κίνηση. Η παύση στη μουσική μπορεί να αποδοθεί με παύση στην κίνηση.

Ακόμη, η τονικότητα των μουσικών ήχων μπορεί να συνδυαστεί με τα επίπεδα της κίνησης. Αλλαγές στο ύψος των ήχων μπορούν να αποδοθούν με αλλαγές στα επίπεδα της κίνησης (χαμηλό, μέσο, ψηλό). Τέλος, η ισορροπία των φράσεων με επανάληψη και αντίθεση στη μουσική μπορεί να αποδοθεί με την ισορροπία των κινητικών φράσεων με επανάληψη και αντίθεση, ενώ ρυθμικά και μελωδικά σχήματα είναι δυνατό να συνδυαστούν με το σχήμα του σώματος και σχήματα στο χώρο (Σέργη, 1982/1995, σσ. 31-32).

Οι δραστηριότητες εικονικής αναπαράστασης ήταν δύο ειδών:

i. Δραστηριότητες, κατά τις οποίες τα παιδιά επινοούσαν ένα δικό τους τρόπο για να αναπαραστήσουν τη μουσική, είτε γραφικά, είτε με χρήση τρισδιάστατων υλικών. Σ' αυτού του είδους τις δραστηριότητες, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να επινοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους αυθαίρετα σύμβολα για να απεικονίσουν μουσικές έννοιες, χωρίς την άμεση παρέμβαση της παιδαγωγού.

ii. Δραστηριότητες κατευθυνόμενες από την παιδαγωγό, οι οποίες μέσα από κατάλληλες συσχετίσεις μουσικών εννοιών και εικονικών αναπαραστάσεων οδηγούσαν στη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με την καθιερωμένη μουσική σημειογραφία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο 20 Ιανουαρίου-10 Ιουνίου του σχολικού έτους 2003-2004 σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής και συγκεκριμένα της Γ΄ Περιφέρειας Αθηνών και ακολούθησε πειραματική μεθοδολογία. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 15 παιδιά, στα οποία εφαρμόστηκε το πειραματικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν επίσης 15 παιδιά, τα οποία συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό, σύμφωνα με όσα προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας.

Η εφαρμογή των ποσοτικών μεθόδων αποσκοπούσε στην αποτύπωση του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών, ως προς τις μουσικές τους ικανότητες και την κοινωνικοσυναισθηματική τους συμπεριφορά, κατά την αρχή και κατά το τέλος της έρευνας, ώστε να είναι δυνατόν να συγκριθούν οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), ως προς τις παραπάνω παραμέτρους. Στα πλαίσια των ποσοτικών μεθόδων έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα ερωτηματολόγια, για την αξιολόγηση των μουσικών ικανοτήτων και της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών, τα οποία συμπληρώθηκαν στην αρχή (pre-test) και στο τέλος (post-test) της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικοσυναισθηματικής Συμπεριφοράς των Παιδιών της Προσχολικής Ηλικίας» και το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Μουσικών Ικανοτήτων των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας».

Το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικοσυναισθηματικής Συμπεριφοράς των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των τομέων ανάπτυξης της προσωπικότητας για παιδιά της προσχολικής ηλικίας» (Σέργη, 1995) και ιδιαίτερα στο τμήμα αυτού που αφορά την κοινωνικοποίηση, στην «Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας και Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία» (Social Competence and Behavior Evaluation-Preschool edition) (LaFreniere & Dumas, 1995) και στην «Κλίμακα Κοινωνικών Ικανοτήτων» (Social Attributes Checklist) (McClellan & Katz, 2001).

Το ερωτηματολόγιο, που διαμορφώθηκε, ήταν τύπου Likert και περιελάμβανε τριάντα (30) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις περιέγραφαν διάφορες τυπικές

συμπεριφορές των παιδιών, που σχετίζονται με τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης, και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο το παιδί εμφανίζει την κάθε συμπεριφορά, σημειώνοντας ένα βαθμό από μία πεντάβαθμη κλίμακα (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς των παιδιών³.

Για την αξιολόγηση των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών, στην αρχή και στο τέλος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Μουσικών Ικανοτήτων των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας», που επίσης διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην «Κλίμακα για την αξιολόγηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας» των McDonald & Simons (1989, σσ. 182-183), καθώς και στο «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των τομέων ανάπτυξης της προσωπικότητας για παιδιά της προσχολικής ηλικίας» (Σέρρη 1995), και ειδικότερα στο τμήμα αυτού που αφορά τον τομέα της δημιουργικότητας. Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε ήταν τύπου Likert και περιλάμβανε 20 ερωτήσεις, που αποσκοπούσαν να σκιαγραφήσουν τις ψυχοκινητικές μουσικές δεξιότητες (τραγούδι, παίξιμο οργάνων, κίνηση με τη μουσική), τη μουσική αντίληψη, την ικανότητα αναπαράστασης των μουσικών εννοιών και το βαθμό συμμετοχής του παιδιού στις μουσικές δραστηριότητες.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια, η οποία σημείωσε το βαθμό στον οποίο το παιδί εμφανίζει την κάθε συμπεριφορά, επιλέγοντας ένα βαθμό από μια πεντάβαθμη κλίμακα (0=καθόλου, 1=λίγο, 2=μέτρια, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ). Για την απάντηση των ερωτήσεων εφαρμόστηκαν ατομικές δραστηριότητες με κάθε παιδί του δείγματος, αλλά και ομαδικές δραστηριότητες στην αρχή και στο τέλος της έρευνας.

