

(89)

βυβλιν'

ΜΠΟΥΛΑΝΤΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

Δ/Δ

2007



Στον άνθρωπο που είναι πάντα δίπλα μου,

στηρίζει διαρκώς κάθε μου προσπάθεια

και δίνει νόημα σε ό,τι κάνω...

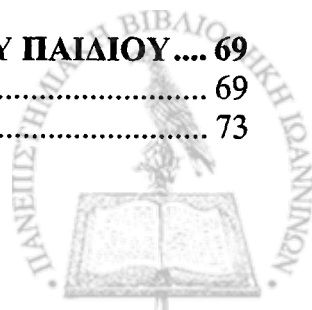
Στο σύντροφο της ζωής μου,

Γιάννη



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	11
1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	11
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	18
1.3 ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	20
1.4 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	21
1.5 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ.....	26
Εισαγωγή	26
2.1. ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ.....	28
2.2. ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	30
2.3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΝΕΥΡΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ	33
2.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ.....	41
2.5. ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	58
3.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	58
3.2.ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	63
3.3.ΟΡΟΣΗΜΑ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ....	69
3.3.1.Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια	69
3.3.2. Αναγνώριση συναισθημάτων.....	73



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΟΥΣΙΚΗ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ 77

Εισαγωγή 77

4.1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ 80

Εισαγωγή 80

4.1.1. ΘΕΩΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 82

4.1.2. ΘΕΩΡΙΑ ΔΙΕΓΕΡΣΗΣ 84

4.1.3. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ 87

4.1.4. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΟ 90

4.1.5. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ SCHOPENHAUER 93

4.1.6. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑ 96

4.1.7. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ LEONARD MEYER (The Information Theory) 99

4.1.8. ΘΕΩΡΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ή ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ 105

4.1.9. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ 114

4.1.10 EDWARD HANSLICK-EDMUND GURNEY 118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ 123

Εισαγωγή 123

5.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΩΝ 125

5.1.1. Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές τεχνικές μελέτης των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική 129

5.1.2. Μελέτη των μουσικών στοιχείων ως παραγόντων διαφοροποίησης της ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής 133

5.1.3. Μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ερμηνεία της μουσικής 136

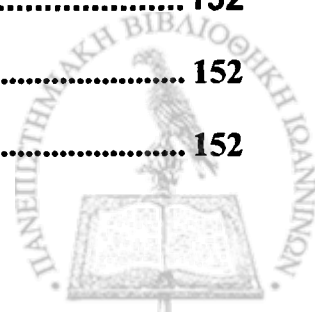
Περίληψη 151

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ 152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 152

Περίληψη 152

Εισαγωγή 152



6.1. Διαδικασία εκτέλεσης του πειράματος	154
6.1.1. Η προκαταρκτική έρευνα (Pre-test Phase).....	154
6.1.2. Η πιλοτική έρευνα (Pilot Study)	155
6.1.3. Περιγραφή του φωνητικού-μουσικού-εικονογραφικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	157
6.1.4. Το ακουστικό τεστ	159
6.2. Καθορισμός πληθυσμού-Επιλογή του Δείγματος.....	165
Εισαγωγή	165
6.2.1. Ο πληθυσμός.....	166
6.2.2. Το δείγμα-Περιγραφή της δειγματοληπτικής μεθόδου.....	167
6.3. Συλλογή των Δεδομένων	171
6.3.1. Μέθοδοι συλλογής των στατιστικών στοιχείων	171
6.3.2. Σχεδιασμός και κατάρτιση των εργαλείων συλλογής των δεδομένων	171
6.4. Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων.....	174
6.4.1. Οι μεταβλητές	174
6.4.2. Κωδικοποίηση των δεδομένων	176
6.4.3. Στατιστικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν	180
6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των στοιχείων και των εργαλείων της μελέτης	182
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	183
 7.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	184
7.1.1. Χαρακτηριστικά των υποκειμένων.....	184
7.1.2. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	190
7.1.3. Χαρακτηριστικά των γονέων.....	196
7.2. ΟΙ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	204
7.2.1. Οι απαντήσεις των υποκειμένων	204
7.2.2. Δημιουργία και Ανάλυση των Scores εκ των Εξαρτημένων Μεταβλητών της Έρευνας	207
7.2.3. Δημιουργία και Ανάλυση των Phases εκ των Εξαρτημένων Μεταβλητών της Έρευνας	217
7.3.ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	229
Εισαγωγή	229
7.3.1. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών του παιδιού.....	229
7.3.2. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού.....	240
7.3.3. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών των γονέων.....	254
7.3.4. Έλεγχος εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει κάποιο συναίσθημα σωστά σχετίζεται με την αντίστοιχη ικανότητα του να αναγνωρίζει και κάποιο άλλο συναίσθημα σωστά ή το αντίστροφο.....	258
7.3.5. Έλεγχος εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποια ή κάποιες Φάσεις της έρευνας.....	260

7.3.6.Έλεγχος εάν η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση σχετίζεται με την επίδοσή του σε κάποια άλλη Φάση.....	261
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	263
Εισαγωγή	263
8.1. ΑΝΑΛΥΣΗ	263
8.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	287
8.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	291
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	298
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	300
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	327
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	330



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο Donald Hodges αναφέρει ότι παράλληλα με τη γλώσσα, ο άνθρωπος ανέπτυξε ένα σύνολο άλλων μορφών συμβολικής συμπεριφοράς, όπως τα μαθηματικά σύμβολα, η γλώσσα του σώματος, η τέχνη και άλλα, που επιβεβαιώνουν τη μοναδικότητα και την υπεροχή του έναντι των άλλων έμβιων όντων. Συγκεκριμένα η τέχνη, παρέχει έναν τρόπο απόκτησης γνώσης και βίωσης συναισθημάτων που δεν είναι εφικτά με κανέναν άλλο τρόπο. Αυτό που αποκτάται μέσω της εμπειρίας με την τέχνη μπορεί να συζητηθεί, να αναλυθεί, ή να μοιραστεί προφορικά, αλλά δεν μπορεί να βιωθεί προφορικά. Τα σύμβολα της τέχνης παρέχουν στο ανθρώπινο είδος δυναμικούς τρόπους επικοινωνίας (Hodges D.,1996). Ο ίδιος διατείνεται επίσης ότι το να είσαι άνθρωπος σημαίνει να έχεις την ικανότητα να λαμβάνεις και να αντιδράς στις καλλιτεχνικές εμπειρίες με ένα βαθύ αίσθημα. «Είμαστε τόσο αισθητικά πλάσματα, όσο και φυσικά, κοινωνικά, πνευματικά, συναισθηματικά και θρησκευτικά όντα». (Hodges D.,1996, σελ.40).

