

## «Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων». Ανάλυση και αξιολογική προσέγγιση παρόμοιας συστηματικής διαδικασίας

Χρύσα Κίτσιου

*Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση του νέου τρόπου εξέτασης της «Υπαγόρευσης Μουσικού Κειμένου (Ντικτέ)» στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Η διερεύνηση αφορά τη δομή, το περιεχόμενο και την εφαρμογή του τεστ. Για τη διερεύνηση αυτή δημιουργήθηκαν δυο τεστ όμοια με αυτά των πανελληνίων εξετάσεων του 2003 και 2004, τα οποία εφαρμόστηκαν σε 178 τελειόφοιτους και απόφοιτους μαθητές. Η συνολική εφαρμογή των τεστ έγινε σε συνθήκες τέτοιες που θεωρούνται αντιπροσωπευτικές των πανελληνίων εξετάσεων. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από πρωτοετείς φοιτητές που εισήχθησαν σε τμήματα Μουσικών Σπουδών κατόπιν εξέτασης με τον νέο τρόπο «Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων». Από τη θεωρητική προσέγγιση του συνόλου του τεστ, από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη στατιστική και περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων των τεστ, από τις απαντήσεις και παρατηρήσεις που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, αλλά και από την έρευνα γύρω από τις συνθήκες διεξαγωγής της εξέτασης στις πραγματικές συνθήκες των πανελληνίων εξετάσεων, φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά στοιχεία που θα πρέπει να επανεξεταστούν και πιθανόν να διορθωθούν, για την αποφυγή αντίστοιχων προβλημάτων, που μειώνουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του τεστ, σε εφαρμογές αντίστοιχων τεστ στις εξετάσεις των επόμενων ετών. Στόχος της εργασίας αυτής είναι η έναρξη μιας προσπάθειας για μελλοντική δημιουργία συνθηκών, τέτοιων, που θα εξασφαλίζουν την επιλογή των ικανότερων-καταλληλότερων υποψηφίων για την εισαγωγή στα τμήματα Μουσικών Σπουδών της Ελλάδας.*

### Εισαγωγή

**Ε**να από τα βασικότερα στοιχεία της εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση, μέσω της οποίας παρέχονται σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό όσον αφορά τις συμπεριφορές των μαθητών, που στη συγκεκριμένη περίπτωση σχετίζονται με τη μουσική και βοηθά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επίπεδο ή την ποιότητα της μουσικής συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία

πληροφοριών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά (Gronlund & Linn, 1990, σ. 5)<sup>1</sup>. Έτσι δημιουργούνται πιο ακριβείς βάσεις για αλλαγές στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών και γενικά στην εκπαίδευση ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Τα τεστ αποτελούν τη βάση συλλογής τέτοιων πληροφοριών και είναι συχνά καταναμημένα σε κατηγορίες όπως τεστ ικανοτήτων, τεστ δεξιοτήτων, τεστ επίδοσης-επίτευξης<sup>2</sup> κ.τ.λ.

Το τεστ «Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων» αποτελείται από πέντε ομάδες. Κάθε ομάδα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις. Στην ομάδα Α (ερωτήσεις Α1-Α4) εξετάζεται η «αναγνώριση μελωδικών διαστημάτων», στην ομάδα Β (ερωτήσεις Β1-Β4) η «αναγνώριση συγχορδιών», στην ομάδα Γ (ερωτήσεις Γ1-Γ4) η «αναγνώριση διαδοχής συγχορδιών», στις τρεις πρώτες ερωτήσεις της ομάδας Δ (ερωτήσεις Δ1-Δ3) η αναγνώριση μέτρου, ενώ στην ερώτηση Δ4 η αναγνώριση ρυθμικού σχήματος και τέλος στην ομάδα Ε (ερωτήσεις Ε1-Ε4) εξετάζεται η «αναγνώριση-ταύτιση μελωδιών». Η απάντηση των ερωτήσεων βασίζεται στο σύστημα πολλαπλών επιλογών (multiple choice). Κάθε ερώτηση ακούγεται συνολικά τρεις φορές. Εκφωνείται η έναρξη κάθε ομάδας και κάθε επόμενης ερώτησης. Η συνολική χρονική διάρκεια του τεστ είναι περίπου δεκαπέντε λεπτά. Οι είκοσι ερωτήσεις του τεστ είναι ισότιμες βαθμολογικά.

Με την εξέταση της αναγνώρισης διαστημάτων (ομάδα Α), συγχορδιών (ομάδα Β), διαδοχής συγχορδιών (ομάδα Γ) και μέτρου (ερωτήσεις Δ1-Δ3), η συμπεριφορά που διερευνάται είναι η «ακουστική αναγνώριση και συνταύτιση» (aural recognition and identification). Η διερεύνηση γίνεται με τη μέθοδο των «διαδοχικών κατηγοριών» (successive categories). Με την εξέταση της αναγνώρισης ρυθμικού σχήματος (ερώτηση Δ4) και αναγνώρισης-ταύτισης μελωδιών (ομάδα Ε), η συμπεριφορά που διερευνάται είναι η «ακουστική αναγνώριση με ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας» (aural identification with note reading). Η μεθοδολογία της διερεύνησης είναι η «τυποποιημένη γραπτή εξέταση» (standard objective) (Boyle και Radocy 1987, σ. 91).

Μέχρι και το σχολικό έτος 2002-2003, το αντίστοιχο ειδικό μάθημα των Πανελληνίων Εξετάσεων για εισαγωγή σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών ονομαζόταν «Υπαγόρευση Μουσικού Κειμένου». Από το σχολικό έτος 2003-2004 μετονομάστηκε σε «Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων» και άλλαξε ο τρόπος εξέτασής του. Η αλλαγή αυτή βασίστηκε στις διαπιστώσεις και στα συμπεράσματα της εξέτασης κατά τα προηγούμενα έτη, στα προβλήματα που προέκυπταν κάθε χρόνο από την εξέταση της «Υπαγόρευσης Μουσικού Κειμένου», στις διαμαρτυρίες και προτάσεις των εξεταζομένων και τέλος στις σχετικές προτάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας της Διατμηματικής Επιτροπής (Φ251/129168/Β6). Συγκεκριμένα, ο παλιότερος τρόπος εξέτασης του Dictée είχε αρκετές αδυναμίες. Σ' αυτόν τον τρόπο εξέτασης ακουγόταν μια μελωδία δεκαέξι μέτρων, στη συνέχεια παιζόταν η ίδια μελωδία ανά δύο μέτρα, με επανάληψη κάθε δίμετρου δύο φορές, με μικρά χρονικά διαστήματα μεταξύ των επαναλήψεων, ενώ

<sup>1</sup> Όπως παρατίθεται στον Boyle, 1992, σ. 247.

<sup>2</sup> Βλ. Handbook of music education.

η τρίτη φορά που ακουγόταν το κάθε δίμετρο ήταν συνδεδεμένη με τα επόμενα δύο μέτρα της μελωδίας. Ο μεγάλος αριθμός εξεταζομένων, σε συνδυασμό με τις περιορισμένης χωρητικότητας αίθουσες των εξεταστικών κέντρων έκανε αναγκαία τη διαίρεση των εξεταζομένων σε τμήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εκτέλεση της μελωδίας του Dictée από διαφορετικούς πιανίστες αλλά και την εξέταση πάνω σε διαφορετικές μελωδίες ανάλογα με τον κύκλο εξέτασης του κάθε τμήματος. Η αδυναμία εξέτασης του συνόλου των μαθητών επί ίσοις όροις - τόσο από την άποψη της ακριβούς εκτέλεσης των φθόγγων και των ρυθμικών αξιών της μελωδίας, όσο και από την άποψη της εξέτασης πάνω σε διαφορετικές μελωδίες - οδήγησε στην απ' ευθείας μετάδοση μιας μόνο μελωδίας μέσω τηλεφωνικής γραμμής από το ΥΠΕΠΘ προς τα εξεταστικά κέντρα. Έτσι, ενώ διατηρήθηκε ο τρόπος εξέτασης του Dictée, οι μαθητές εξετάζονταν υπό τις ίδιες συνθήκες, αφού επρόκειτο για την ίδια μελωδία σε εκτέλεση του ίδιου πιανίστα. Πάλι όμως η εξέταση του Dictée είχε αρκετές αδυναμίες, όχι πλέον από πρακτικής άποψης. Βασικό πρόβλημα ήταν ότι δεν παρείχε αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με μεμονωμένες μουσικές (ακουστικές) ικανότητες του κάθε μαθητή. Ένα δεύτερο σημείο ήταν η δυσκολία ακριβείας κατά τη βαθμολόγηση.

Αυτά τα προβλήματα ήρθε να επιλύσει ο νέος τρόπος εξέτασης ως «Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων» ο οποίος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τον Ιούνιο του 2003. Η εξέταση πλέον χωρίζεται σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ερωτήσεων. Ο νέος τρόπος εξέτασης είναι απαλλαγμένος από τα προβλήματα της «Υπαγόρευσης Μουσικού Κειμένου». Δεν υπάρχουν πλέον διαφορετικοί εκτελεστές (πιανίστες) ούτε διαφορετικά θέματα. Το θεματικό υλικό είναι προετοιμασμένο, οπότε αποφεύγεται η πιθανότητα λάθους ή η απόκλιση μεταξύ των επαναλήψεων. Όσον αφορά το σύστημα πολλαπλών επιλογών απάντησης (multiple choice), ο Ebel (1979, σ. 135) σημειώνει ότι τα θέματα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι οι καταλληλότερες και πιο συχνά χρησιμοποιούμενες φόρμες τεστ για αντικειμενική αξιολόγηση, καθώς και ότι μπορούν να εφαρμοστούν και να δώσουν έγκυρες πληροφορίες για την εκπαιδευτική διαδικασία, εξετάζοντας τη γνώση, κατανόηση, κρίση και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ως τεστ, ο νέος τρόπος εξέτασης, δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης ακριβείας κατά τη βαθμολόγηση και επιπλέον είναι απαλλαγμένος από το πρόβλημα βαθμολόγησης περιπτώσεων σωστής ρυθμικής και διαστηματικής καταγραφής ενός μέρους ή του συνόλου της μελωδίας που εξετάζεται αλλά σε λάθος τονικότητα. Η επίλυση του παραπάνω προβλήματος είχε ιδιαίτερη σημασία δεδομένης της σημαντικότητας των εξετάσεων αλλά και του μεγάλου ανταγωνισμού μεταξύ των υποψηφίων.

Πολύ σημαντικό στοιχείο του νέου τρόπου εξέτασης είναι ότι παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τις μουσικές (ακουστικές) ικανότητες κάθε υποψηφίου αλλά και το ότι δίνει μια νέα (για την ελληνική πραγματικότητα) οπτική στη διδακτική διαδικασία, μέσω της εστίασης σε μεμονωμένα πλέον χαρακτηριστικά της μουσικής.