Παράλληλα με την ποσοτική αξιολόγηση στην αρχή και στο τέλος της έρευνας, πραγματοποιήθηκε διαρκής αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο των παιδιών της πειραματικής ομάδας, που βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς κάθε παιδιού, κατά τη συμμετοχή του στις μουσικές δραστηριότητες. Βασικός σκοπός της συνεχούς παρατήρησης των παιδιών ήταν να διαφανεί η συνολική «αναπτυξιακή πορεία» κάθε παιδιού και όχι μόνο το επίπεδο των ικανοτήτων του στην αρχή και στο τέλος της έρευνας, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη ότι η έννοια «ανάπτυξη» αποτελούσε θεμελιώδη έννοια για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Για να γίνεται η παρατήρηση με μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία, οι μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά της πειραματικής

³ Οι άξονες της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς που αξιολογήθηκαν παρατίθενται στο παράρτημα Ι.

ομάδας οπτικογραφήθηκαν. Για την κωδικοποίηση των στοιχείων από τις παρατηρήσεις και την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκαν κατάλογοι παρατήρησης (checklists) της μουσικής συμπεριφοράς και της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών, οι οποίοι συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια μετά από κάθε δραστηριότητα.

Η διαμόρφωση του καταλόγου παρατήρησης της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών βασίστηκε σε κλίμακες αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας (LaFreniere & Dumas 1995, McClellan & Katz 1992, 2001). Σκοπός του καταλόγου ήταν να καταγράψει συμπεριφορές που σχετίζονται με τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης και επιδεικνύονταν κατά τις μουσικές δραστηριότητες.

Η διαμόρφωση του καταλόγου για την παρατήρηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών της πειραματικής ομάδας βασίστηκε στην «Κλίμακα για την αξιολόγηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας» των McDonald & Simons (1989, σσ. 182-183), η οποία προσαρμόστηκε στους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους του πειραματικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο κατάλογος που διαμορφώθηκε περιλάμβανε συμπεριφορές που σχετίζονται με τη στάση των παιδιών απέναντι στη μουσική, τις ικανότητές τους στο τραγούδι, την κίνηση και το παίξιμο οργάνων, τη μουσική αντίληψή τους, τις δημιουργικές τους ικανότητες, όπως αυτές εκδηλώνονταν κατά τις μουσικές δραστηριότητες και τις ικανότητές τους για αναπαράσταση μουσικών εννοιών.

Η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο κάθε παιδί εκδηλώνει την κάθε συμπεριφορά έγινε με βάση μια διαβαθμιστική κλίμακα (rating scale) (Παρασκευόπουλος 1993, Flowers 1993). Κάθε συμπεριφορά σημειωνόταν ως παρούσα ή απύσα. Επιπλέον, αν η συμπεριφορά ήταν παρούσα σημειωνόταν και μια αριθμητική αξία από ένα (1) ως τρία (3), για να καθορίσει το βαθμό εκδήλωσής της.

Με τη χρήση των καταλόγων παρατήρησης στάθηκε δυνατόν να εκτιμηθεί το «αναπτυξιακό προφίλ» του κάθε παιδιού της πειραματικής ομάδας, τόσο σχετικά με τη μουσική του ανάπτυξη όσο και σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη, κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα στοιχεία που θα προέκυπταν από τη συνεχή παρατήρηση του κάθε παιδιού θα υποστήριζαν τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του πειράματος.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αποτελέσματα από τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα Pre-test και Post-test έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t (t-test) για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων σε μία μεταβλητή. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό. Έτσι η αξιοπιστία των συμπερασμάτων από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test) είναι περιορισμένη. Επομένως τα συμπεράσματα έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η ανάλυση της αναπτυξιακής πορείας κάθε παιδιού, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση των παιδιών, οδηγεί, όπως θα φανεί στη συνέχεια, σε συμπεράσματα, τα οποία στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του κριτηρίου t (t-test).

(α) Προ-εξέταση (pre-test)

Το t-test, που έγινε με τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από το pre-test, κατά την έναρξη της πειραματικής έρευνας, έδειξε ότι υπήρχε ομοιογένεια ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά και τις μουσικές ικανότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, στη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων των παιδιών δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία από τις παραπάνω μεταβλητές. Ο πίνακας 1, που ακολουθεί δείχνει τον αριθμό των παιδιών (N) της πειραματικής ομάδας (A) και της ομάδας ελέγχου (B), τους μέσους όρους (\bar{x}) την τυπική απόκλιση (SD), τους βαθμούς ελευθερίας (β.ε.) και τις τιμές του κριτηρίου t για τις ερευνώμενες μεταβλητές.

Πίνακας 1: Σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων στο pre-test

Μεταβλητές	N	\bar{x}	SD	β.ε.	t
Κοινωνικοσυναισθηματική Συμπεριφορά	A 15	96,667	11,023	28	1,072
	B 15	91,1333	16,685		
Μουσικές ικανότητες	A 15	52,2	12,236	28	0,415
	B 15	50,466	10,575		

$p < 0,05$

A: Πειραματική ομάδα

B: Ομάδα ελέγχου

(β) *Μετα-εξέταση (post-test)*

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του Post-test στο t-test, η σύγκριση δηλαδή των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο τέλος της έρευνας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, υπέρ της πειραματικής ομάδας, τόσο στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά, όσο και στις μουσικές ικανότητες των παιδιών.

Η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε είναι:

- κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά ($t=2,07$, $p<0,05$)
- μουσικές ικανότητες ($t=4,706$, $p<0,001$).