Παρόμοιες εκτιμήσεις εκφράζουν και οι ερευνητές Patrik Juslin & John Sloboda, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο λόγος που οι άνθρωποι βιώνουν αυτό το στενό δεσμό με τη μουσική είναι ότι προφανώς υφίσταται κάποιο είδος συναισθηματικής εμπειρίας, και γι' αυτό υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές πλευρές της μουσικής θα πρέπει να βρεθούν στο επίκεντρο της μουσικής επιστήμης (Juslin P.N. & Sloboda J.A.,2003). Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απόψεις του Randall McClellan, ο οποίος θεωρεί τη μουσική μία «δυναμική μήτρα αδιάκοπα μεταβαλλόμενων τονικών σχέσεων που ξετυλίγονται μέσα στο χρόνο, η οποία μας προκαλεί έντονα συναισθήματα και επηρεάζει την κατάσταση της συνείδησής μας. Εξαιτίας του δυναμικού της χαρακτήρα, η πρωταρχική έλξη που ασκεί επάνω μας είναι σωματική και συναισθηματική μαζί –σωματική γιατί ταξιδεύει μέσα από τον αέρα με μοριακά ωστικά κύματα που γίνονται αισθητά σε σωματικό επίπεδο, συναισθηματική, γιατί δημιουργεί ένα περιβάλλον που υποβάλλει διαθέσεις στις οποίες εμείς αποκρινόμαστε σε υποσυνείδητο, μη λεκτικό επίπεδο» (McClellan R., 1997, σελ.127).

Παράλληλα, όλες οι θεωρίες που κατά καιρούς προσπάθησαν να εξιχνιάσουν τη σχέση μεταξύ της μουσικής και των συναισθημάτων (όπως αυτές των Cooke, Meyer, Langer, Kivy, Pratt, Goodman, Elliot, Hanslick, κ.ά.), ανεξαρτήτως από τη σκοπιά από την οποία προσπάθησαν να δώσουν την ερμηνεία ή τη θεωρητική και

φιλοσοφική βάση στην οποία στηρίχθηκαν, όλες συγκλίνουν στη γενική παραδοχή ότι όντως η μουσική λειτουργεί συναισθηματικά, είτε προκαλώντας πραγματικά συναισθήματα στον ακροατή, είτε μεταβιβάζοντας τη συναισθηματική διάθεση του εκτελεστή, είτε προκαλώντας ένα είδος διέγερσης, είτε αναπαριστώντας συμβολικά κάποια συναισθήματα, είτε αποτελώντας φορέα συγκινήσεων, οι οποίες δεν μεταφέρονται στον ακροατή, αλλά αυτός απλά τις αναγνωρίζει και τις αξιολογεί με προσωπικά κριτήρια που αφορούν τον ίδιο, τη συγκινησιακή του διάθεση, τις εμπειρίες του, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του, και άλλους πολλούς παράγοντες.

Η συσχέτιση της μουσικής με την ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνεί συναισθηματικά (δηλαδή να μεταβιβάζει τα συναισθήματά του ή να δέχεται συναισθηματικές επιδράσεις), η σχετικά πενιχρή ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με την ικανότητα του παιδιού να αξιολογεί και να ερμηνεύει συναισθηματικές ιδιότητες σε μουσικά ερεθίσματα, σε συνδυασμό με προσωπικούς προβληματισμούς που έχουν αναδυθεί από την εμπειρία μας στον εκπαιδευτικό χώρο -αναφορικά με τη γενικότερη συναισθηματική ένδεια που φαίνεται να βιώνουν οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο και την έκφραση μιας καθολικής αδυναμίας τους να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, δυσχεραίνοντας έτσι τις κοινωνικές τους σχέσεις-, οδήγησε στην επιλογή του θέματος της έρευνας αυτής, ορμώμενοι από τη βαθιά πεποίθηση ότι η μουσική δύναται και οφείλει να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο συναισθηματικής καλλιέργειας στο σύγχρονο σχολείο. Οι μουσικές ακροάσεις μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για ένα γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο για τα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους, με απώτερο στόχο τη συναισθηματική καλλιέργεια, τα θεμέλια της οποίας μπορούν να μπου από την πρώιμη νηπιακή ηλικία.

Στα πλαίσια αυτών των προβληματισμών σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία σκοπό είχε να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική, και συγκεκριμένα να αναγνωρίζουν τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο, συναρτήσει παραγόντων που αφορούν στο ίδιο το παιδί, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν διατυπώνεται το πρόβλημα και οι στόχοι της μελέτης (κεφάλαιο 1), αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (κεφάλαια 2, 3, 4 και 5), γίνεται μία λεπτομερής περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας και των