## Παρουσίαση - Σχολιασμός των δοκιμασιών αξιολόγησης

Στην ομάδα Α («αναγνώριση μελωδικών διαστημάτων»), σε κάθε ερώτηση ακούγεται ένα μελωδικό διάστημα, ανιόν στις ερωτήσεις Α1 και Α3 και κατιόν στις ερωτήσεις Α2 και Α4. Η αναγνώριση αναφέρεται στο είδος του διαστήματος και όχι σε απόλυτα τονικά ύψη. Αυτός ο τρόπος εξέτασης των διαστημάτων προτείνεται, μεταξύ άλλων, και από τον Wing (1970, σελ. 14), ο οποίος αναφέρει ότι: «Η μουσική ως τέχνη ασχολείται με τις σχέσεις μεταξύ των φθόγγων. Η σημαντικότερη απ' αυτές είναι η σχέση τονικού ύψους<sup>3</sup>». Υποστηρίζει επίσης ότι με τη λογική μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ικανότητα καθορισμού της σχέσης μεταξύ δυο φθόγγων μόνο, μπορεί να είναι ενδεικτική της ικανότητας κάποιου να συμπεριφερθεί αντίστοιχα και σε πιο σύνθετες ομάδες (groups) που υπάρχουν στη μουσική εκτέλεση (performance).

Στην ομάδα Β («αναγνώριση συγχορδιών»), σε κάθε ερώτηση ακούγεται μια συγχορδία και ζητείται από τους εξεταζόμενους να αναγνωρίσουν το είδος της. Η αναγνώριση δεν αναφέρεται σε απόλυτα τονικά ύψη, ούτε στη θέση της συγχορδίας (ευθεία κατάσταση ή αναστροφές). Αυτός ο τρόπος εξέτασης συγχορδιών προτείνεται, μεταξύ άλλων, και από τον Wing (1970, σελ. 15).

Στην ομάδα Γ («αναγνώριση διαδοχής συγχορδιών»), σε κάθε ερώτηση ακούγεται μία διαδοχή τεσσάρων (τεστ 2004) ή πέντε (τεστ 2003) συγχορδιών. Η αναγνώριση αναφέρεται στις βαθμίδες και την αντίστοιχη αρίθμηση και όχι σε απόλυτα τονικά ύψη. Σύμφωνα με τον Lowery (1926)<sup>4</sup>, η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς πτώσεις είναι σημαντική, γιατί η υποδιαίρεση της μουσικής σε φράσεις και μέρη γίνεται με τη χρησιμοποίηση πτώσεων. Η «αναγνώριση διαδοχής συγχορδιών» ως εξέταση είναι σύνθετη άρα και πιο δύσκολη από τις δύο πρώτες ομάδες. Άλλωστε, «η μουσική μνήμη χρειάζεται μεγαλύτερη συγκέντρωση και προσοχή» (Farnsworth, 1969, σ. 208). Ο Wing (1970, σ. 20), θεωρεί «πολύ σημαντική τη μνήμη σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα», μάλιστα όλα τα τεστ που προτείνει απαιτούν μνήμη σε σημαντικό βαθμό. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και ο Drake (1939), ο οποίος δίνει ακόμα μεγαλύτερη έμφαση λέγοντας ότι «η μνήμη είναι ο πρωταρχικός παράγοντας στη μουσική ικανότητα».

Στην ομάδα Δ («αναγνώριση μέτρου-ρυθμικού σχήματος»), σε κάθε ερώτηση ακούγεται μια τετράμετρη ή πεντάμετρη διαδοχή ρυθμικών αξιών που παίζεται από μια μόνο νότα (c'). Στις τρεις πρώτες ερωτήσεις (Δ1-Δ3) ζητείται να αναγνωριστεί το μέτρο. Στην τέταρτη ερώτηση (Δ4) ζητείται να αναγνωριστεί-ταυτιστεί η ακροόμηνη διαδοχή ρυθμικών αξιών με μια από τις πέντε γραμμένες σε μουσική σημειογραφία διαδοχές. Η χρήση μονοτονικού υλικού στην εξέταση αντίληψης του ρυθμού είναι ένα θέμα γύρω από το οποίο υπάρχουν πολλές αντιρρήσεις από διάφορους ερευνητές. Το θέμα αυτό θα σχολιαστεί εκτενέστερα

<sup>3</sup> «Τονικό ύψος είναι το ποιοτικό χαρακτηριστικό της ακοής που δείχνει το πόσο ψηλά ή χαμηλά στη μουσική κλίμακα είναι ένας φθόγγος και καθορίζεται κυρίως από τη συχνότητα των ηχητικών κυμάτων» (Seashore, 1967, σ. 53).

<sup>4</sup> Όπως παρατίθεται στον Wing (1970, σ. 14).

παρακάτω. Ο Gordon (1970)<sup>5</sup>, στο τεστ *Iowa Tests of Music Literacy*, στη δεύτερη ενότητα που ονομάζει «Ρυθμικές Έννοιες» (Rhythmic Concepts), χρησιμοποιεί την «Αναγνώριση Μέτρου» για να εξετάσει την ακουστική αντίληψη. Ο τρόπος εξέτασης της ρυθμικής συμπεριφοράς της Ερώτησης Δ4, προτείνεται και από τους Radocy & Boyle (1997, σ. 153) ως εξέταση ενός από τους τρεις βασικούς τύπους συμπεριφοράς οι οποίοι είναι: α) συμπεριφορές που αντανακλούν διάκριση μεταξύ ακουστικών ερεθισμάτων, β) κινητικές συμπεριφορές που δείχνουν ικανότητα κάποιου να κρατάει το χρόνο με το χτύπο (beat) ή ικανότητα αναπαραγωγής ενός ακροόμενου ρυθμικού σχήματος και γ) συμπεριφορές που αντανακλούν την ικανότητα διάκρισης ή συσχέτισης σημειογραφικών ρυθμικών συμβόλων με ακροόμενα ρυθμικά σχήματα. Για την εξέταση αναγνώρισης ρυθμικών σχημάτων χρησιμοποιείται η οπτικοακουστική μέθοδος. Η οπτικοακουστική δεξιότητα απαιτεί αλληλεπίδραση όρασης και ακοής. Οι τρόποι τέτοιας εξέτασης περιλαμβάνουν εύρεση λάθους (παρακολουθώντας γραμμένω-τυπωμένο μουσικό απόσπασμα), και μελωδικό και αρμονικό ντικτέ<sup>6</sup>. Το ντικτέ εξετάζόμενο σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (multiple choice) θεωρείται οπτικοακουστική δεξιότητα γιατί ο μαθητής παρέχει (επιλέγοντας μια απάντηση) οπτικές αποδείξεις για το τι θεωρεί ότι άκουσε (Boyle και Radocy, 1987, σσ. 160-162). Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι η μέθοδος εξέτασης δεν είναι απλά η ακουστική αναγνώριση, αλλά η οπτικοακουστική. Γι' αυτό πιο δόκιμη θα ήταν η μετονομασία της εξέτασης της τέταρτης ερώτησης σε «Αναγνώριση-Ταύτιση Ρυθμικών Σχημάτων», αντί της «Αναγνώρισης Ρυθμικών Σχημάτων».

Στην ομάδα Ε («αναγνώριση-ταύτιση μελωδιών»), σε κάθε ερώτηση ακούγεται μια μονοφωνική μελωδία και ζητείται να αναγνωριστεί-ταυτιστεί με μια από τις πέντε γραμμένες σε μουσική σημειογραφία μελωδίες. Οι μελωδίες είναι γραμμένες σε απλά και σύνθετα μέτρα και έχουν έκταση συνήθως έξι μέτρα. Όπως και στην τέταρτη ερώτηση της προηγούμενης ομάδας, χρησιμοποιείται η οπτικοακουστική μέθοδος.

### Στόχος-προβληματική

Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι η δημιουργία ενός πρότυπου τεστ εξέτασης μουσικών ακουστικών ικανοτήτων, αλλά η διερεύνηση των πλεονεκτημάτων και αδύναμων σημείων του ίδιου του τεστ. Για την εξέταση των μουσικών ακουστικών ικανοτήτων με σκοπό την εισαγωγή φοιτητών στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών, χρειάζεται η εφαρμογή ενός τεστ το οποίο θα δίνει αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τις ατομικές γνώσεις και ικανότητες κάθε υποψηφίου. Η *αξιοπιστία* (reliability) ορίζεται ως ο βαθμός

<sup>5</sup> Βλ. Boyle & Radocy, (1987, σσ. 166-167).

<sup>6</sup> Dictée: περιλαμβάνει την ακρόαση, συγκράτηση στη μνήμη του ακροόμενου ερεθίσματος και γραφή σε μουσική σημειογραφία. Επίσης μπορεί να μην περιλαμβάνει γραφή, αλλά μόνο τον προσδιορισμό του.

συνέπειας των μετρήσεων μιας δοκιμασίας (Gronlund, 1985, σσ. 87-88) και αναφέρεται στα αποτελέσματα ενός τεστ και όχι στο ίδιο το τεστ. Η *εγκυρότητα* (validity) αναφέρεται στο κατά πόσο μια μέτρηση εκπληρώνει το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται (Stanley & Hopkins, 1972, σ. 101). Όταν μιλάμε για την εγκυρότητα μιας δοκιμασίας, ουσιαστικά αναφερόμαστε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μέτρησης και όχι στην ίδια τη δοκιμασία. Έτσι, μια δοκιμασία που παρέχει αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα, εξασφαλίζει, στη συγκεκριμένη περίπτωση την εισαγωγή των καταλληλότερων μαθητών στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών.

### **Τι πρέπει να προσεχθεί κατά τη δημιουργία ενός τεστ μουσικής επίδοσης**

Σύμφωνα με τους Boyle & Radocy (1987, σ. 67) οι ερωτήσεις ενός τεστ πρέπει να τοποθετούνται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Οι μαθητές τείνουν να αποθαρρύνονται αν στην αρχή εμφανίζονται δύσκολες ερωτήσεις και στη συνέχεια δεν έχουν διάθεση να καταβάλουν το μέγιστο της προσπάθειάς τους για να απαντήσουν και στις υπόλοιπες. Οι εύκολες ερωτήσεις πρέπει να τοποθετούνται στην αρχή για να ενθαρρύνονται οι εξεταζόμενοι να συνεχίζουν την εξέταση και οι δύσκολες πρέπει να τοποθετούνται στο τέλος ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους καλύτερους να διακριθούν.

Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών συνοδεύονται από μερικές εναλλακτικές απαντήσεις. Συνήθως από τις απαντήσεις αυτές μια είναι η σωστή και οι υπόλοιπες είναι αληθοφανείς. Σκοπός των αληθοφανών λανθασμένων απαντήσεων είναι η παραπλάνηση των εξεταζόμενων που δεν είναι απολύτως βέβαιοι για τη σωστή απάντηση (Gronlund, 1977, σ. 36). Όσο και αν η διατύπωση των λανθασμένων απαντήσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση και απαιτεί χρόνο και πολύ μελέτη, δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνονται απαντήσεις που είναι φανερό ότι είναι λανθασμένες, δηλαδή απαντήσεις που δεν είναι αληθοφανείς, γιατί έτσι ο εξεταζόμενος τις απορρίπτει αμέσως, μειώνονται οι επιλογές απάντησης, αυξάνεται η πιθανότητα επιλογής της σωστής απάντησης στην τύχη και μειώνεται ο βαθμός αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του τεστ.