Ο πίνακας 2 δείχνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του post-test. Στον πίνακα 2 φαίνονται ο αριθμός των παιδιών (N) της πειραματικής ομάδας (A) και της ομάδας ελέγχου (B), οι μέσοι όροι (\bar{x}), η τυπική απόκλιση (SD), οι βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) και η τιμή του κριτηρίου t.

Πίνακας 2: Σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων στο post-test

Μεταβλητές	N	\bar{x}	SD	β.ε.	t
Κοινωνικοσυναισθηματική Συμπεριφορά	A 15	102,667	12,192	28	2,07*
	B 15	92,466	14,676		
Μουσικές ικανότητες	A 15	70,933	8,396	28	4,706**
	B 15	54,2	10,916		

* $p<0,05$

** $p<0,001$

A: Πειραματική ομάδα

B: Ομάδα ελέγχου

Αποτελέσματα από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας

Τα δεδομένα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας προήλθαν από τη συμπλήρωση των καταλόγων παρατήρησης της μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών της πειραματικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι κατάλογοι παρατήρησης της μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς συμπληρώνονταν μετά από κάθε μουσική δραστηριότητα από την ερευνήτρια, με τη βοήθεια και των οπτικογραφήσεων. Με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους καταλόγους παρατήρησης και με τη χρησιμοποίηση του προγράμματος EXCEL στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, δημιουργήθηκαν

διαγράμματα, που δείχνουν την αναπτυξιακή πορεία του κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια της έρευνας, ως προς διάφορες πλευρές της μουσικής του ανάπτυξης και ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη⁴.

Από την ανάλυση του αναπτυξιακού προφίλ κάθε παιδιού, προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις για το σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας:

1. Τα περισσότερα παιδιά και συγκεκριμένα ποσοστό 73,33% των παιδιών (δηλαδή τα 11 από τα 15 παιδιά) παρουσίασαν βελτίωση ως προς το γενικό επίπεδο των μουσικών τους ικανοτήτων, όπως αυτό εκτιμήθηκε μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση της στάσης τους απέναντι στη μουσική, των ψυχοκινητικών μουσικών δεξιοτήτων τους, της μουσικής τους αντίληψης και της ικανότητάς τους για αναπαράσταση μουσικών εννοιών.
2. Τα περισσότερα παιδιά, και συγκεκριμένα ποσοστό 73,33% των παιδιών (δηλαδή τα 11 από τα 15 παιδιά) παρουσίασαν βελτίωση ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική τους συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της έρευνας.
3. Όσον αφορά τους επιμέρους τομείς της μουσικής ανάπτυξης, μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στη στάση των παιδιών απέναντι στη μουσική, στο τραγούδι, στη μουσική αντίληψη, στην αναπαράσταση και στη μουσική δημιουργικότητα, ενώ μικρότερη βελτίωση παρατηρήθηκε στην κίνηση με τη μουσική, και ακόμη μικρότερη βελτίωση στο παίξιμο οργάνων.
4. Από τη σύγκριση της μουσικής ανάπτυξης και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης κάθε παιδιού προέκυψε ότι τα παιδιά στα οποία σημειώθηκε βελτίωση ως προς τη μουσική ανάπτυξη ήταν και εκείνα στα οποία σημειώθηκε βελτίωση ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι παιδιά που παρουσίασαν μία εντυπωσιακή βελτίωση ως προς τη μουσική ανάπτυξή τους παρουσίασαν μία αντίστοιχα εντυπωσιακή βελτίωση ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν ότι η εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος επέδρασε θετικά τόσο στη μουσική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών 4-6 ετών.

Στον τομέα της μουσικής ανάπτυξης, ενώ στην αρχή της έρευνας δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων, στο τέλος της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ($p < 0,001$), γεγονός που δείχνει ότι οι μουσικές δραστηριότητες, με έμφαση στις

⁴ Στο παράρτημα II παρουσιάζονται ενδεικτικά τα διαγράμματα που αφορούν ένα από τα παιδιά της ομάδας και κάποια γενικά συμπεράσματα που εξάγονται για την αναπτυξιακή πορεία του συγκεκριμένου παιδιού κατά τη διάρκεια της έρευνας.

κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις, επέδρασαν θετικά στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών 4-6 ετών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επιβεβαιώθηκαν και από τη συνεχή παρατήρηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Η ανάλυση της αναπτυξιακής πορείας κάθε παιδιού, μέσα από τους καταλόγους παρατήρησης, που συμπληρώνονταν μετά από κάθε μάθημα, έδειξε ότι τα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά τις μουσικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, που έχουν δείξει ότι, όταν δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να εκφράσουν την κατανόησή τους για τη μουσική, μέσα από την κίνηση ή την εικονική αναπαράσταση, η μουσική τους αντίληψη και οι μουσικές δεξιότητές τους ενισχύονται. Οι Davidson & Colley (1987) στην έρευνά τους για την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού από παιδιά 5 ως 7 ετών, διαπίστωσαν ότι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά παράγουν εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής ενισχύουν περισσότερο τη μουσική κατανόηση από δραστηριότητες που σχετίζονται μόνο με την ακρόαση ή εκτέλεση μουσικής. Η Gromko (1994) στην έρευνά της σχετικά με τις επινοημένες αναπαραστάσεις των παιδιών 4-8 ετών ως μέσων αξιολόγησης της μουσικής τους αντίληψης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν εικονικές αναπαραστάσεις, που έδειχναν κάποια κατανόηση των μουσικών εννοιών, σχετιζόταν άμεσα με τις ικανότητες μουσικής αντίληψης και εκτέλεσης των παιδιών.