σταδίων της (κεφάλαιο 6), αναφέρονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης (κεφάλαιο 7) και τέλος παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα, η ανάλυσή τους και οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουμε (κεφάλαιο 8).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινιστεί πως η συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή, την καθοδήγηση και τη συνεργασία μιας ομάδας ανθρώπων. Προσωπικά είμαι ευτυχής διότι έτυχα της μεγαλύτερης δυνατής συμπαράστασης και βοήθειας από ανθρώπους αξιόλογους που προέρχονται είτε από τον Πανεπιστημιακό χώρο, είτε το χώρο της Εκπαίδευσης στον οποίο εργάζομαι, είτε τέλος από τον οικογενειακό και κοινωνικό μου περίγυρο. Για το λόγο αυτό επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συμπορεύτηκαν μαζί μου και να τους εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση και τις ευχαριστίες μου στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Ανδρέα Χαραλάμπους, κ. Σπύρο Πανταζή και κ. Γρηγόριο Στάθη, τόσο για την εμπιστοσύνη που επέδειξαν στο πρόσωπό μου, όσο και για την πολύτιμη στήριξη, επιστημονική καθοδήγηση και ενθάρρυνση που μου παρείχαν. Εύχομαι να φανώ αντάξια των προσδοκιών τους. Ας μου επιτραπεί όμως να εκφράσω ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στον επικεφαλής της επιτροπής και επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ανδρέα Χαραλάμπους, στον οποίο οφείλω πολλά αναφορικά με τη μουσική μου κατάρτιση και την περάτωση της εργασίας αυτής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στην Προϊσταμένη του 1^{ου} Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας, κ. Ελένη Λουκοπούλου, για την αμέριστη συμπαράσταση και εμπιστοσύνη που μου έδειξε, διευκολύνοντας αποφασιστικά την απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας και την πρόσβασή μου στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία του νομού.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνω και προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο μου παρείχε την απαραίτητη άδεια να πραγματοποιήσω την έρευνα στα σχολεία, καθώς και προς όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με δέχτηκαν στο χώρο τους και μου επέτρεψαν να 'αναστατώσω' προσωρινά το πρόγραμμά τους. Η επαφή μαζί τους με γέμισε εμπειρίες. Επίσης, ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω να εκφράσω και στους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι είχαν την ευγενή καλοσύνη να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, και κυρίως στα ίδια τα παιδιά τους 1.584 λιλιπούτειους μαθητές που με τόσο ενθουσιασμό και αγάπη δέχθηκαν να 'παίζουμε' το μουσικό παιχνίδι που τους πρότεινα.



Νιώθω έντονα την ανάγκη να εκφράσω επίσης τις ευχαριστίες μου και προς το κοινωφελές Ίδρυμα 'Προποντίς', και ιδιαίτερα τους ιδρυτές του, κ. Διαμαντή Διαμαντίδη και κ. Μαρία Διαμαντίδη, οι οποίοι στα πλαίσια της ευρύτερης προσφοράς τους στην παιδεία, την επιστημονική έρευνα και τις τέχνες, μου έδωσαν την ευκαιρία μέσω της υποτροφίας που μου χορήγησαν, να περατώσω τις μεταπτυχιακές σπουδές μου με αξιοπρέπεια.

Από το κείμενο των ευχαριστιών μου δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί Γιώργος Μπουλντής, Αναστασία Παπακυριακού, Ελένη Ρουσοδήμου και Ιωάννα Ρουσοδήμου, οι οποίοι στάθηκαν πολύτιμοι αρωγοί στη δύσκολη αυτή προσπάθεια, όπως επίσης και ο Στατιστικολόγος Σωτήρης Μπερσίμης, ο οποίος μου παρείχε τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές του αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα τους γονείς μου. Τους ευχαριστώ για ό,τι αφειδώς μου προσέφεραν από τη στιγμή που με έφεραν στον κόσμο. Ευχαριστώ τη μητέρα μου που με έκανε να αγαπήσω τη γνώση, τις σπουδές και την πνευματική καλλιέργεια. Ευχαριστώ τον πατέρα μου που με μύησε από νωρίς στο μαγικό κόσμο της μουσικής και μου εμφύσησε αγάπη για τη μουσική τέχνη. Πάνω από όλους όμως ευχαριστώ το σύντροφο της ζωής μου και πιστό συνοδοιπόρο στους αγώνες μου τον άνθρωπο που στηρίζει κάθε μου προσπάθεια και δίνει νόημα σε ό,τι κάνω. Για όλους αυτούς τους λόγους και πολλούς άλλους, αφιερώνω την εργασία αυτή στο σύζυγό μου Γιάννη, ως ελάχιστη ένδειξη ευγνωμοσύνης.



Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Θεωρούμε απαραίτητο για την πλήρη κατανόηση όσων έπονται να ξεκινήσουμε καθιστώντας σαφή την προβληματική της παρούσας εργασίας, τον καθορισμό των σκοπών και στόχων της έρευνας, την απαρίθμηση των υπό μελέτη υποθέσεων, την ανάδειξη της σημασίας και της συνεισφοράς της μελέτης αυτής, και τέλος, την απαραίτητη οριοθέτηση του προβλήματος και τον καθορισμό των περιορισμών του.

1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η άποψη των Dowling & Harwood (1986) ότι «*η μουσική δημιουργεί δυνατά συναισθήματα στους ανθρώπους, και θέλουν να μάθουν το γιατί*» (σελ.202) εκφράζει μία αντιφατικότητα που χαρακτήρισε ολόκληρο τον προηγούμενο αιώνα αναφορικά με τη μελέτη των συναισθημάτων σε σχέση με τη μουσική. Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο ότι οι άνθρωποι βιώνουν καθημερινά μία τέτοια σχέση, καθώς αντιδρούν συναισθηματικά με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ο καθένας κατά την ακρόασή της, και αυτός είναι ένας από τους λόγους που συνδέει τον άνθρωπο με τη μουσική. Αν και θα περίμενε λοιπόν κανείς το ζήτημα των μουσικών συναισθημάτων να έχει ερευνηθεί επαρκώς και με ακρίβεια, εξαιτίας του γεγονότος ότι απασχολεί κάθε άνθρωπο που η αίσθηση της ακοής του λειτουργεί φυσιολογικά, εν τούτοις, αντιλαμβανόμαστε ότι υπήρξε μία αργή εξέλιξη στη μελέτη του.