Σύμφωνα με τον Krugman (1977, σελ. 38) πρέπει να υπάρχει «τυχαία τοποθέτηση και ισομέρεια σωστών απαντήσεων». Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρχει κάποια λογική κατά την οποία τοποθετούνται οι σωστές απαντήσεις, όπως για παράδειγμα στην ερώτηση 1 η σωστή απάντηση να αντιστοιχεί στο α, στην ερώτηση 2 στο β, στην 3 στο γ, 4α, 5β, 6γ κτλ. γιατί αν κάποιος εξεταζόμενος αντιληφθεί τη λογική της τοποθέτησης αυτής θα επιλέγει τη σωστή απάντηση, χωρίς αυτό να αντιπροσωπεύει αντίστοιχη γνώση ή ικανότητα και έτσι μειώνεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του τεστ (βλ. Nunnally 1972, Boyle & Radocy 1987). Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει ισομέρεια στις σωστές απαντήσεις. Για παράδειγμα σε ένα τεστ με είκοσι ερωτήσεις και πέντε πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση (όπως στην περίπτωση του τεστ των πανελληνίων εξετάσεων), καλό είναι να αντιστοιχεί η σωστή απάντηση σε κάθε γράμμα (α, β, γ, δ, ε) από τέσσερις φορές.

Ο αριθμός των πιθανών απαντήσεων που πρέπει να περιλαμβάνει μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους ερευνητές. Ο Gronlund (1977, σ. 36) θεωρεί κατάλληλο τον αριθμό των τεσσάρων με πέντε εναλλακτικών επιλογών, ενώ οι Boyle και Radocy υποστηρίζουν πως οι τρεις είναι αρκετές. Επίσης αναφέρουν ότι ο αριθμός των πιθανών απαντήσεων δεν πρέπει απαραίτητα να είναι σταθερός σε όλο το τεστ.

Καλό είναι, σε περιπτώσεις όπου ο αριθμός των ερωτήσεων σε μία ομάδα είναι περιορισμένος (στη συγκεκριμένη περίπτωση αντιστοιχούν 4 ερωτήσεις ανά ομάδα), το σύνολο των εναλλακτικών απαντήσεων (5 απαντήσεις ανά ερώτηση) να μην είναι το ίδιο για όλες τις ερωτήσεις, γιατί ο εξεταζόμενος σε κάθε επόμενη ερώτηση απορρίπτει τις απαντήσεις που έχουν ήδη επιλεγεί στις προηγούμενες ερωτήσεις και έχει να επιλέξει μεταξύ όλο και λιγότερων πιθανών απαντήσεων. Αυτή η υπόνοια υπάρχει, όσο και αν είναι αυθαίρετη και αβίαστη. Αυτό σημαίνει ότι στην τέταρτη ερώτηση, ο εξεταζόμενος, έχει πλέον να επιλέξει μεταξύ δύο μόνων επιλογών, δηλαδή η πιθανότητα να επιλέξει τη σωστή απάντηση τυχαία είναι 50%.

Σύμφωνα με τους Boyle & Radocy και Nunnally, κάθε δοκιμασία πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία στάδια, γιατί μεγάλωνοντας το εύρος των βαθμολογιών μεγάλώνει και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Αν πάλι περιλαμβάνει μόνο μια ερώτηση τότε πρέπει αυτή να είναι δύσκολη ώστε να διακριθούν μόνον οι καλύτεροι υποψήφιοι.

Η χρονική διάρκεια ενός τεστ αναγνώρισης μουσικών ακουστικών ικανοτήτων δεν πρέπει να είναι εκτεταμένη. Τέτοιου είδους τεστ απαιτούν έντονη προσοχή από τους εξεταζόμενους, οπότε από ένα σημείο και μετά η επίδοσή τους αρχίζει και πέφτει λόγω κούρασης και όχι λόγω έλλειψης γνώσης-ικανότητας (Wing, 1970, σ. 46). Οι εξεταζόμενοι μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους για χρονικό διάστημα περίπου 15 λεπτών. Μετά από τα 15 λεπτά κουράζονται και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν.

Το χρονικό διάστημα που είναι κατάλληλο να μεσολαβεί μεταξύ των επαναλήψεων είναι 3 δευτερόλεπτα. Μετά από έρευνες (Wing, 1970) φανερώθηκε ότι αν το διάστημα αυτό είναι μικρότερο από 3 δευτερόλεπτα, οι εξεταζόμενοι νομίζουν πως η επανάληψη είναι η συνέχεια του μουσικού παραδείγματος. Αν πάλι το διάστημα είναι μεγαλύτερο από 3 δευτερόλεπτα, ξεχνούσαν αυτό που είχαν ακούσει και επιπλέον η προσοχή τους στρεφόταν αλλού.

Το χρονικό διάστημα που χρειάζονται οι ενήλικες για να αποφασίσουν και να επιλέξουν τη σωστή απάντηση είναι 9 δευτερόλεπτα (Wing, 1970, σ. 40). Το χρονικό αυτό διάστημα δεν είναι απόλυτο και ποικίλλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα και τη διάρκεια του μουσικού ερεθίσματος.

Σύμφωνα με έρευνες του Wing (1970, σσ. 37-38), οι εκφωνήσεις που προετοιμάζουν για τις επαναλήψεις, διακόπτουν τη σκέψη των εξεταζόμενων και προκαλούν εκνευρισμό. Καλό είναι λοιπόν να αποφεύγονται και να εκφωνείται μόνο η έναρξη κάθε επόμενης ερώτησης.

Ο αριθμός των επαναλήψεων σε κάθε ερώτηση δεν είναι απόλυτος. Συνήθως οι εξεταστές προτιμούν τη μία επανάληψη, δηλαδή το ηχητικό υλικό κάθε ερώτησης ακούγεται συνολικά δύο φορές.

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές είναι η χρήση μονοτονικού μουσικού υλικού στην εξέταση της αντίληψης του ρυθμού. Είναι γεγονός ότι δεν έχουν καταλήξει ακόμα σε κάποιο τελικό συμπέρασμα για το κατά πόσο τα ρυθμικά σχήματα γίνονται ευκολότερα αντιληπτά απομονωμένα ή όχι από το μουσικό περιεχόμενο. Δεν είναι όμως λίγοι αυτοί που αποφεύγουν τη χρήση μονοτονικών μελωδιών σε τέτοιου είδους τεστ. Σύμφωνα με την Krumhansl (1983), όταν απλοποιείται ένα μουσικό συμβάν στα επιμέρους συστατικά του είναι πιθανό να χαθούν σημαντικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία της αντίληψης. Οι ρυθμικές σχέσεις μεταξύ των φθόγγων γίνονται καλύτερα αντιληπτές μέσα σε μια μελωδία ακριβώς γιατί οι σχέσεις αυτές συνήθως συναντώνται μέσα σε μουσικές φράσεις και όχι απομονωμένες. Επίσης ο Mursel (1937, βλ. Wing, 1970, σ. 18) υποστηρίζει ότι τίποτα δεν μπορεί να πάρει τον τίτλο «μουσικορυθμικό» αν δεν εμπεριέχει μελωδικά στοιχεία. Οι Tighe και Dowling (1993, σ. 63), θεωρούν πως «η μελωδία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι ως σύνολο διαφορετικών στοιχείων (π.χ. τονικό ύψος, ρυθμικό σχήμα κ.τ.λ.)». Σύμφωνα με τον Wing (1970, σ. 46): «όποιο τεστ τιμωρεί αυτόν που ακολουθεί σωστό τρόπο στο να ακούει τη μουσική πρέπει να απορρίπτεται». Επίσης, αναφέρει λόγους για τη χρησιμοποίηση μουσικού υλικού:

α) με αυτόν τον τρόπο το τεστ έρχεται πιο κοντά στον τρόπο που ακούμε πραγματική μουσική - έτσι πλησιάζουμε στην μουσική ικανότητα-επιδεξιότητα (music capacity).

β) ο Gordon απέδειξε ότι στις μη μουσικές μελωδίες χρησιμοποιείται ανόητο (nonsense) υλικό. Με το μουσικό υλικό δίνεται η ευκαιρία στους μουσικούς (δηλαδή τους έχοντες μουσική ικανότητα) να επιδείξουν την υπεροχή τους από τους μη μουσικούς.

γ) μια μελωδική γραμμή είναι πιο ενδιαφέρουσα στα άτομα με αυξημένη μουσική ικανότητα-επιδεξιότητα (music capacity) από ό,τι μια τυχαία επιλογή φθόγγων<sup>7</sup>.

## Μέθοδος

Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας δημιουργήθηκαν δυο τεστ παρόμοια με αυτά των πανελληνίων εξετάσεων του Ιουνίου 2003 και 2004. Η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συμπερασματολογία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγιναν με τη βοήθεια του υπολογιστικού προγράμματος (στατιστικού πακέτου) SPSS<sup>8</sup>. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 178 τελειόφοιτοι και απόφοιτοι

<sup>7</sup> Στην περίπτωση του συγκεκριμένου τεστ δεν επιλέγονται τυχαία φθόγγοι αλλά χρησιμοποιείται μόνο ένας φθόγγος.

<sup>8</sup> Βλ. Τσάντα, Μουσιάδη, Μπαγιάτη και Χατζηπαντελή (1999, σσ. 2-4 έως 2-15 και 2-60 έως 2-92).



μαθητές και πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Το σύνολο των μαθητών είχαν συστηματική μουσική εκπαίδευση, ενδιαφέρονταν να εισαχθούν σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών και είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον το Β΄ ειδικό Αρμονίας. Και τα δυο τεστ δημιουργήθηκαν κατά το πρότυπο των τεστ των πανελληνίων εξετάσεων όσον αφορά τη δομή, το περιεχόμενο, τα τετράδια απαντήσεων, το προηχογραφημένο θεματικό υλικό, τις εκφωνήσεις, το βαθμό δυσκολίας, τη χρονική διάρκεια των διαστημάτων που μεσολαβούσε μεταξύ των επαναλήψεων και πριν από κάθε επόμενη ερώτηση αλλά και τη συνολική διάρκεια όλου του τεστ. Η εξέταση έλαβε χώρα στο Εργαστήριο Μουσικής Τεχνολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., ολοκληρώθηκε σε τέσσερις φάσεις και διήρκησε συνολικά περίπου ενάμιση χρόνο.