Ο ρόλος της κίνησης με τη μουσική στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και των μουσικών δεξιοτήτων έχει επίσης διαπιστωθεί σε έρευνες με παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, όπως αυτές της Rose (1995, στο Bush, 2002, σ. 110) του Blesedell (1991) και των Crumpler (1983) και Mueller (1993).

Κάποιες άλλες έρευνες έχουν επισημάνει τη σημασία του συνδυασμού διαφορετικών τρόπων ανταπόκρισης στη μουσική (multi-modal responses), ο οποίος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να περιγράψουν την κατανόησή τους για τις μουσικές έννοιες πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι η χρησιμοποίηση ενός μόνο τρόπου. Στην έρευνα της Young (1982 στο Ferguson, 2005), με παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι η χρησιμοποίηση οπτικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων, που σχετίζονται με τη μουσική, βελτιώνει την αντίληψη των παιδιών για τις μουσικές έννοιες. Επίσης, η έρευνα της Kerchner (2000), που μελέτησε το περιεχόμενο των λεκτικών, οπτικών και κιναισθητικών αντιδράσεων παιδιών δευτέρας και πέμπτης δημοτικού σε ηχογραφημένη μουσική έδειξε ότι, μέσω των οπτικών και κιναισθητικών αντιδράσεων, τα παιδιά μπορούσαν να περιγράψουν πιο αποτελεσματικά την αντίληψή τους για τη μουσική απ' ό,τι μέσω του λεκτικού τρόπου αντίδρασης.

Στην έρευνά μας διερευνήθηκε η επίδραση του πειραματικού προγράμματος όχι μόνο στη μουσική ανάπτυξη, αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από την προ-εξέταση και την μετα-εξέταση, έδειξαν ότι στην αρχή της έρευνας υπήρχε ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά, ενώ στο τέλος της έρευνας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ($p < 0,05$). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επιβεβαιώθηκαν και από τη συνεχή παρατήρηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας, καθώς η επεξεργασία των στοιχείων από τους καταλόγους παρατήρησης των παιδιών έδειξε μια σημαντική βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς στα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τα παραπάνω αποτελέσματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε η διαχρονική έρευνα της Forrai (1997), που διήρκεσε τρία χρόνια. Στόχος της έρευνας ήταν να συγκρίνει μία ομάδα παιδιών ηλικίας από 6 ως 40 μηνών, που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων (πειραματική ομάδα), με μια άλλη ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας (ομάδα ελέγχου), ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες, τις ικανότητες τους στη ρυθμική κίνηση και την ανάπτυξή τους στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας υπερείχαν έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην τάση τους να ξεκινούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και επεδείκνυαν πολύ συχνότερα θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις.

Επίσης, στην έρευνα των Jordan-Decarbo και Galliford (2001), που διερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος μουσικής αγωγής σε παιδιά από 3 μηνών έως 4 ετών, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του προγράμματος στην κινητική, γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Συγκεκριμένες προτάσεις, που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία, είναι οι εξής:

(α) Η χρησιμοποίηση της κίνησης και των εικονικών αναπαραστάσεων, ως μέσων μουσικής ανάπτυξης, πρέπει να έχει κεντρική θέση στα προγράμματα μουσικής αγωγής για την προσχολική ηλικία. Η κιναισθητική ανταπόκριση στη μουσική και η δημιουργία εικονικών αναπαραστάσεων της αφενός μεν επιδεικνύουν στους παιδαγωγούς την κατανόηση των παιδιών για διάφορες μουσικές έννοιες, αφετέρου δε βοηθούν τα ίδια τα παιδιά να εμβαθύνουν στις μουσικές τους εμπειρίες. Οι εικονικές και κιναισθητικές αναπαραστάσεις της μουσικής αποτελούν τρόπους για την εξωτερίκευση των εσωτερικών νοητικών εικόνων που

δημιουργούνται κατά την ακρόαση ή εκτέλεση μουσικής και επομένως είναι σημαντικές τόσο ως μέσα αξιολόγησης των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών, όσο και ως μέσα ανάπτυξής τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Gromko (1994, σ. 146), η δημιουργία μιας αναπαράστασης μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την κατηγοριοποίηση, την οργάνωση και τις διασυνδέσεις που επιτρέπουν στο παιδί να μετατρέψει την άμεση εμπειρία σε μια εμπειρία που μπορεί να αναπαρασταθεί με εικόνες και σύμβολα. Οι ευκαιρίες για αναπαράσταση των μουσικών τους εμπειριών αντανακλούν την κατανόησή των παιδιών για τη μουσική, αλλά ταυτόχρονα βοηθούν τα ίδια τα παιδιά να κατακτήσουν αυτή την κατανόηση.