Οι Patrik Juslin και John Sloboda (2003) παραθέτουν κάποιους πιθανούς λόγους αυτής της καθυστέρησης όπως: η δυσκολία μελέτης των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική σε συνθήκες εργαστηρίου, η επίδραση της Γνωσιακής Επιστήμης (Gardner, 1985) στη μουσική ψυχολογία, η οποία έδωσε έμφαση μόνο στις γνωστικές πτυχές του ζητήματος, η δυσκολία μελέτης που έχει από τη φύση του αυτό το θέμα, και τέλος η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού θεωρητικού υποβάθρου, το οποίο θα έβγαζε τη μελέτη των μουσικών συναισθημάτων από την pre-paradigmatic φάση (Kuhn, 1962). Το φιλοσοφικό παράδειγμα (philosophical paradigm) πρέπει να διευκρινήσουμε ότι επηρεάζει τη μεθοδολογία και τις τεχνικές της έρευνας, καθώς επίσης και τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει. Επιπλέον, μία σύντομη

ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα ερευνητικής βιβλιογραφίας, δείχνει ξεκάθαρα τη σύγχυση που υφίσταται στον εμπειρικό χώρο. Δεδομένης της έλλειψης μιας κοινά αποδεκτής θεωρίας που να εξασφαλίζει επιστημονικότητα σε κάθε ερευνητική απόπειρα, ο εκάστοτε ερευνητής ακολουθεί διαφορετική μεθοδολογία και συνεπώς διαφορετικές τεχνικές μέτρησης των συναισθηματικών αντιδράσεων των υποκειμένων, με αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών και αντιφατικών μεταξύ τους συμπερασμάτων αναφορικά με το ίδιο πρόβλημα.

Η δυσκολία και πολυμορφία που χαρακτηρίζει το θέμα μελέτης των μουσικών συναισθημάτων υποδεικνύει την ανάγκη υπέρβασης των παραδοσιακών γραμμών μελέτης του, οι οποίες υπαγόρευαν μία εξ ολοκλήρου ψυχολογική ερμηνεία και έρευνα, και υποδηλώνει σαφώς ότι μία διεπιστημονική θεώρησή του θα αποδώσει τα μέγιστα στην επιστήμη τόσο της μουσικής, όσο και της Ψυχολογίας. Έτσι, μία προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου με τη συνδρομή των Επιστημών της Ψυχολογίας, της Μουσικολογίας, της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας, της Ανθρωπολογίας, αλλά και της Βιολογίας, είναι βέβαιο ότι θα παρουσίαζε μία πολυδιάστατη και συνεπώς άρτια ερμηνεία του. Άλλωστε, απόψεις διαφόρων θεωρητικών και ερευνητών επιβεβαιώνουν την ανάγκη για μία πολυεπιστημονική προσέγγιση του ζητήματος.

Παρόλα αυτά, η πολυδιάστατη φύση των μουσικών συναισθημάτων και η εγγενής δυσκολία μελέτης τους, δημιουργεί διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών και θεωρητικών μελετητών και έχει οδηγήσει στην έκφραση πολλών διαφορετικών και μονομερών προσεγγίσεων αναφορικά με τη σχέση μουσικής και συναισθημάτων, χωρίς να υπάρχει διάθεση για συνδυασμό αυτών των απόψεων με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης θεωρίας, που θα αποτελέσει το θεωρητικό υπόβαθρο για περαιτέρω έρευνα. Κάποιοι υιοθετούν μία συμπεριφοριστική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα μάθησης και εμπειρίας (Greer, 1975; Davies, 2006; Radocy and Boyle, 1979). Οι Radocy and Boyle (1979) υποστηρίζουν επίσης ότι η καλύτερη κατανόηση του λιμβικού συστήματος, θα δώσει πολλές πληροφορίες για την ικανοποίηση που παίρνουμε από την ακρόαση της μουσικής. Ο Davies (2006) κάνει λόγο για το ρόλο των πολιτισμικών και κοινωνικών δεδομένων στην ερμηνεία της μουσικής. Άλλοι θεωρητικοί, όπως ο Meyer (1956) αντιμετωπίζουν το θέμα μουσικολογικά, γνωσιολογικά, αλλά και ψυχολογικά, εφόσον η θεωρία του στηρίζεται στις αρχές της Θεωρίας Gestalt. Σε αυτή τη θεωρία

δίνουν έμφαση και οι Radocy and Boyle (1979) , οι οποίοι καταθέτουν ότι η μουσική λαμβάνεται ως σύνολο, και όχι ως ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της, αλλά και ο Davies (2006) αναφέρει σχετικά με το θέμα αυτό:

Ο ακροατής δεν ακούει μία σειρά από διακριτά γεγονότα. Ακούει ολόκληρες φράσεις, αναγνωρίζει ολόκληρες μελωδίες, αντιλαμβάνεται συγκεκριμένα πρότυπα, και γενικά ξοδεύει χρόνο σε αντιληπτικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν την ομαδοποίηση διακριτών γεγονότων. (σελ.62)

Κάποιοι άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η μουσική δε δύναται να εκφράσει συναισθήματα, εφόσον το προνόμιο αυτό έχουν μόνο τα πλάσματα που μπορούν να αισθανθούν. Υπό αυτή την άποψη η μουσική δεν μπορεί να εκφράσει υπαρκτά συναισθήματα. Αυτοί που αποσυνδέουν τη μουσική από τα υπαρκτά συναισθήματα, υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούμε όρους υπαρκτών συναισθημάτων για να εκφράσουμε την ομοιότητα της δυναμικής οργάνωσης της μουσικής με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που ορίζουν το εκάστοτε συναίσθημα. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε Θεωρία του Περιγράμματος και τη στήριξαν με διαφορετικό μεταξύ τους τρόπο, οι Carroll Pratt (1931;1952;1954), Peter Kivy (1980) και Roger Scruton (1974;1980;1983).