Επιπλέον, δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους πρωτοετείς φοιτητές των ακαδημαϊκών ετών 2003-2004 και 2004-2005, που εισήχθησαν αφού εξετάστηκαν με τον νέο τρόπο εξέτασης του Dictée στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Από τα ερωτηματολόγια αυτά δόθηκαν στοιχεία σχετικά με τον νέο τρόπο εξέτασης και το ίδιο το τεστ μουσικών ακουστικών ικανοτήτων (το βαθμό δυσκολίας, τις επαναλήψεις των θεμάτων, τα χρονικά διαστήματα που δόθηκαν για να απαντήσουν, τις ηχητικές συνθήκες κλπ.), αλλά και τις πολύτιμες πληροφορίες τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν (από πρακτικής άποψης) πριν και κατά τη διάρκεια της εξέτασης στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

### **Ανάλυση των αποτελεσμάτων του τεστ**

#### Ομάδα Α: «Αναγνώριση Μελωδικών Διαστημάτων»

Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στην πρώτη ομάδα είναι 67,9%.

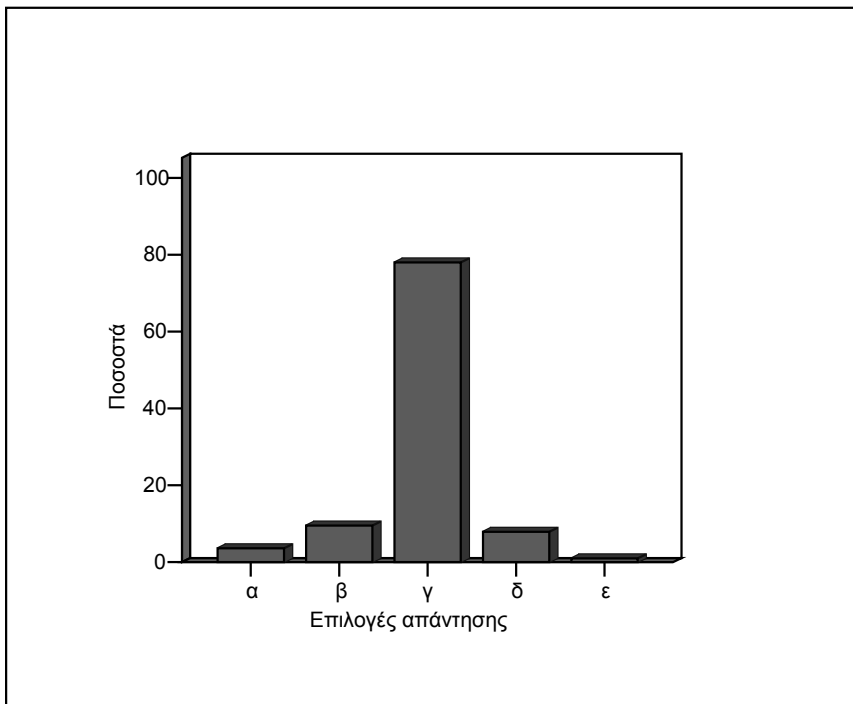
Και στις τέσσερις ερωτήσεις το ποσοστό σωστών απαντήσεων είναι ιδιαίτερα υψηλό. Το ποσοστό, μάλιστα, που επιλέγει μια συγκεκριμένη λάθος απάντηση δεν υπερβαίνει το 16,7%. Αυτό σημαίνει ότι οι λανθασμένες απαντήσεις δεν ήταν αληθοφανείς, δηλαδή οι σωστές απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα «ευδιάκριτες» και οι υπόλοιπες τέσσερις απαντήσεις δεν προβληματίζαν ιδιαίτερα τους εξεταζόμενους. Μάλιστα οι δυο από τις τέσσερις λάθος απαντήσεις κάθε φορά ήταν τόσο εμφανές ότι δεν ήταν σωστές, οπότε απορρίπτονταν αμέσως. Ο Gronlund (1977, σ.36) αναφέρει ότι οι λανθασμένες απαντήσεις πρέπει να είναι αληθοφανείς και ότι σκοπός τους είναι η παραπλάνηση των εξεταζομένων που δεν είναι απολύτως βέβαιοι για τη σωστή απάντηση.

Με τη χρησιμοποίηση ραβδογραμμάτων γίνεται πιο ευδιάκριτη η κατανομή των απαντήσεων σε μια ερώτηση. Το παρακάτω διάγραμμα αντιστοιχεί στην ερώτηση Α1 του πρώτου τεστ (παρόμοιο με αυτό του 2003). Στον κάθετο άξονα τοποθετούνται οι ποσοστιαίες συχνότητες εμφάνισης κάθε απάντησης και στον οριζόντιο οι πέντε απαντήσεις (α, β, γ, δ και ε). Παρατηρούμε ότι στην ερώτηση Α1 η ισχυρή πλειοψηφία (ποσοστό 78%) επιλέγει τη σωστή απάντηση (απάντηση «γ»), ενώ τα άλλα γράμματα έχουν επιλεγεί από το 1% έως 9,5% των υπόλοιπων

εξεταζομένων. Έτσι επαληθεύεται λοιπόν και μέσα από το διάγραμμα η έλλειψη αληθοφάνειας των λανθασμένων απαντήσεων ή αλλιώς ο χαμηλός βαθμός δυσκολίας της ερώτησης Α1.

Η παραπάνω κατάσταση, πέρα από κάποιες εξαιρέσεις, αντιπροσωπεύει τη γενικότερη εικόνα σε όλες τις ομάδες και στα δυο τεστ (τεστ 2003 και 2004).

### Ραβδόγραμμα της ερώτησης Α1



Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα της ερώτησης Α1 του πρώτου τεστ (παρόμοιου με αυτό του Ιουνίου 2003)

#### Ομάδα Β: «Αναγνώριση Συγχορδιών»

Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στη δεύτερη ομάδα είναι 65,3%.

Στην Ομάδα Β σημειώνεται το τρίτο υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων και στα δυο τεστ. Μπορούμε να πούμε ότι η επίδοση σ' αυτή την ομάδα είναι λίγο χαμηλότερη από αυτή της ομάδας Α.

Σ' αυτήν την ομάδα οι πέντε επιλογές απάντησης είναι ίδιες σε όλες τις ερωτήσεις. Όπως προαναφέρθηκε, μια τέτοια τακτική είναι καλό να αποφεύγεται σε ομάδες με περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων, γιατί ο εξεταζόμενος σε κάθε

επόμενη ερώτηση απορρίπτει τις απαντήσεις που έχουν ήδη επιλεγεί στις προηγούμενες ερωτήσεις και έχει να επιλέγει μεταξύ όλο και λιγότερων πιθανών απαντήσεων. Μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα σε περίπτωση που κάτι εξεταστεί πράγματι δυο φορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του δεύτερου τεστ (παρόμοιου με αυτό του 2004), όπου στην πρώτη και τελευταία ερώτηση της ομάδας Β (ερωτήσεις Β1 και Β4) ακούστηκε μια μείζονα συγχορδία με έβδομη, όπου τα ποσοστά σωστών απαντήσεων ήταν 64,2% και 52,5% αντίστοιχα. Αυτή η ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση δείχνει να οφείλεται στην λανθασμένη υπόθεση ότι αφού στην πρώτη ερώτηση ήδη εξετάστηκε η μείζονα συγχορδία με έβδομη, πιθανόν στην τέταρτη ερώτηση δεν θα εξεταστεί πάλι. Έτσι, το ποσοστό 11,7% των εξεταζομένων, ενώ μπορεί να αναγνωρίσει (όπως απέδειξε στην πρώτη ερώτηση) τη μείζονα συγχορδία με έβδομη μικρή, τη δεύτερη φορά απάντησε λάθος.

Στην Ομάδα Β, το ποσοστό των εξεταζομένων που επιλέγει την ίδια λανθασμένη απάντηση δεν ξεπερνά το 17,4%. Αυτό σημαίνει ότι οι λάθος απαντήσεις δεν ήταν αληθοφανείς ούτε στην Ομάδα Β.

#### Ομάδα Γ: «Αναγνώριση Διαδοχής Συγχορδιών»

Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στην τρίτη ομάδα είναι 54,6%.

Παρατηρείται σημαντική πτώση του μέσου όρου επιλογής της σωστής απάντησης σε σχέση με τις δυο προηγούμενες ομάδες.

Η «αναγνώριση διαδοχής συγχορδιών» ως εξέταση είναι σύνθετη άρα και πιο δύσκολη από τις δύο πρώτες ομάδες. Σε γενικές γραμμές στην Ομάδα Γ χρησιμοποιούνται πολύ βασικές και χαρακτηριστικές συνδέσεις συγχορδιών, είτε πρόκειται για πτωτικό σχήμα είτε για σύνδεση συγχορδιών. Οι συγχορδίες αυτές, συνήθως είναι κύριες και βρίσκονται σε ευθεία κατάσταση ή σε α' αναστροφή. Όσο όμως σύνθετη και δύσκολη και αν είναι αυτή η εξέταση, ο μη υψηλός βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων, δεν δικαιολογεί τόσο χαμηλή επίδοση σ' αυτή τη δοκιμασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η πτώση Π<sub>6</sub>-I<sub>6</sub><sup>4</sup>-V-I αναγνωρίστηκε μόνο από το 47,5%, ποσοστό ιδιαίτερα χαμηλό για ένα τόσο χαρακτηριστικό άκουσμα. Όπως επίσης διαδοχή κυρίως κύριων συγχορδιών, όλες σε ευθεία κατάσταση αναγνωρίστηκε από ποσοστό ύψους μόνο 40%.

Επιπλέον, συγκρίνοντας τα ποσοστά επιλογής κάθε μιας από τις πέντε πιθανές απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος από το συνολικό ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων αντιστοιχούσε σε μια (σπάνια δύο) λάθος απάντηση, η οποία ήταν η πιο αληθοφανής. Αυτό σημαίνει ότι, όπως και στις προηγούμενες ομάδες, έτσι και στην ομάδα Γ, οι εξεταζόμενοι απέρριπταν με ευκολία κάποιες από τις απαντήσεις και είχαν να επιλέξουν τελικά συνήθως μεταξύ δύο απαντήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια διαδοχή κατά την οποία η φωνή του μπάσου ακολουθεί μια συνεχή ανιούσα βηματική κίνηση. Η συγκεκριμένη διαδοχή είναι η πιο σύνθετη (από θεωρητική άποψη) από τις υπόλοιπες (χρησιμοποιούνται συγχορδίες σε α' αναστροφή και με έβδομη σε ευθεία κατάσταση ή σε α' αναστροφή). Ενώ κανείς θα περίμενε τη χαμηλότερη επίδοση από όλη την ομάδα σ' αυτή την ερώτηση, το ποσοστό σωστών απαντήσεων

είναι ιδιαίτερα υψηλό και ανέρχεται σε 73,8%. Αυτό το ποσοστό είναι απόλυτα δικαιολογημένο αν παρατηρήσουμε τις τέσσερις λάθος απαντήσεις, όπου όχι μόνο σε καμία απ' αυτές δεν κινείται βηματικά ο μπάσος αλλά επιπλέον χρησιμοποιούνται πολύ διαφορετικές βαθμίδες ως αρίθμηση και ως σύνδεση (άκουσμα-αίσθηση) και επιπλέον καμία δε χρησιμοποιεί συγχορδία με έβδομη σε α' αναστροφή. Αυτό φαίνεται και από τα ποσοστά 57%, 3,2%, 7,4% και 9,6% που τους αντιστοιχούν (ελλείπουσες τιμές-missing variables= 0,3%). Έτσι, ενώ η επίδοση είναι πολύ καλή, τελικά δεν αντιπροσωπεύει ένα υψηλό επίπεδο γνώσης αλλά είναι αποτέλεσμα καθοδήγησης προς τη σωστή απάντηση.