(β) Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων μουσικής αγωγής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο να αποκτήσουν τα παιδιά θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να διευρύνουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να μάθουν να ασκούν αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους. Οι παραπάνω ικανότητες άλλωστε, όπως επισημαίνουν πολλές έρευνες, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία και την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Gresham & Reschly 1987, McClellan & Katz 1991). Ιδιαίτερα η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς η προσχολική τάξη είναι το πρώτο εξωοικογενειακό κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο το παιδί έρχεται σε άμεση, καθημερινή επαφή. Η μουσική αγωγή, όπως έδειξε η έρευνά μας, μπορεί να παίξει έναν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, γι' αυτό και είναι σημαντικό να αποτελεί ένα βασικό πυρήνα του αναλυτικού προγράμματος, κατά την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

(γ) Θα πρέπει να δοθεί ένα μεθοδολογικό πλαίσιο και να εμπλουτιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα με κατάλληλο διδακτικό υλικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής να μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν κατάλληλες και αποτελεσματικές μουσικές δραστηριότητες. Τέτοιου είδους δραστηριότητες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τη μουσική αντίληψη και τις μουσικές δεξιότητές τους και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη μουσική και θα συμβάλουν στη γενικότερη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Andress, B. (1991). Research in Review. From Research to Practice: Pre-school Children and their Movement Responses to Music. *Young Children*, 47(1), pp. 22-26.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms: A Function for Reflection in Action. Στο: Strauss, S. with Stavy, R. (Eds). *U-Shaped Behavioral Growth* (pp. 191-226). London: Academic Press.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear. How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrett, M. (1999). Modal Dissonance: An Analysis of Children's Invented Notations of Known Songs, Original Songs, and Instrumental Compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, pp. 14-20.
- Barrett, M. (2002). Invented Notations and Mediated Memory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153-154 (Summer Fall, 2002), pp. 55-62.
- Bastian, H. G., Hafen, R., Koch, M. & Kormann, A. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Scott Musik International.
- Blacking J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Blacking J. (1973). *How musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blasedell, D. S. (1991). *A Study of the Effects of two Types of Movement Instruction on the Rhythm Achievement and Developmental Rhythm Aptitude of Preschool Children*. Ph.D. Dissertation, Temple University, 1991. Abstract from Pro-Quest File, *Dissertation Abstracts International*, 9134919.
- Bruner, J. (1964). Some Problems on Instruction Illustrated with Reference to Mathematics. In Hilgard, E. R. (Ed) *Theories of Learning and Instruction*. National Society for the Study of Education, Chicago.
- Bush, J. (2002). Η Επίδραση των Προσεγγίσεων Dalcroze, Kodaly και Orff στις Η.Π.Α. κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Μετάφραση Στάμου, Λ., *Μουσική Εκπαίδευση*, 11(III), σελ. 105-117.
- Crumpler, S. E. (1983). The Effect of Dalcroze Eurhythmics on Melodic Musical Growth of First Grade Students. *Dissertation Abstracts International*, 43(08), 2587A (UMI No. 8229498).
- Dalcroze, E. J. (1921/1967). *Rhythm, Music and Education* (translated by H. F. Rubinstein). Surrey: The Dalcroze Society.
- Davidson, L. and Colley, B. (1987). Children's Rhythmic Development from Age Five to Seven: Performance, Notation and Reading of Simple Rhythmic Patterns. Στο: Peery, J. C., Peery, I. W. and Draper, T.W. (Eds) *Music and Child Development* (pp. 107-135). New York: Springer-Verlag.

- Davidson, L. and Scripp, L. (1988). Young Children's Musical Representations: Windows on Music Cognition. Στο: Sloboda, J. A. (Ed), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (pp. 195-230). Oxford: Clarendon Press.
- Ferguson, L. (2005). The Role of Movement in Elementary Music Education: A Literature Review. *Update-Applications of Research in Music Education*, 23(2), pp. 23-33.
- Flowers, P. J. (1993). Evaluation in Early Childhood Music. In Palmer, M. & Sims W. (eds). *Music in Prekindergarten: Planning and Teaching* (pp. 37-43). Reston: Music Educators National Conference.
- Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months. *Early Childhood Connections*, 3(1), pp. 14-18.
- Gresham, F. L. & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, pp. 367-381.
- Gromko, J. E. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22, pp. 136-147.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges, D. A. (2002). Musicality from Birth to Five. *IFMR*, 1(1). (on-line <http://www.music-research.org/Publications>).
- Jordan-Decarbo, J. A. & Galliford, J. (2001). The Effects of a Sequential Music Program on the Motor, Cognitive, Expressive Language, Social/emotional, and Musical Movement Abilities of Preschool Disadvantaged Children. *Early Childhood Connections*, 7(3), pp. 30-42.
- Kerchner, J. L. (2000). Children's Verbal, Visual and Kinesthetic Responses: Insights into their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, pp. 31-50.
- LaFreniere, P. J., and Dumas, J. E. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation (Preschool Edition)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Μαγαλιού Μ. (2007). Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις. Στο: Αργυρίου, Μ. & Διονυσίου Ζ. (Επιμ): *Πρακτικά 1^{ov} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεθοδολογικές και Βιωματικές Προσεγγίσεις των Τάξεων από την Α' ως και την ΣΤ' Δημοτικού* (σσ. 81-85), Αθήνα: Gutenberg-EEMAPIE.