Στον αντίποδα αυτής της πεποίθησης βρίσκεται η άποψη εκείνων που πρεσβεύουν ότι η δύναμη της μουσικής την καθιστά ικανή –αν και άψυχη- να διαπραγματεύεται υπαρκτά συναισθήματα, τα οποία μπορεί να σχετίζονται είτε με το συνθέτη, είτε με τον εκτελεστή, είτε με τον ακροατή της μουσικής. Τέτοιες θεωρίες που υποστηρίζουν αυτή τη θέση είναι η Θεωρία Έκφρασης, η Θεωρία Διέγερσης, η Θεωρία του Φανταστικού Προσώπου (Walton, 1973/ 1978/ 1988/ 1990/ 1997; Karl & Robinson,1995; Levinson, 1996; Ridley,1995; Vermazen,1986).

Άλλοι πάλι θεωρητικοί αντιμετώπισαν τη μουσική ως σύμβολο (Epperson, 1967; Goodman, 1976; Langer,1951/1953; Winner, 1982) υποστηρίζοντας ότι η σημασία της πηγάζει από το γεγονός ότι κάποια μουσικά έργα αποτελούν σύμβολα καταστάσεων του μυαλού, στάσεων ζωής και άλλων έξω-μουσικών φαινομένων. Οι D.Cooke (1959), P.Tagg (1982) και L.Meyer (1956;1957) θεώρησαν ότι η μουσική παρουσιάζει σημαντική αναλογία με τη γλώσσα, και προσπάθησαν να συντάξουν ο πρώτος ένα ‘πρωτόγονο’ λεξιλόγιο συναισθημάτων, στο οποίο ο κάθε όρος αναλογούσε σε συγκεκριμένα μουσικά θέματα και φόρμες, ο δεύτερος εφηύρε τα

λεγόμενα 'μουσήματα' σε αναλογία προς τα φωνήματα της γλώσσας, και ο τρίτος υποστήριξε ότι η μουσική κατέχει δικό της 'συντακτικό' αναλογικά με αυτό της γλώσσας.

Η Γνωστική Θεωρία, με κύριο εκπρόσωπό της τον Kivy (1987;1989;1999) υποστηρίζει ότι το αντικείμενο του συναισθήματος που βιώνουμε κατά την ακρόαση μουσικής είναι η αισθητική ομορφιά της, η οποία προϋποθέτει σκέψεις και πεποιθήσεις για το αντικείμενο αυτό. Κάποιοι άλλοι υποστηρικτές της Γνωστικής Θεωρίας αρνούνται την εγκυρότητα των συναισθηματικών αντιδράσεων προς τη μουσική, περιγράφοντάς τις περισσότερο ως διανοητικές αντιδράσεις και όχι συναισθηματικές διεργασίες (Howes,1958).

Οπαδοί του Φορμαλισμού, όπως οι L.Meyer, Edw. Hanslick και Ed.Gurney υποστηρίζουν ότι για να μπορέσει ο ακροατής να εκτιμήσει την αξία ενός μουσικού έργου, πρέπει να το κατανοήσει. Να κατανοήσει διανοητικά τις μουσικές σχέσεις που εκτίθενται στο έργο, ώστε αυτό να του προσφέρει ευχαρίστηση. Ο Meyer, μελετώντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική, κατέληξε ότι το συναίσθημα διεγείρεται όταν μία τάση να ενεργήσουμε -που ενεργοποιείται κατά την ακρόαση ενός μουσικού ερεθίσματος- παρεμποδίζεται προσωρινά ή μπλοκάρεται μόνιμα. Συνεπώς, για αυτόν η μουσική αποτελεί το αντικείμενο του συναισθήματος, προϋπόθεση δημιουργίας του οποίου είναι η κατανόηση των εσω-μουσικών σχέσεων.

Ο Hanslick (1957), εκτός από Φορμαλιστής υπήρξε και οπαδός του Γνωστικισμού και απέρριψε οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του έργου Τέχνης και των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα δεν δέχεται ότι η μουσική είναι το συναισθηματικό αντικείμενο της αντίδρασης, διότι όταν η μουσική μας κάνει να νιώσουμε λύπη, αντικείμενο αυτής της αντίδρασής μας είναι οι σκέψεις, οι αναμνήσεις ή οι συνειρμοί που μας δημιουργεί η συγκεκριμένη μουσική και όχι αυτή καθαυτή.

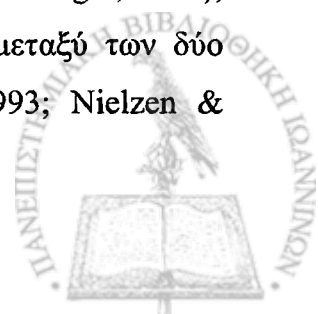
Παράλληλα με το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο αναμφισβήτητα είναι απαραίτητο σε οποιαδήποτε ερευνητική απόπειρα, το πρόβλημα που αφορά στη σχέση της μουσικής με τα συναισθήματα, έχει τύχει και εμπειρικής μελέτης, η οποία είναι πλούσια σε μεθοδολογία και συμπεράσματα. Κατά την ανασκόπησή της συναντούμε ποικίλες τεχνικές μέτρησης των συναισθηματικών αντιδράσεων, μελέτη διαφορετικών μεταβλητών, χρήση ποικίλου υλικού ως ερέθισμα και άλλα πολλά στοιχεία που αποδεικνύουν την ανομοιογένεια της ερευνητικής βιβλιογραφίας. Σε κεφάλαιο που έπεται (Βλ. Κεφ.5.1.2.) και αφορά στην κατηγοριοποίηση των διεξαχθεισών ερευνών, αναφέρονται διεξοδικά τα δεδομένα αυτά. Τα πορίσματα που

υπάρχουν στηρίζονται κυρίως σε ατομικές αναφορές, ανάλυση της εκφραστικής συμπεριφοράς των υποκειμένων κατά την ακρόαση και σε φυσιολογικές-οργανικές μετρήσεις.