#### Ομάδα Δ: «Αναγνώριση Μέτρου και Ρυθμικών Σχημάτων»

- Αναγνώριση Μέτρου (ερωτήσεις Δ1-Δ3):

Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις αναγνώρισης του μέτρου (Δ1,Δ2,Δ3) είναι ο πιο χαμηλός σε ολόκληρο το τεστ (και στις δυο περιπτώσεις) και ανέρχεται στο 35,7%. Σ' αυτή την εξέταση σημειώνεται και το χαμηλότερο ποσοστό όλων των ερωτήσεων (23,8%).

Παρατηρώντας τα ποσοστά επιλογής κάθε απάντησης διακρίνεται μια σύγχυση στην κατανομή των απαντήσεων. Για παράδειγμα, στην αναγνώριση του μέτρου 3/4 το 25,2% απάντησε σωστά, το 21,5% απάντησε 4/4, το 19% απάντησε 5/4, το 29,2% απάντησε 7/4 και το 4,6% απάντησε 11/4. Αυτή είναι η γενικότερη εικόνα που παρατηρείται σε όλες τις ερωτήσεις αναγνώρισης του μέτρου. Όμως το σύνθετο μέτρο 4/4 και τα μικτά 5/4 και 7/4 έχουν πολύ διαφορετική δομή και αίσθηση από το απλό μέτρο 3/4 το οποίο ξετάστηκε. Προξενεί, λοιπόν, εντύπωση μια τόσο ομοιόμορφη κατανομή στα ποσοστά που αντιστοιχούν στις τέσσερις από τις πέντε απαντήσεις. Παρατηρώντας το θεματικό υλικό, βλέπουμε ότι στις ρυθμικές ακολουθίες χρησιμοποιήθηκαν μονοτονικές μελωδίες, σε αξίες μισού, τετάρτου και ογδού (στο πρώτο τεστ) και μισού παρεστιγμένου, μισού και τετάρτου (στο δεύτερο τεστ). Το τέμπο εκτέλεσης ήταν μέτριο και ο τονισμός του πρώτου ισχυρού μέρους του μέτρου αν δεν απουσίαζε τελείως, δεν ήταν ιδιαίτερα αισθητός. Υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες, δεν είναι εύκολο να αναγνωρισθεί το μέτρο, αφού δεν είναι ευδιάκριτος ο παλμός εξαιτίας των μεγάλων χρονικών αξιών σε συνδυασμό με το τέμπο εκτέλεσης αλλά και της έλλειψης βοήθειας από πλευράς μελωδικού σχήματος αφού οι μελωδίες είναι μονοτονικές. Η απουσία ή η ανεπαίσθητη ύπαρξη του φυσικού τονισμού που εμπεριέχει ιδιαίτερα το ισχυρό μέρος του μέτρου, ακόμα και σε περίπτωση συγκοπής ή αντιχρονισμού, δεν συνεπάγεται αύξηση του βαθμού δυσκολίας της εξέτασης, αλλά απόκρουση ενός από τα βασικότερα στοιχεία εύρεσης του παλμού και εν συνεχεία δυσκολία αναγνώρισης του σημείου έναρξης κάθε επόμενου μέτρου. Αν και για το θέμα της χρήσης ή όχι μονοτονικού υλικού, παρόλο που υπάρχουν σαφείς αντιρρήσεις, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε κάποιο γενικό συμπέρασμα ακόμη, σίγουρα όμως αυτό, σε συνδυασμό και με τη δυσκολία εξεύρεσης του παλμού ή του πρώτου ισχυρού μέρους του μέτρου, μας δίνει μια καλή ερμηνεία για τη σύγχυση που επικρατεί στην κατανομή των απαντήσεων.

Αν συγκρίνουμε τους μέσους όρους των ερωτήσεων αναγνώρισης του μέτρου των δύο τεστ, θα δούμε ότι στο δεύτερο τεστ παρατηρείται σημαντική πτώση του μέσου όρου επίδοσης κατά 10,8%. Το γεγονός ότι στο δεύτερο τεστ οι αξίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατά μια βαθμίδα μεγαλύτερες από ότι στο πρώτο, πιθανότατα αποδεικνύει ότι οι μεγάλες αξίες, ενώ είναι ευκολότερες π.χ. στην ανάγνωση μουσικού κειμένου (σολφέζ), δε βοηθούν στην αίσθηση του παλμού και κατά συνέπεια στην αναγνώριση του μέτρου.

Μια ακόμα παρατήρηση που αξίζει να αναφερθεί είναι η εξής: η απάντηση 11/4 επιλέγεται κατά μέσον όρο από το 7,3%. Σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι πρωτοετείς φοιτητές Τμημάτων Μουσικών Σπουδών, αποκαλύφθηκε ότι ο λόγος που απέρριπταν την απάντηση 11/4 ήταν γιατί χρησιμοποιείται αρκετά σπάνια στη μουσική ώστε να εξετάζεται αλήθεια η αναγνώρισή του. Η επιλογή 11/4 δηλαδή θεωρήθηκε ως μια επιπλέον απάντηση η οποία υπήρχε μόνο και μόνο για συμπληρωθεί το σύνολο των πέντε εναλλακτικών απαντήσεων.

- Αναγνώριση Ρυθμικών Σχημάτων (ερώτηση Δ4):

Το ποσοστό επιλογής της σωστής απάντησης στην ερώτηση αναγνώρισης ρυθμικών σχημάτων (Δ4) είναι 89,8%.

Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά σωστών απαντήσεων είναι ιδιαίτερα υψηλά και ανέρχονται σε 88,5% στο πρώτο τεστ και σε 91,1% στο δεύτερο, τα οποία είναι τα υψηλότερα ποσοστά αντίστοιχα στα δύο τεστ. Κάτι τέτοιο είναι απόλυτα δικαιολογημένο αν παρατηρήσουμε το ρυθμικό σχήμα που ακούστηκε και στη συνέχεια το συγκρίνουμε με τις τέσσερις λανθασμένες απαντήσεις. Συγκεκριμένα οι αξίες που χρησιμοποιούνται είναι από μισά έως όγδοα. Το ρυθμικό σχήμα παίζεται σε μέτριο τέμπο. Ο συνδυασμός αξιών και τέμπο κάνουν σχετικά εύκολη την παρακολούθηση του ρυθμικού σχήματος χωρίς την ιδιαίτερη συμμετοχή της μνήμης. Στη συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι τέσσερις λανθασμένες απαντήσεις διαφέρουν σε πολύ βασικά σημεία από τη σωστή απάντηση, έτσι όχι μόνο δεν παραπλανούν αλλά θα μπορούσαμε να πούμε ότι καθοδηγούν τους εξεταζόμενους στη σωστή απάντηση με τη μέθοδο της «εις άποπον επαγωγής». Και σ' αυτή την εξέταση, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα λόγω της έλλειψης αληθοφάνειας των λανθασμένων επιλογών απάντησης και κατά συνέπεια καθοδήγησης προς τη σωστή απάντηση.

#### Ομάδα Ε: «Αναγνώριση-Γαύτιση Μελωδιών»

Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων είναι 75,6%. Πρόκειται για την ομάδα με την καλύτερη επίδοση σε όλο το τεστ. Όλες οι μελωδίες είναι γραμμένες σε κλίμακες που δεν ξεπερνούν τις δυο αλλοιώσεις στον οπλισμό. Είναι όλες πολύ μελωδικές, σίγουρα δεν υπάρχει κανένα σημείο που να δημιουργεί αίσθηση ατονικότητας<sup>9</sup> και τέλος οι φράσεις είναι σαφείς. Οι αξίες που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως όγδοα και τέταρτα, η ποσότητα των φθόγγων δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη και δεν χρησιμοποιούνται περίπλοκα ρυθμικά σχήματα. Επιπλέον δεν

<sup>9</sup> Οι ατονικές μελωδίες είναι πιο δύσκολες από τις τονικές (Long, 1976, σ. 75).

χρησιμοποιούνται μικτά μέτρα, μόνο σε μια ερώτηση χρησιμοποιείται σύνθετο μέτρο με τριμερή υποδιαίρεση (6/8) και καμία μελωδία δεν ξεκινάει με ελλιπές μέτρο. Όλα είναι τόσο απλά, ομαλά και ευάκουστα που δίνουν την εντύπωση γνώριμης μελωδίας. Παρατηρώντας τα ποσοστά επιλογής των λανθασμένων απαντήσεων βλέπουμε ότι κυμαίνονται σε γενικές γραμμές από 1% - 7,5% και σε δυο περιπτώσεις μόνο μια απάντηση είχε επιλεγεί από 15,1% και 12,5% αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει και σε αυτή την περίπτωση έλλειψη αληθοφάνειας των λανθασμένων επιλογών απάντησης ακόμα και στις περιπτώσεις των ποσοστών 15,1% και 12,5% .

Αν βάλουμε την εξέταση των διαφόρων ικανοτήτων κατά φθίνοντα βαθμό δυσκολίας, σύμφωνα με τα αντίστοιχα ποσοστά σωστών απαντήσεων, συμπεραίνουμε ότι η «Αναγνώριση Ρυθμικών Σχημάτων» (Ερώτηση Δ4), είναι η πιο εύκολη δοκιμασία και μάλιστα με ιδιαίτερα καλή επίδοση (89,9%). Η δεύτερη πιο εύκολη δοκιμασία είναι η «Αναγνώριση-Ταύτιση Μελωδιών» (Ομάδα Ε), με μέσο όρο σωστών απαντήσεων 75,6%. Η επόμενη δοκιμασία είναι η «Αναγνώριση Μελωδικών Διαστημάτων» (Ομάδα Α), με αντίστοιχο ποσοστό 67,9%. Ακολουθεί η «Αναγνώριση Συγχορδιών» (Ομάδα Β), με πολύ μικρή διαφορά από την προηγούμενη δοκιμασία (65,3%). Η δεύτερη πιο δύσκολη εξέταση είναι η «Αναγνώριση Διαδοχής Συγχορδιών» (Ομάδα Γ), με σημαντική πλέον διαφορά (54,6%). Τέλος, η δυσκολότερη δοκιμασία δείχνει να είναι η «Αναγνώριση Μέτρου» (Ερωτήσεις Δ1-Δ3), με ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων που αντιστοιχεί στο 35,7%.