- McClellan, D. & Katz, L. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331 642.
- McClellan, D. & Katz, L. (1992). Young Children's Social Development: A Checklist. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (on-line: http://www.nldontheweb.org/McClellan_Katz.html).
- McClellan, D. & Katz, L. (2001). Assessing Young Children's Social Competence. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (on-line: <http://ericee.org/pubs/digests/2001/mcclel01.html>).
- McCusker, J. (2001). *Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children's Music Cognition and Musical Problem Solving through Invented Notations*. PhD Dissertation. New York: University of Rochester. UMI Dissertation Services.
- McDonald D. T. and Simons, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: Birth through Six*. New York: Schirmer Books.
- Metz, E. (1989). Movement as a Musical Response among Pre-school Children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), pp. 48-60
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Preschool Child*. (translated by C. Clarke). London: Schott & Co. Ltd.
- Mueller, A K. (1993). *The Effect of Movement-based Instruction on the Melodic Perception of Primary-Age General Music Students*. Ph.D. Dissertation. Arizona State University, 1993, Abstract from ProQuest File, *Dissertation Abstracts*, 9320637.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (translated by M. Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Α΄, Αθήνα*.
- Papousek, M. (1996). Intuitive Parenting: A Hidden Source of Music Stimulation in Infancy. Στο: Deliege. I. and J. Sloboda. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 88-112). Oxford University Press.
- Papousek, H. and Papousek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. Στο: Osofsky, J. D. (ed). *Handbook of Infant Development*. (pp. 669-720). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Norton.
- Poorman, A. S. (1996). The Emergence of Symbol Use: Prekindergarten Children's Representations of Musical Sound, *Contributions to Music Education*, 23, pp. 31-45.
- Σέρρη, Λ. (1982/1995). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Μετάφραση Μ. Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Sims, W. L. (1985). Young children's creative movement to music: Categories of movement, rhythmic characteristics and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, pp. 42-50.
- Siu-Lan, T. & Megan, K. (2004). Graphic Representations of Short Musical Compositions. *Psychology of Music*, 32(2), pp. 191-212.
- Uptis, R. (1987a). Children's Understanding of Rhythm: The Relationship Between Development and Music Training. *Psychomusicology*, 7(1), pp. 41-60.
- Uptis, R. (1987b). Toward a Model for Rhythm Development. Στο: Peery, J. C., Peery, I. W. and Draper, T.W. (Eds) *Music and Child Development* (pp. 54-79). New York: Springer-Verlag.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Η εκτίμηση της αναπτυξιακής πορείας κάθε παιδιού, μέσα από τους καταλόγους παρατήρησης αφορούσε:

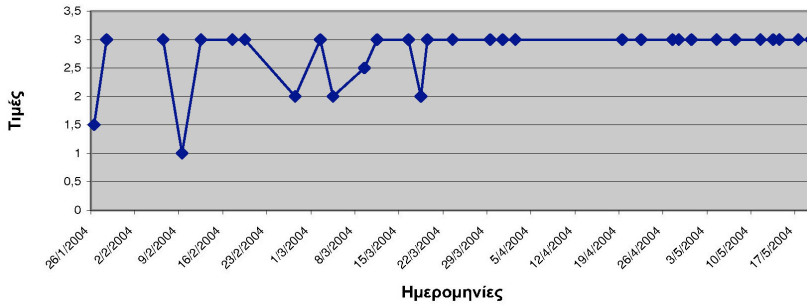
- ο τη συμμετοχή του παιδιού στις μουσικές δραστηριότητες
- ο το βαθμό συνεργασίας του με την παιδαγωγό και τα άλλα παιδιά
- ο την αυτοπεποίθηση που επεδείκνυε κατά τις μουσικές δραστηριότητες
- ο τις συναισθηματικές αντιδράσεις του
- ο τη συμμόρφωσή του με τους κοινωνικούς κανόνες του νηπιαγωγείου
- ο την ικανότητα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς του
- ο την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του (λεκτική και μη-λεκτική) με την παιδαγωγό και τα άλλα παιδιά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

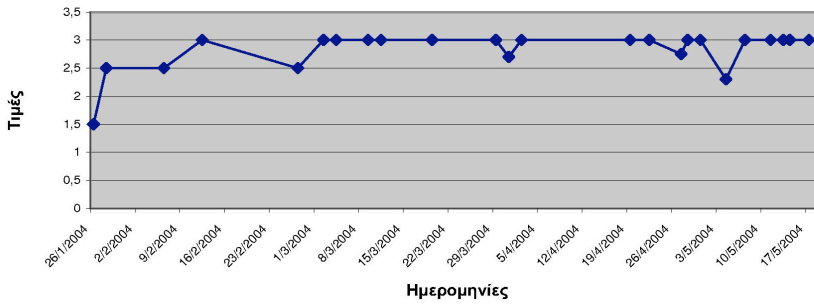
ΠΑΙΔΙ 6 (αγόρι, 4 ετών)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ 6