Ως προς τις μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί, αυτές αφορούν είτε σε μουσικά στοιχεία (ρυθμός, τέμπο, διάρκεια, τονικό ύψος, τροπικότητα, κλπ) και τη δομή του μουσικού έργου, με την οποία συμπλέκεται ο ακροατής και αντιδρά συναισθηματικά, είτε σε παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον ακροατή (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μουσική εκπαίδευση, οικειότητα με το μουσικό ερέθισμα, κ.ά). Τέλος, οι έρευνες που έχουν μελετήσει την εκτίμηση των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής, έχουν διαφοροποιηθεί και ως προς ένα άλλο χαρακτηριστικό, την κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών όρων που χρησιμοποίησαν κατά τη διερεύνηση. Κάποιοι ερευνητές προτιμούν τη χρήση διακριτών όρων συναισθημάτων (π.χ. χαρά, λύπη, κλπ.), ενώ άλλοι χρησιμοποιούν το μοντέλο του McMullen, δηλαδή τη χρήση γενικότερων συναισθηματικών διαστάσεων (π.χ. Ευχαρίστηση/Δυσφορία, Ένταση/Ηρεμία, κλπ.).

Η προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας –θεωρητικής και εμπειρικής– αλλά και οι προσωπικοί προβληματισμοί που έχουν αναδυθεί μέσα από την εμπειρία μας με τον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα με την προσχολική και σχολική ηλικία αναφορικά με την ικανότητα των παιδιών να αποκωδικοποιούν, να μεταφράζουν και να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές ιδιότητες που ενέχει ένα μουσικό ερέθισμα, οδήγησε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευρήματα προγενέστερων ερευνών δείχνουν ότι η ικανότητα σωστής εκτίμησης συναισθηματικών στοιχείων και χαρακτηριστικών στη μουσική δεν είναι ανεξάρτητη από παράγοντες όπως η ηλικία (Cunningham & Sterling, 1988; Dolgin & Adelson, 1990; Gregory, Worall & Sarge, 1996; Kastner & Crowder, 1990; Robazza, Macaluso & D'Urso, 1994; Schellenberg & Thompson, 2006; Stacho, 2006; Terwogt & Van Grinsven, 1988; Trunk, 1981). Αναφορικά με την επίδραση του φύλου, κάποιες έρευνες δεν αποδεικνύουν την υπεροχή κάποιου από τα δύο φύλα στη συναισθηματική αποκωδικοποίηση της μουσικής (Bezooyen, 1984; Hirsch, 1981; Lathom, Lubin & Havlicek, 1984; Sopchak, 1955; Swanwick, 1973; Tharinger, 1981), ενώ κάποιες άλλες υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο φύλων (Cunningham & Sterling, 1988; Giomo, 1993; Kratus, 1993; Nielzen & Cesarec, 1981; Winold, 1964; κ.ά).



Αντιφατικά πορίσματα δίνει και η μελέτη των ερευνών που εξετάζουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην εκτίμηση και ερμηνεία του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής (Brennis,1971; Jenkins,1977; Parker, 1962/1978; Giomo,1992), όπως και το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης (Beldoch,1964; Rigg,1937; Lathom, Lubin & Havlicek,1984; Hevner,1937; Hoshino,2006; Radocy & Boyle,1979; Robazza, Macaluso & D'Urso, 1994). Επίσης, έχει διερευνηθεί και η επίδραση του μουσικού περιβάλλοντος του παιδιού στην ικανότητά του να μεταφράζει συναισθηματικά τη μουσική (Giomo,1992; Lenz,1978; Mitchell,1985; Taylor,1969/1973). Υπό τον όρο 'μουσικό περιβάλλον' οι ερευνητές αυτοί έχουν συμπεριλάβει και ομαδοποιήσει επιμέρους μεταβλητές όπως η οικειότητα με το ερέθισμα, η μουσική κατάρτιση των γονέων, οι μουσικές εμπειρίες του παιδιού από το σπίτι, η συμπλοκή οικείων προσώπων τους με μουσικές δραστηριότητες, κλπ. Όλα αυτά όμως, αναλύονται διεξοδικά σε επόμενα κεφάλαια.

Απ' ότι φάνηκε από τη σύντομη αυτή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν άλλες παραμέτρους του προβλήματος, π.χ. την επίδραση παραγόντων όπως η περιοχή διαμονής του παιδιού (χωριό-κωμόπολη-πόλη), η μουσική του παιδεία και τα μουσικά του ακούσματα ως διακριτές μεταβλητές, διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των παιδιών όπως η προϋπηρεσία, οι μουσικές τους γνώσεις, τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη, οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας της μουσικής, ο χρόνος που αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς εβδομαδιαίως για τη μουσική και οι προσπάθειες επιρροής των μουσικών ακουσμάτων των μαθητών τους. Ομοίως, δεν έχουν εξεταστεί από προηγούμενες έρευνες προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων των παιδιών του δείγματος ως ξεχωριστές μεταβλητές, όπως είναι η μόρφωσή τους, η επαγγελματική τους κατάσταση, η μουσική επιμόρφωση που έχουν και τέλος η επίδραση της πιθανής τάσης τους να επηρεάζουν τα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει εάν και σε ποιό βαθμό τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Προνήπια- Νήπια- Α' Δημ. -Β' Δημ.-Γ' Δημ.) είναι σε θέση να εκτιμούν με ακρίβεια το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής, και κατά πόσο οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν, αλλά και άλλες μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία και η τάξη φοίτησης των υποκειμένων επηρεάζουν την ικανότητα αυτή αξιολόγησης του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής. Παράλληλα, δεδομένης της σύγχυσης που επικρατεί στην εξαγωγή



συμπερασμάτων από έρευνες που ακολουθούν διαφορετική μεθοδολογία αναφορικά με τη μέτρηση των αντιδράσεων των υποκειμένων, η έρευνα αυτή, χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικούς τρόπους συναισθηματικής αξιολόγησης της μουσικής από παιδιά ηλικίας 4,5-9 ετών (2 λεκτικούς και 1 μη λεκτικό), φιλοδοξεί να διελευκάνει τη συνέπεια και ισχύ των πορισμάτων που δίνει η κάθε μία τεχνική, και να αποφανθεί ποιά μέθοδος ευνοεί τις επιδόσεις των υποκειμένων.