### Θηκογράμματα

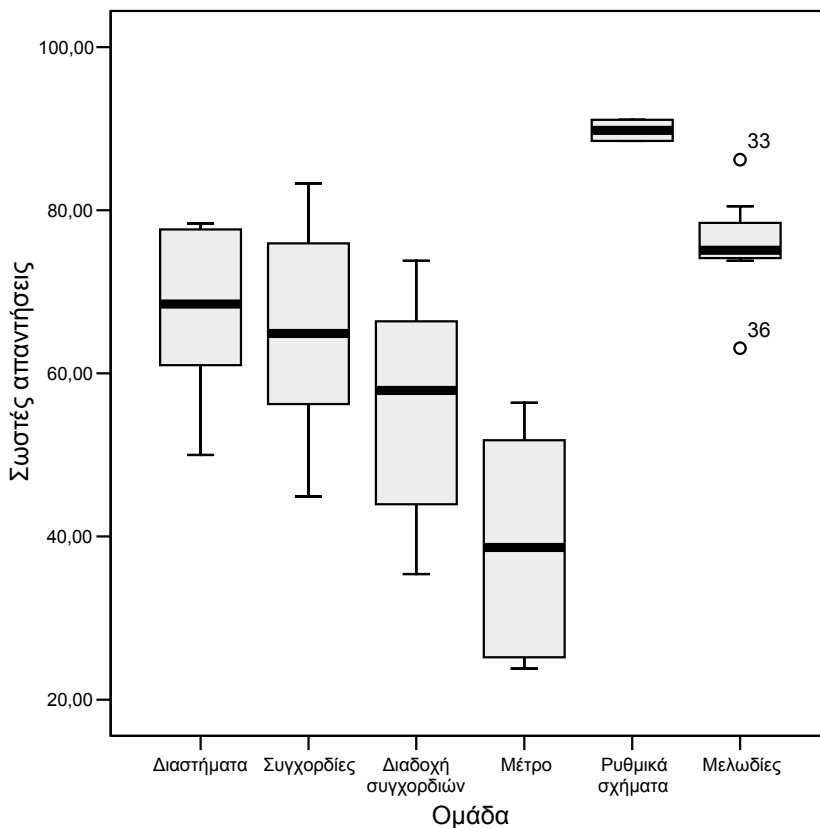
Τα παραπάνω φαίνονται εύκολα από τα θηκογράμματα που ακολουθούν. Ο οριζόντιος άξονας αντιπροσωπεύει την κάθε δοκιμασία με τη σειρά που εξετάστηκε και ο κάθετος αντιπροσωπεύει τα αντίστοιχα ποσοστά σωστών απαντήσεων.

Το πρώτο θηκόγραμμα αντιστοιχεί στην ομάδα Α. Η διάμεσος, η οποία αναπαρίσταται από την οριζόντια σκούρη μαύρη γραμμή, βρίσκεται λίγο χαμηλότερα από τη μέση του θηκογράμματος, οπότε η κατανομή των δεδομένων έχει θετική λοξότητα (συρτά προς τις υψηλότερες τιμές). Αυτό σημαίνει ότι η διάμεσος αντιπροσωπεύει αρκετά καλά την επίδοση ολόκληρης της ομάδας Α και ότι υπάρχει μια τάση προς τις υψηλότερες τιμές, δηλαδή προς τις σωστές απαντήσεις. Η εικόνα ολόκληρης της ομάδας κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα.

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζεται και στην ομάδα Β (δεύτερο θηκόγραμμα), με τη διαφορά ότι η επίδοση είναι λίγο χαμηλότερη.

Στην ομάδα Γ (τρίτο θηκόγραμμα) η διάμεσος είναι λίγο πιο πάνω από τη μέση του θηκογράμματος, δηλαδή υπάρχει μια τάση προς τις χαμηλότερες τιμές. Η συνολική επίδοση είναι ακόμα χαμηλότερη από τις δυο προηγούμενες ομάδες.

Στην εξέταση αναγνώρισης του μέτρου (τέταρτο θηκογράμμα) παρατηρείται αισθητή πτώση της επίδοσης. Η διάμεσος βρίσκεται ακριβώς στο κέντρο του θηκογράμματος, οπότε δεν υπάρχει λοξότητα. Αυτό σημαίνει ότι η διάμεσος αντιπροσωπεύει την επίδοση ολόκληρης αυτής της εξέτασης.



*Διάγραμμα 2. Θηκογράμματα των αποτελεσμάτων των δύο τεστ (αντίστοιχων με αυτά των Πανελληνίων Εξετάσεων του Ιουνίου 2003 και 2004)*

Στην αναγνώριση ρυθμικών σχημάτων (πέμπτο θηκογράμμα) η διάμεσος βρίσκεται στο κέντρο του θηκογράμματος. Η επίδοση βρίσκεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα σε σχέση με τις προηγούμενες δοκιμασίες, δηλαδή στην εξέταση αυτή σημειώνεται η καλύτερη επίδοση ολόκληρου του τεστ.

Τέλος στην ομάδα Ε (έκτο θηκογράμμα) η διάμεσος είναι πολύ κοντά στη βάση του θηκογράμματος, οπότε υπάρχει μια αυξημένη τάση προς τις σωστές απαντήσεις. Το εύρος των βαθμολογιών είναι μικρό και κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα.

## Συμπεράσματα - Παρατηρήσεις

Η «Αναγνώριση Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων», αναμφισβήτητα είναι πιο κατάλληλη και αξιόπιστη μέθοδος εξέτασης από την «Υπαγόρευση Μουσικού Κειμένου». Η εφαρμογή, όμως, της μεθόδου αυτής πέρα από πλεονεκτήματα, δείχνει να παρουσιάζει και κάποια αδύναμα σημεία.

Η συνολική διάρκεια του τεστ είναι περίπου 15 λεπτά. Σύμφωνα με τον Wing (1970, σ. 46) οι εξεταζόμενοι μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους για χρονικό διάστημα περίπου 15 λεπτών. Μετά από τα 15 λεπτά κουράζονται και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι στα συγκεκριμένα τεστ η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα κούραση.

Το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ των επαναλήψεων (3 δευτερόλεπτα) είναι αυτό που προτείνουν, ως το καταλληλότερο, διάφοροι ερευνητές (Wing, 1970). Έτσι αποκλείεται το ενδεχόμενο οι εξεταζόμενοι να νομίζουν πως η επανάληψη είναι η συνέχεια του μουσικού παραδείγματος (σε περίπτωση που το διάστημα είναι μικρότερο από 3 δευτερόλεπτα) ή να ξεχνούν αυτό που έχουν ακούσει και η προσοχή τους να στρέφεται αλλού (σε περίπτωση που το διάστημα είναι μεγαλύτερο από 3 δευτερόλεπτα).

Όσον αφορά τις εκφωνήσεις, εκφωνούνται μόνο η έναρξη κάθε επόμενης ομάδας και κάθε επόμενης ερώτησης. Σύμφωνα με έρευνες του Wing (1970, σσ. 37-38), οι εκφωνήσεις που προετοιμάζουν για τις επαναλήψεις, διακόπτουν τη σκέψη των εξεταζόμενων και προκαλούν εκνευρισμό. Θεωρείται λοιπόν καταλληλότερη μόνο η εκφώνηση της έναρξης κάθε επόμενης ομάδας και κάθε ερώτησης.

Οι πιθανές απαντήσεις είναι πέντε σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ. Αν και οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν συγκεκριμένο αριθμό πιθανών απαντήσεων που πρέπει να περιλαμβάνει μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών, η χρήση πέντε πιθανών απαντήσεων βρίσκει σύμφωνους τους Boyle και Radocy.

Οι οδηγίες για κάθε ομάδα που είναι γραμμένες στο τετράδιο απαντήσεων, όπως επαληθεύτηκε και από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι πρωτοετείς φοιτητές, είναι σαφείς και κατανοητές. Έτσι αποκλείεται το ενδεχόμενο, κάποιοι εξεταζόμενοι, να απάντησαν λάθος επειδή δεν κατάλαβαν ή παρεξήγησαν τι τους ζητείται να κάνουν κατά την εξέταση κάθε ομάδας.

Σε όλες τις ομάδες του τεστ παρατηρείται τυχαιότητα και ισομέρεια στην τοποθέτηση των γραμμάτων που αντιστοιχούν στις σωστές απαντήσεις (Krugman, 1977, σελ. 38). Έτσι αποφεύγεται το ενδεχόμενο κάποιος εξεταζόμενος να αντιληφθεί τυχόν λογική στην τοποθέτηση και να επιλέγει έτσι τη σωστή απάντηση, χωρίς αυτό να αντιπροσωπεύει αντίστοιχη γνώση ή ικανότητα, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του τεστ (Nunnally 1972, Boyle & Radocy 1987).

Στις ομάδες Β και Δ (ερωτήσεις Δ1-Δ3) οι πέντε εναλλακτικές απαντήσεις είναι ίδιες για όλες τις ερωτήσεις. Όπως προαναφέρθηκε, κάτι τέτοιο καλό είναι να αποφεύγεται γιατί μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Έτσι στις



ερωτήσεις B1 και B4 του δεύτερου τεστ, όπου εξετάστηκε η ίδια συγχορδία και στις δυο ερωτήσεις, το 11,7% από το ποσοστό των εξεταζομένων που την πρώτη φορά απάντησαν σωστά, τη δεύτερη φορά θεώρησαν ότι δε θα εξεταστούν ξανά στην ίδια συγχορδία. Έτσι, απέρριψαν τη σωστή απάντηση και απάντησαν λάθος. Αυτό δεν αντιπροσωπεύει φυσικά έλλειψη γνώσης-ικανότητας, οπότε τα αποτελέσματα της ερώτησης B4, αλλά και ολόκληρης της ομάδας B και Δ (Ερωτήσεις Δ1-Δ3), όπου χρησιμοποιούνται οι ίδιες πέντε εναλλακτικές απαντήσεις, δεν είναι αξιόπιστα.