Διάγραμμα 6.1
Στάση απέναντι στη μουσική -Παιδί 06



Διάγραμμα 6.2
Τραγούδι-Παιδί 06



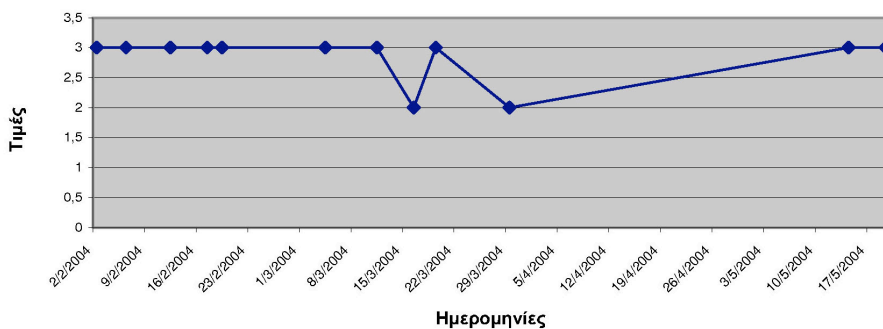
Διάγραμμα 6.3
Κίνηση -Παιδί 06



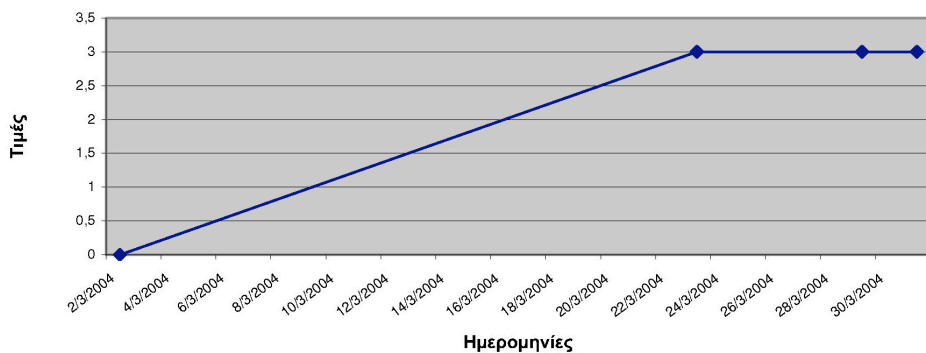
Διάγραμμα 6.4
Παίξιμο οργάνων-Παιδί 06



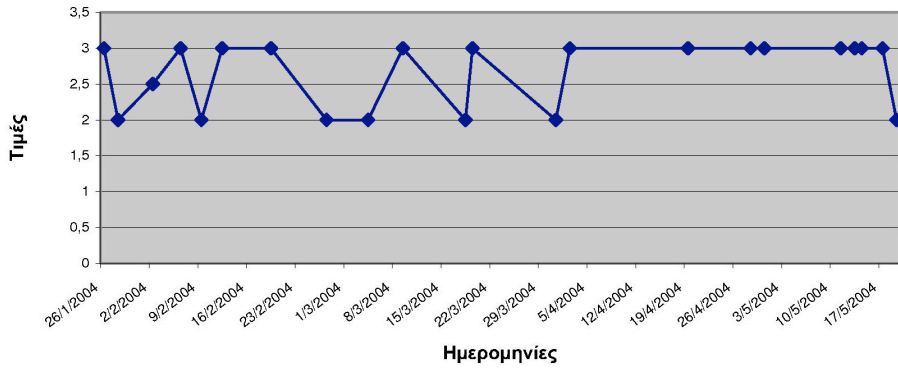
Διάγραμμα 6.5
Μουσική Αντίληψη-Παιδί 06



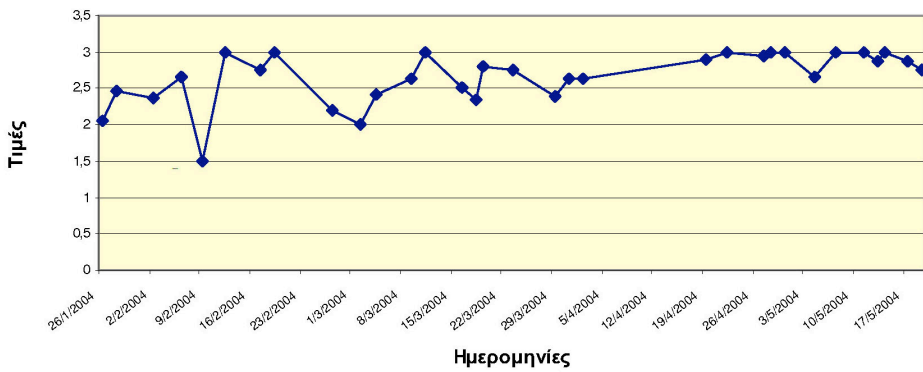
Διάγραμμα 6.6
Μουσική Δημιουργικότητα-Παιδί 06



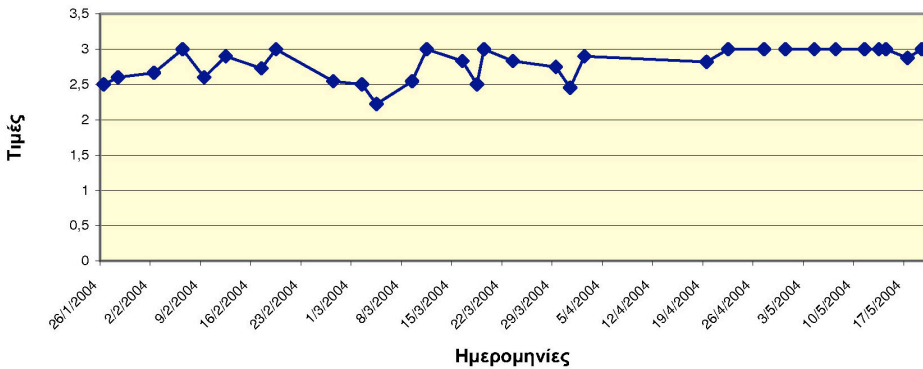
Διάγραμμα 6.7
Συμβολισμός Μουσικών εννοιών -Παιδί 06



Διάγραμμα 6.8
Μουσικές Ικανότητες γενικά-Παιδί 06



Διάγραμμα 6.9
Κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά-Παιδί 06



Παιδί 6

Το διάγραμμα 6.1 δείχνει την αξιοσημείωτη βελτίωση της στάσης του παιδιού 6 απέναντι στη μουσική, κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Όπως είναι φανερό στο διάγραμμα, ενώ στο πρώτο μισό του προγράμματος παρατηρούνται διακυμάνσεις των τιμών αξιολόγησης, ως προς τη στάση του παιδιού απέναντι στη μουσική, στο δεύτερο μισό του προγράμματος, η τιμή αξιολόγησης του παιδιού σταθεροποιήθηκε στο τρία. Το διάγραμμα 6.2 απεικονίζει τη βελτίωση που παρατηρήθηκε από τα πρώτα στάδια εφαρμογής του προγράμματος στις ικανότητες του παιδιού στο τραγούδι. Όπως προκύπτει από το διάγραμμα, κατά τα πρώτα μαθήματα, οι τιμές αξιολόγησης του παιδιού ως προς το τραγούδι κυμαίνονταν μεταξύ του 2,5 και του 3, με εξαίρεση μόνο την πρώτη δραστηριότητα, κατά την οποία το παιδί αξιολογήθηκε με 1,5, ενώ στη συνέχεια της έρευνας η τιμή αξιολόγησης σταθεροποιήθηκε στο 3 με ελάχιστες εξαιρέσεις, κατά τις οποίες, ωστόσο, ήταν μεγαλύτερη του 2,5 και μικρότερη του 3.