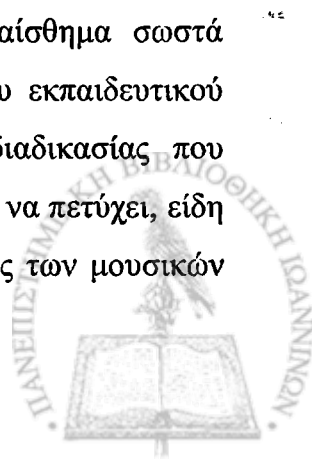
Σε ό,τι αφορά τα συναισθήματα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) πρέπει να αναφέρουμε ότι η επιλογή τους στηρίχθηκε τόσο στις απόψεις των Krech et al. (1962), οι οποίοι τα κατατάσσουν στα πρωτογενή συναισθήματα, υπό την έννοια ότι παρουσιάζονται στην αρχή της ζωής και εξέλιξης του ανθρώπου, όσο και στις απόψεις των Ekman & Friesen (1975), Ekman (1973), Campos & Barrett (1984), Field & Walden (1982), Plutchik (1962,1980), Tomkins (1982), Izard (1991) (Βλέπε Κεφ. 3.2.), οι οποίοι, αν και συμπεριέλαβαν διαφορετικά συναισθήματα στα λεγόμενα «Βασικά», εντούτοις οι συγκεκριμένοι τέσσερις συναισθηματικοί όροι αποτελούν κοινό τόπο στις θεωρίες όλων. Άλλωστε, τα ερευνητικά πορίσματα αναφορικά με τη χρονική στιγμή εμφάνισης, αναγνώρισης, αντίληψης και αναπαραγωγής των συναισθημάτων αυτών, αν και διαφέρουν μεταξύ τους στον ακριβή προσδιορισμό, όλα εντάσσονται στους εννέα με δώδεκα πρώτους μήνες της ζωής του μωρού (Haviland & Lelwicka,1987; Campos & Barrett,1984; Young-Browne et al.,1977; LaBarbera et al.,1976; Giblin,1981; Field & Walden,1982), που σημαίνει ότι τα παιδιά του ηλικιακού πλαισίου που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα έχουν κατακτήσει τις έννοιες αυτές. Συνεπώς, η πιθανή αποτυχία στην αναγνώρισή τους, αποκλείεται να οφείλεται σε ελλιπή κατάκτηση του σημασιολογικού περιεχομένου αυτών των συναισθηματικών όρων.



1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αξιολογούν και να ερμηνεύουν συναισθηματικές ιδιότητες που αντιλαμβάνονται στη μουσική, ως αναλογίες συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα διερευνά την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου κατά την ακρόαση ορχηστρικών (κλασικών στην πλειοψηφία τους) μουσικών ερεθισμάτων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αυτής είναι να διευκρινιστούν τα παρακάτω θέματα:

1. Εάν ο βαθμός σωστής συναισθηματικής ερμηνείας ακουστικών ερεθισμάτων επηρεάζεται από τον τύπο του συναισθήματος που εκφράζεται ή αναπαρίσταται σε αυτά..
2. Εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με την αντίστοιχη ικανότητά του να αναγνωρίζει κάποιο άλλο συναίσθημα σωστά ή το αντίστροφο.
3. Εάν κάποια συναισθήματα αναγνωρίζονται ευκολότερα και αν συγχέονται μεταξύ τους από τα υποκείμενα.
4. Εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποια ή κάποιες Φάσεις της έρευνας (δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο αποκρίνονται τα υποκείμενα –λεκτικός/μη λεκτικός).
5. Εάν σε κάποια Φάση ή κάποιες Φάσεις τα υποκείμενα παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις.
6. Εάν η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση σχετίζεται με την επίδοσή του σε κάποια άλλη Φάση της έρευνας.
7. Εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν το ίδιο (π.χ. ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης, περιοχή διαμονής, μουσική παιδεία, μουσικά ακούσματα).
8. Εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (προϋπηρεσία, μουσική κατάρτιση) ή της παιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί (στόχοι Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκει να πετύχει, είδη μουσικής που χρησιμοποιεί στην τάξη, προσπάθεια επιρροής των μουσικών



ακουσμάτων των μαθητών, χρόνος που αφιερώνει στη μουσική εβδομαδιαίως).

9. Εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των γονέων του (επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, μουσική παιδεία, επιρροές στα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους).
10. Εάν κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν από κοινού την ικανότητα συναισθηματικής αξιολόγησης της μουσικής.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, αποσαφηνίζοντας έτσι το ζήτημα της αντίληψης και ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής.



1.3 ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως παρατίθεται στα επόμενα κεφάλαια, αλλά και η ανάδυση προσωπικών προβληματισμών κατά τη μελέτη της, οδήγησαν στη διατύπωση και την προσπάθεια διερεύνησης των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων:

1. Συσχετίζεται ο βαθμός αναγνωρισιμότητας των συναισθημάτων σε ακουστικά ερεθίσματα, με τον τύπο του συναισθήματος που εκφράζεται ή αναπαρίσταται σε αυτά;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ερμηνείας ενός συναισθήματος στη μουσική και της σωστής εκτίμησης κάποιων άλλων συναισθημάτων;
3. Συσχετίζεται το επίπεδο ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική, με τις Φάσεις της έρευνας (δηλαδή με τον τρόπο απόκρισης –λεκτικό/ μη λεκτικό- των υποκειμένων);
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ερμηνείας ενός συναισθήματος στη μουσική και της επίδοσης σε κάποια ή κάποιες Φάσεις;
5. Συσχετίζεται η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση, με την επίδοσή του σε κάποια άλλη ή κάποιες άλλες Φάσεις του πειράματος;
6. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική, και των προσωπικών χαρακτηριστικών του παιδιού όπως: η τάξη φοίτησης, η ηλικία, το φύλο, η γεωγραφική περιοχή διαμονής, η μουσική παιδεία και τα μουσικά ακούσματα που έχει από το σπίτι;
7. Επιδρούν με στατιστική σημαντικότητα στην ικανότητα αναγνώρισης των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική στοιχεία του εκπαιδευτικού όπως: η προϋπηρεσία, οι μουσικές γνώσεις, τα είδη μουσικής που χρησιμοποιεί στην τάξη, οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκει να καλύψει, ο χρόνος που αφιερώνει εβδομαδιαίως για τη μουσική και η προσπάθειά του να επηρεάσει τα μουσικά ακούσματα των μαθητών του;
8. Υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας σωστής ερμηνείας των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική και χαρακτηριστικών των γονέων όπως: το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, το επάγγελμά τους, η μουσική τους επιμόρφωση και η προσπάθειά τους να κατευθύνουν τα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους;