Μια γενική κατάσταση που χαρακτηρίζει σχεδόν ολόκληρο το τεστ και στις δυο περιπτώσεις είναι η έλλειψη αληθοφάνειας των λανθασμένων απαντήσεων, αν κρίνουμε από τα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά εξεταζομένων που τις επέλεξαν. Βέβαια σε ερωτήσεις, όπως αυτές της Ομάδας Α («Αναγνώριση Μελωδικών Διαστημάτων»), είναι δύσκολο να υπάρξει αληθοφάνεια εξαιτίας της φύσης του τρόπου εξέτασης. Αυτό όμως δεν ισχύει και στην εξέταση των υπόλοιπων ομάδων. Όπως προαναφέρθηκε, η εξέταση με το σύστημα ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών απάντησης είναι οι καταλληλότερες και πιο συχνά χρησιμοποιούμενες φόρμες τεστ για αντικειμενική αξιολόγηση (Ebel, 1979, σ. 135) και η επιτυχία του βασίζεται στην αληθοφάνεια των λανθασμένων απαντήσεων που αποσκοπεί στην παραπλάνηση των εξεταζομένων που δεν είναι απολύτως βέβαιοι για τη σωστή απάντηση (Gronlund, 1977, σ.36). Παρατηρώντας τα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά που επέλεξαν τις λανθασμένες απαντήσεις, βλέπουμε ότι σχεδόν σε όλο το τεστ, τουλάχιστον οι δύο από τις τέσσερις απαντήσεις ήταν εμφανές ότι δεν είναι οι σωστές και απορρίπτονταν αμέσως. Δε λείπουν μάλιστα και περιπτώσεις που μπορούμε να μιλήσουμε ακόμα και για καθοδήγηση προς τη σωστή απάντηση, όπως η περίπτωση σχετικά σύνθετης διαδοχής συγχορδιών με ποσοστό σωστών απαντήσεων 73,8%, ενώ ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων σε πολύ πιο απλές συνδέσεις είναι σημαντικά πιο χαμηλός. Η έλλειψη αληθοφάνειας που χαρακτηρίζει συνολικά και τα δυο τεστ, έχει ως επακόλουθο την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους.

Τα αποτελέσματα (οι βαθμολογίες) των ερωτήσεων αναγνώρισης μέτρου δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα, όχι λόγω της λανθασμένης μεθόδου εξέτασης, αλλά λόγω αδυναμίας του θεματικού υλικού. Οι αδυναμίες του ηχητικού υλικού από πλευράς σύνθεσης και εκτέλεσης, και συγκεκριμένα η χρήση μονοτονικών μελωδιών και ρυθμικών αξιών μεγάλων, σχετικά με το τέμπο εκτέλεσης, καθώς και η έλλειψη τονισμού του ισχυρού μέρους του μέτρου, έχουν ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση από τον τρόπο με τον οποίο ακούμε μουσική, τη δημιουργία αίσθησης ασάφειας, την αδυναμία διάκρισης του παλμού και του πρώτου ισχυρού μέρους κάθε μέτρου, και τελικά, την αδυναμία αναγνώρισης του μέτρου (Krumhansl 1983, Mursel 1937, Wing 1970, Tighe & Dowing 1993).

Σε ολόκληρο το τεστ οι ερωτήσεις δεν τοποθετήθηκαν κατά αύξοντα βαθμό δυσκολίας, αν θεωρήσουμε αξιόπιστο κριτήριο βαθμού δυσκολίας τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις σωστές απαντήσεις κάθε φορά. Αυτή η τακτική δε βρίσκει σύμφωνους τους Boyle & Radocy (1987, σ. 67), γιατί θεωρούν ότι έτσι οι μαθητές τείνουν να αποθαρρύνονται και στη συνέχεια δεν έχουν διάθεση να καταβάλουν

το μέγιστο της προσπάθειάς τους για να απαντήσουν στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Υποστηρίζουν ότι οι εύκολες ερωτήσεις πρέπει να τοποθετούνται στην αρχή για να ενθαρρύνονται οι εξεταζόμενοι να συνεχίζουν την εξέταση και οι δύσκολες πρέπει να τοποθετούνται στο τέλος ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους καλύτερους να διακριθούν.

Όσον αφορά τις συνθήκες διεξαγωγής της εξέτασης, επίσης σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι πρωτοετείς φοιτητές, το βασικότερο πρόβλημα ήταν ότι ο αριθμός των εξεταζομένων (305 την πρώτη χρονιά και 282 τη δεύτερη), ήταν πολύ μεγάλος σχετικά με το μέγεθος του χώρου όπου έγινε η εξέταση. Οι υποψήφιοι κάθονταν πολύ κοντά μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι οι υποψήφιοι είχαν πολύ χρόνο στη διάθεσή τους έως ότου αρχίσει η εξέταση, ευνόησε τη γνωριμία μεταξύ τους, έτσι αποκαλύφθηκε - βάσει λεγομένων - ποιοι είναι καλοί σ' αυτό το μάθημα και δόθηκε ένα καλό κίνητρο για αντιγραφή μια και οι συνθήκες το επέτρεπαν. Οι εξεταζόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αντιγράψουν με ευκολία αφενός γιατί κάθονταν πολύ κοντά μεταξύ τους και αφετέρου επειδή οι επιτηρητές δεν ήταν μοιρασμένοι ομοιόμορφα σε όλη την αίθουσα. Η αξιοπιστία, λοιπόν, των αποτελεσμάτων του τεστ μάλλον πρέπει να αμφισβητηθεί, στο σύνολό της, σύμφωνα με τη δήλωση της πλειοψηφίας των πρωτοετών φοιτητών για τη δυνατότητα και την πραγματοποίηση αντιγραφής κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους πρωτοετείς φοιτητές που εξετάστηκαν με το τεστ αναγνώρισης μουσικών ακουστικών ικανοτήτων, οι επαναλήψεις που δίνονται για την εξέταση κάποιων δοκιμασιών είναι περισσότερες από ό,τι χρειάζεται. Συγκεκριμένα, στις Ομάδες Α, Β, Ε και στην Ερώτηση Δ4, οι εξεταζόμενοι είχαν ήδη επιλέξει κάποια απάντηση το αργότερο μετά την πρώτη επανάληψη. Οπότε η δεύτερη επανάληψη είναι περιττή. Επίσης ο χρόνος που δίνεται για επιλογή της απάντησης όπως στις Ομάδες Α, Β και στις Ερωτήσεις Δ1- Δ3 είναι πολύ μεγάλος σε σχέση με τη φύση της εξέτασης.

Όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και από τα θηκογράμματα, η «Αναγνώριση Ρυθμικών Σχημάτων» και η «Αναγνώριση-Ταύτιση Μελωδιών», είναι πολύ πιο σύνθετες δοκιμασίες από την «Αναγνώριση Μελωδικών Διαστημάτων» και την «Αναγνώριση Συγχορδιών». Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να περάσει. Επίσης η «Αναγνώριση Μέτρου» δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο δύσκολη δοκιμασία από όλες. Η συγκεκριμένη αυτή τοποθέτηση όχι μόνο δε δηλώνει το βαθμό δυσκολίας κάθε εξέτασης και το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων των εξεταζομένων, αλλά αποδεικνύει α) την ευκολία κάποιων ερωτήσεων ή και ομάδων, β) την έλλειψη αληθοφάνειας των λανθασμένων απαντήσεων και κάποιες φορές την καθοδήγηση προς τη σωστή απάντηση και γ) τη δυσκολία αντιμετώπισης της εξέτασης αναγνώρισης του μέτρου.

Ο χαμηλός βαθμός δυσκολίας των θεμάτων της Ομάδας Γ («Αναγνώριση Διαδοχής Συγχορδιών») δεν μπορεί να δικαιολογήσει μια τόσο χαμηλή επίδοση. Αυτό αποδεικνύει ότι το υπόβαθρο γνώσεων είναι μόνο θεωρητικό. Δηλαδή η γνώση και η σωστή χρήση των κανόνων της Αρμονίας αποσκοπεί μόνο στην

αποφυγή λαθών από τους εξεταζόμενους, με αποτέλεσμα να αγνοούν σχεδόν πλήρως το πως ακούγονται αυτά που συνθέτουν όταν εναρμονίζουν κάποιες μελωδίες. Αυτό, μάλλον, οδηγεί σε αμφισβήτηση του βαθμού εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της εξέτασης του δεύτερου ειδικού μαθήματος των Πανελληνίων Εξετάσεων, της Αρμονίας.

Ο βαθμός δυσκολίας των τεστ είναι αρκετά χαμηλός για πανελλήνιες εξετάσεις. Αυτό δυσκολεύει την εισαγωγή των μουσικά πιο ικανών υποψηφίων, αφού δίνει την ευκαιρία σε κάποιους που δεν έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο μουσικό επίπεδο-ικανότητα, να πάρουν καλό βαθμό στην «Αναγνώριση Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων» και έτσι να εισαχθούν σε Τμήμα Μουσικών Σπουδών εξαιτίας, όμως, της καλής επίδοσης στα μαθήματα γενικής παιδείας. Έτσι απορρίπτονται κάποιοι υποψήφιοι οι οποίοι είναι καλοί στα μουσικά μαθήματα, αλλά όχι τόσο καλοί στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Στην ομάδα Ε ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων είναι ιδιαίτερα υψηλός (75,6%). Θα περίμενε κανείς χαμηλότερη επίδοση σ' αυτήν την ομάδα μια και η αναγνώριση-ταύτιση μελωδιών είναι πολύ πιο σύνθετη διαδικασία συγκριτικά με την αναγνώριση μελωδικών διαστημάτων και συγχορδιών, αλλά και λόγω της πνευματικής και ψυχικής κούρασης των εξεταζομένων. Ένας λόγος που δικαιολογεί μια τόσο υψηλή επίδοση είναι και η εκπαίδευση των εξεταζομένων κατά τη διάρκεια των μουσικών τους σπουδών σύμφωνα με τον παλαιότερο τρόπο εξέτασης (Υπαγόρευση Μουσικού Κειμένου). Έτσι ερμηνεύεται η σχετική εξοικείωση με την αντιμετώπιση μιας μελωδίας.

Δεν πρέπει να παραβλεφθεί, επίσης, το γεγονός ότι αναφέρθηκαν παράπονα από αρκετούς φοιτητές για συνομιλίες μεταξύ επιτηρητών κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ήχους κινητών τηλεφώνων (των ίδιων των επιτηρητών), πράγμα που έχει ιδιαίτερο κόστος στη συγκέντρωση και την ψυχολογία των εξεταζομένων.

Σύμφωνα με τους Boyle & Radocy και Nunnally, κάθε δοκιμασία πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία στάδια, γιατί μεγαλώνοντας το εύρος βαθμολογιών μεγαλώνει και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Αν πάλι περιλαμβάνει μόνο μια ερώτηση τότε πρέπει αυτή να είναι δύσκολη ώστε να διακριθούν μόνον οι καλύτεροι υποψήφιοι. Αυτή η πρόταση δεν ακολουθήθηκε στην Ομάδα Δ, όπου η «αναγνώριση ρυθμικών σχημάτων» εξετάστηκε μόνο σε μία ερώτηση (Δ4), η οποία, μάλιστα, ήταν ιδιαίτερα εύκολη αφού αντιστοιχεί στο υψηλότερο ποσοστό επιλογής της σωστής απάντησης ολόκληρου του τεστ και στις δύο περιπτώσεις (88,5% και 91,1%).