Από το διάγραμμα 6.3 προκύπτει ότι οι ικανότητες του παιδιού στην κίνηση με τη μουσική αξιολογήθηκαν με αρκετά υψηλές τιμές από την αρχή του προγράμματος. Ενώ στη μεγαλύτερη διάρκεια του προγράμματος, η τιμή αξιολόγησης του παιδιού σ' αυτό τον τομέα κυμαίνονταν μεταξύ δύο και τρία, παρατηρήθηκε μια σταθεροποίησή της στο 3 κατά τις τελευταίες δραστηριότητες. Από το διάγραμμα 6.4 προκύπτει ότι ενώ στο δεύτερο 1/3 του προγράμματος υπήρξε μια μικρή μείωση των τιμών αξιολόγησης του παιδιού ως προς το παίξιμο οργάνων, σε σχέση με τα πρώτα μαθήματα, οι τιμές αξιολόγησης βελτιώθηκαν σημαντικά στο τελευταίο τρίτο του προγράμματος. Σ' ό,τι αφορά την αντίληψη μουσικών εννοιών από το παιδί, το διάγραμμα 6.5 απεικονίζει το πολύ υψηλό επίπεδο μουσικής αντίληψης του παιδιού, που παρέμεινε σταθερό κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με εξαίρεση μόνο δύο μαθήματα.

Το διάγραμμα 6.6 δείχνει τη βελτίωση των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού. Η σημαντική βελτίωση του παιδιού, ως προς την ικανότητά του για συμβολισμό των μουσικών εννοιών, απεικονίζεται στο διάγραμμα 6.7, από το οποίο προκύπτει ότι, ενώ αρχικά υπήρξαν συνεχείς διακυμάνσεις της αξιολόγησης του παιδιού μεταξύ των τιμών 2 και 3, λίγο μετά τα μισά του προγράμματος η τιμή αξιολόγησης σταθεροποιήθηκε στο 3. Τα διαγράμματα 6.8 και 6.9 δείχνουν τη βελτίωση τόσο των γενικών μουσικών ικανοτήτων του παιδιού όσο και της κοινωνικοσυναισθηματικής του συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του προγράμματος και ιδιαίτερα στο τελευταίο τρίτο του προγράμματος.

Η Μαρία Μαγαλιού γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1973. Σπούδασε παιδαγωγικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών και πιάνο και θεωρητικά στη Μουσική Σχολή Γαβριηλίδου (πτυχίο πιάνου και Αρμονίας) και στο Παναρμόνιο Ωδείο (δίπλωμα πιάνου, πτυχίο Αντίστιξης και Φούγκας). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Reading της Μ. Βρετανίας με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. και απέκτησε τον τίτλο M.A. in Music Education. Στη συνέχεια εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, επίσης με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας Λ. Σέρρη και ανακηρύχθηκε διδάκτορας του Τμήματος τον Οκτώβριο του 2007. Από το 1996 εργάζεται στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μουσικοπαιδαγωγός, ενώ το σχολικό έτος 2001-2002 αποσπάστηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έχει εργαστεί ως επιμορφώτρια στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και σε επιμορφωτικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά και είναι μέλος της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου «Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη Μουσική», που εκδόθηκε το 2003 από τις εκδόσεις «Δίπτυχο».

Kinetic and iconic representations of music and their role in children's musical development and socio-emotional development: an experimental research in pre-school education.

Maria Magaliou

The aim of the study presented in this article was to research the contribution of music activities both to the musical development and the socio-emotional development of pre-school age children, through kinetic and iconic representations. More specifically, through this research we wanted to study the contribution of music activities related to kinesthetic and iconic representations of music to the musical development and the socio-emotional development of 4-6 years old children, who attended kindergarten. The experimental program has been implemented for four months and the examination of its influence on children's musical development and socio-emotional development has been based both on quantitative and qualitative methods of research. The findings of the research showed the positive influence of such a program on the development of children's musical perception and musical skills as well as on their socio-emotional development.

Keywords: musical development, socio-emotional development, kinetic representations of music, iconic representations of music, pre-school education

Maria Magaliou was born in Thessaloniki in 1973. She studied Education in the Department of Early Childhood Education (Athens University). She also studied piano and Theory of Classical Music. She attained post-graduate studies at the University of Reading with a scholarship by the State Scholarship Foundation of Greece, and was awarded the degree of M.A in music education. Then she continued her post-graduate studies at the Department of Musical Studies of the Ionian University, with a scholarship by the State Scholarship Foundation of Greece, under the supervision of Professor L. Serghi, and was awarded the degree of PhD in October 2007. Since 1996 she has worked in public Primary Education as a music teacher. During the school year 2001-2002 she was seconded at the Hellenic Pedagogical Institute. She has also taught in further education programs of Marasleio School of Primary Education and the Hellenic Pedagogical Institute. She has published articles in greek scientific periodicals and has taken part in the writer's team of the book "Cross-curricular activities with music as a keystone", which was published in 2003.

e-mail: gamliou@yahoo.com