### **Προτάσεις για αύξηση της αξιοπιστίας του τεστ**

Για την εισαγωγή φοιτητών που είναι πιο ικανοί μουσικά, κρίνεται σκόπιμο να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας των τεστ που θα ακολουθήσουν κατά τα επόμενα έτη. Προτείνονται οι εξής τρόποι: α) αλλαγή του τρόπου εξέτασης της «Αναγνώρισης Μελωδικών Διαστημάτων» (Ομάδα Α) με σκοπό να γίνει πιο σύνθετος, όπως για παράδειγμα τα διαστήματα να εξετάζονται ανά ζεύγη που δημιουργούν τρεις ή τέσσερις διαδοχικοί φθόγγοι, β) πρόσθεση επιπλέον και των αυξημένων και

ελαττωμένων συγχορδιών στην «Αναγνώριση Συγχορδιών», γ) αύξηση του βαθμού δυσκολίας των θεμάτων που εξετάζονται στην «Αναγνώριση Ρυθμικών Σχημάτων» και στην «Αναγνώριση-Ταύτιση Μελωδιών», είτε από πλευράς περίπλοκων συνδυασμών ρυθμικών αξιών, είτε από πλευράς δυσκολότερων μελωδιών, δ) αύξηση του βαθμού αληθοφάνειας των λανθασμένων επιλογών απάντησης τόσο, ώστε να παραπλανούν αυτούς που δεν είναι απόλυτα σίγουροι για την απάντηση. Οι ερωτήσεις του τεστ, όπως προτείνεται από διάφορους ερευνητές, είναι καλύτερο να τοποθετούνται κατά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Αυτό προτείνεται καθαρά για λόγους ψυχολογίας των εξεταζόμενων.

Θα ήταν καλό να αποφεύγεται να χρησιμοποιούνται οι ίδιες εναλλακτικές απαντήσεις στις ερωτήσεις μιας ομάδας, ώστε να φαίνεται πραγματικά ποιοι εξεταζόμενοι έχουν τη γνώση-ικανότητα που εξετάζεται κάθε φορά, χωρίς να ευνοούνται οδηγούμενοι προς τη σωστή απάντηση, ή να παραπλανούνται οδηγούμενοι προς κάποια λανθασμένη. Η χρησιμοποίηση ίδιων εναλλακτικών απαντήσεων στις ερωτήσεις μιας ομάδας θα ήταν κατάλληλη μόνον αν η ομάδα περιείχε περισσότερες από πέντε ερωτήσεις.

Στην εξέταση της «Αναγνώρισης Μέτρου και Ρυθμικών Σχημάτων» (Ομάδα Δ) προτείνεται να χρησιμοποιούνται πολυτονικές μελωδίες. Αν κρίνεται σκόπιμη η αποφυγή μελωδικού υλικού στην εξέταση αντίληψης ρυθμικών στοιχείων, τότε είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί κρουστό όργανο μη καθορισμένου τονικού ύψους. Η εξέταση «Αναγνώρισης Μέτρου» πρέπει να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στον τρόπο με τον οποίο ακούμε μουσική. Αυτό σημαίνει ότι θα ήταν καλό να αποφεύγονται τεχνάσματα (όπως έλλειψη τονισμού του ισχυρού μέρους του μέτρου) που αποκρύπτουν βασικά στοιχεία στη διαδικασία εύρεσης του παλμού και, εν συνεχεία, κάνουν δύσκολη της αναγνώριση του σημείου έναρξης κάθε επόμενου μέτρου. Η απουσία ή η ανεπαίσθητη ύπαρξη του φυσικού τονισμού που εμπεριέχει ιδιαίτερα το ισχυρό μέρος του μέτρου, δε συνεπάγεται αύξηση του βαθμού δυσκολίας της εξέτασης. Κρίνεται σκόπιμη, κατά την προσωπική μου άποψη, η επανεξέταση των παραπάνω σημείων και η διόρθωση των αδυναμιών ώστε να αποφευχθούν αντίστοιχοι άσκοποι προβληματισμοί, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, των εξεταζόμενων σε επόμενα τεστ Πανελληνίων Εξετάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί υψηλότερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και εν συνεχεία καταλληλότερη επιλογή υποψηφίων φοιτητών για εισαγωγή στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών.

Οι δύο επαναλήψεις για κάθε ερώτηση δείχνουν να μην είναι απαραίτητες. Προτείνεται η μείωσή τους σε μία, δηλαδή κάθε ερώτηση θα ακούγεται συνολικά δύο φορές, τουλάχιστον όσον αφορά τις δυο πρώτες ομάδες. Με τον τρόπο αυτό εξετάζεται περισσότερο και η μνήμη των εξεταζόμενων.

Το χρονικό διάστημα που δίνεται για να απαντήσουν οι εξεταζόμενοι στις Ομάδες Α, Β και στις Ερωτήσεις Δ1-Δ3 είναι αρκετά μεγάλο σε σχέση με τη φύση της εξέτασης. Θα μπορούσε να περιοριστεί στα πέντε με έξι δευτερόλεπτα.

Ο χώρος όπου διεξήχθησαν οι εξετάσεις δεν είναι τόσο κατάλληλος από άποψη χωρητικότητας. Ο υψηλός αριθμός των υποψηφίων φοιτητών επιβάλλει τη χρησιμοποίηση μιας αίθουσας τέτοιας που να μπορεί να φιλοξενήσει το σύνολο

των εξεταζομένων όπου καθένας θα κάθεται σε απόσταση από τους γύρω του, τέτοια, που θα διασφαλίζεται η ομαλή διεξαγωγή των εξετάσεων χωρίς ανησυχία για τυχόν αντιγραφές και ανάλογες ενέργειες, που επηρεάζουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

### Ευχαριστίες

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα πρώτα να ευχαριστήσω τη μαθηματικό Άννα Μαυρούδη για την πολύτιμη βοήθειά της γύρω από τα θέματα στατιστικής, τον Νίκο Τσάντα, καθηγητή του Μαθηματικού Πανεπιστημίου του Α.Π.Θ. για τη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του τεστ, τους τελειόφοιτους και απόφοιτους μαθητές καθώς και τους πρωτοετείς φοιτητές (ετών εισαγωγής 2003 και 2004) του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. για τη συμμετοχή τους στην πειραματική αυτή διαδικασία, αλλά και τις πολύτιμες πληροφορίες τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν πριν και κατά τη διάρκεια της εξέτασης στις Πανελλήνιες εξετάσεις, το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. για την παραχώρηση του εργαστηρίου μουσικής τεχνολογίας για την πραγματοποίηση της εξέτασης, και τέλος την καθηγήτρια Εριφύλη Δαμιανού και τη φοιτήτρια Άρτεμη Ψύρρα για τον συντονισμό της συνεργασίας με τους πρωτοετείς φοιτητές.

### Βιβλιογραφία

- Boyle, J.D. and Radocy R.E., Rudolf, E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schimer Books.
- Boyle, J.D. and Radocy R.E. (1997). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Illinois: Thomas Ch. C.
- Drake, R.M. (1939). What is Musical Talent. *J. Musicol. I*.
- Ebel, R.L. (1979). *Essentials of educational measurement* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Farnsworth, P.R. (1969). *The social psychology of music* (2nd ed.). Ames: The Iowa State University Press.
- Gordon, E.E. (1970). *Iowa tests of music literacy*. Iowa City. Bureau of Education
- Gronlund N.E. (1977). *Constructing Achievement Test*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Long, P.A. (1975). Pitch recognition in short melodies (Doctoral dissertation, Florida State University). *Dissertation Abstracts International*. 1976, 36, 4840A-4841A.
- Lowery, H.(1927). Cadence and Phrase Tests of Musical Talent. *Brit. J. Psychol. V*.
- Mursell, J.L. (1937). *The Psychology of Music*. New York: Norton & Co.
- Nunnally J.C. (1972). *Educational Measurement and Evaluation*. New York: McGraw- Hill. Research and Service, University of Iowa.
- Seashore, C.E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications, Inc.
- Tighe, T.J. and Dowling, Jay, W. (1993). *Psychology and Music - The Understanding of Melody and Rhythm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wing, H. (1970). *Tests of Musical Ability and Appreciation*. London: Cambridge University Press.

*Χρύσα Κίτσιου: Είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., διπλωματούχος πιάνου και πτυχιούχος θεωρητικών. Διδάσκει ως μόνιμη καθηγήτρια πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Κατερίνης πιάνο, αρμονία και καλλιέργεια μουσικών ακουστικών ικανοτήτων. Έχει διδάξει πιάνο, χορωδία, θεωρητικά και μουσικοκινητική αγωγή σε Ωδεία, Μουσικά Σχολεία και Ι.Ε.Κ. (τμήματα ηχοληπτών και βρεφονηπισκόμων). Υπήρξε πιανίστας και corepétitor σε διάφορες όπερες της «Χορωδίας Θεσσαλονίκης» (διεύθυνση Μάϊρη Κωνσταντινίδου) για σειρά ετών. Ως πιανίστας έχει εμφανιστεί με συμφωνικές ορχήστρες, σύνολα μουσικής δωματίου και σε ατομικά ρεσιτάλ. Ως accompanatrice χορωδιών, μουσικών οργάνων και φωνών συμμετείχε σε διάφορες συναυλίες, φεστιβάλ, gala όπερας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο συνοδεύει στο πιάνο τις πτυχιακές εξετάσεις μπαλέτου της Βασιλικής Ακαδημίας του Λονδίνου (Royal Academy of Dance). Ασχολείται με τον σχεδιασμό- προγραμματισμό διαδικτυακού περιβάλλοντος σχετικά με την καλλιέργεια μουσικών ακουστικών ικανοτήτων.*

### **"Examination of Music Acoustic Ability". Analysis and axiological approach of similar systematic procedure**

*Chrisa Kitsiou*

This study aimed at investigating the new way to examine Dictée at Panhellenic Exams. Specifically, it deals with the structure, content and application of the test. For this reason, two tests were created, similar to the ones of the Panhellenic Exams of 2003 and 2004. A total of 178 senior and alumnus students took these tests. The two created tests are representative of the original ones. There were also questionnaires created that were filled by first year students of Greek Music Universities who were examined with the new way "Examination of Music Acoustic Ability". From the theoretical approach of the test, the conclusions from the descriptive and statistic analysis, of the data of tests, the remarks of the questionnaires and the problems that took place at the time of Panhellenic Exams, it seems that there are many things to be reconsidered so that the reliability of the test will increase on following exams of next years.

*Chrisa Kitsiou: She holds a BA degree from the Aristotle University of Thessaloniki, Department of Musicology and Music Education. She also holds diplomas in piano and music theory. She teaches piano, harmony and ear training at Music School of Katerini. She has taught piano, choir and music theory at Conservatorium, music schools and Private Institute Occupation Training (department of sound engineer). She was the pianist and corepétitor on many operas of "Thessaloniki's Choir" (conductor M. Konstantinidou) for several years. As a pianist she participated on many orchestras, small groups and gave personal recitals. She also participated as accompanatrice of choirs, musical instruments and voices at many concerts, festivals and opera gala at Greece and foreign countries. On collaboration with British Council she plays the piano at major ballet exams of London Royale Academy of Dance. She works on designing-programming of an internet environment about ear training.*

e-mail: [chrisakitsiou@in.gr](mailto:chrisakitsiou@in.gr)