1.4 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, αν και το συναίσθημα φαίνεται ότι συνδέεται κατά απόλυτο τρόπο με τη μουσική (ας θυμηθούμε την άποψη του Leo Tolstoy ότι *‘η μουσική είναι η συντομογραφία του συναισθήματος’*), εντούτοις το πρόβλημα της διερεύνησης αυτής της σχέσης δεν έχει τύχει της απαραίτητης προσοχής και μελέτης. Ακόμη λιγότερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επιδειχθεί για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ικανότητας της συναισθηματικής αξιολόγησης του περιεχομένου της μουσικής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Οι έρευνες είναι πολύ λίγες και δεδομένης της μεθοδολογικής ανομοιογένειας που υφίσταται μεταξύ τους, τα πορίσματα δεν μπορούν πολλές φορές να θεωρηθούν γενικεύσιμα και αξιόπιστα.

Το μεθοδολογικό μοντέλο της παρούσας έρευνας έχει στηριχθεί εν μέρει σε προγενέστερες έρευνες όπως αυτές των Cunningham & Sterling (1988), Terwogt & Van Grinsven (1988), Robazza, Macaluso & D’Urso (1994), Nawrot (2003), Trunk (1981), Dolgin & Adelson (1990), Kratus (1993), Stacho (2006), Giomo (1993), ως προς τις κατηγορίες συναισθημάτων που διαπραγματεύεται, ένα μικρό μέρος των μεταβλητών που μελετά, τους διαφορετικούς τρόπους απόκρισης των υποκειμένων που χρησιμοποιεί (“ετικετοποίηση” μουσικών ερεθισμάτων, αντιστοίχιση με εικόνες, δημιουργία ιστορίας), τη μέθοδο επιλογής του μουσικού υλικού, και γενικά τον τρόπο διεξαγωγής του πειράματος.

Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης και τα ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απάντηση στηρίζονται κυρίως σε θεωρητικές θέσεις όπως αυτές της Susan Langer και του Leonard Meyer. Η Langer, ως εκπρόσωπος του Συμβολισμού, υποστηρίζει ότι η μουσική συμβολίζει συναισθηματικές καταστάσεις χωρίς να τις εμπεριέχει και επεξηγεί παραδειγματικά το χαρακτήρα του συναισθήματος με έναν αντικειμενικό τρόπο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα σύμβολο που γίνεται κατανοητό ως όλον και το οποίο κατέχει μεταφορικά μία ιδιότητα, χρησιμεύοντας ως παράδειγμά της. Παρόμοια και η θέση του Meyer, ο οποίος πρεσβεύει ότι η κατανόηση της μουσικής δεν είναι θέμα ενός λαμβανόμενου ερεθίσματος ή απλών ηχητικών συνδυασμών μεμονωμένα, αλλά αποτέλεσμα ομαδοποίησης των ερεθισμάτων (μέσω αντιληπτικών διαδικασιών) σε πρότυπα που σχετίζονται μεταξύ τους. Με λίγα λόγια η μουσική δεν λαμβάνεται ως ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της, αλλά ως σύνολο. Η θέση αυτή στηρίζει την πεποίθηση ότι η μουσική δημιουργεί αναλογίες με συναισθήματα και συναισθηματικές καταστάσεις, τις οποίες ο ακροατής μπορεί κατά την ακρόαση να εκλάβει, να εκτιμήσει, να αξιολογήσει και

να χαρακτηρίσει με διάφορους τρόπους –λεκτικούς και μη. Ο ακροατής λοιπόν, αντιδρώντας συναισθηματικά στα μουσικά στοιχεία, αποδίδει κάποιο νόημα στη μουσική φόρμα με συναισθηματικούς όρους. Συνεπώς, η μουσική φόρμα λειτουργεί ως αντικειμενοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες συμβολίζονται με έναν μη υποδηλούμενο τρόπο μέσω των μουσικών στοιχείων.

Πλεονέκτημα της εργασίας αυτής θεωρείται το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται τρεις τεχνικές απόκρισης των υποκειμένων: δύο λεκτικές, που συνίστανται στην απόδοση επιθετικών προσδιορισμών στα μουσικά αποσπάσματα και τη δημιουργία μιας μικρής ιστορίας, και μία μη λεκτική, που πρόκειται για αντιστοίχιση των μουσικών ερεθισμάτων με πρόσωπα που εκφράζουν τις τέσσερις συναισθηματικές καταστάσεις της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου. Η επιλογή αυτή έγινε διότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με το ποιά μέθοδος είναι καταλληλότερη για ηλικιακά μικρό δείγμα. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ως καταλληλότερη τεχνική συναισθηματικής αξιολόγησης ενός μουσικού ερεθίσματος την αντιστοίχιση με προσωπικές εκφράσεις (Giomo, 1993; Nawrot, 2003; Trunk, 1981, κλπ.), δεδομένου ότι τα παιδιά, ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, δεν χειρίζονται τη γλώσσα τόσο καλά ώστε να αποδίδουν λεκτικές ‘ετικέτες’ στα μουσικά αποσπάσματα, ενώ αντίθετα μπορούν να διαχωρίσουν εκφράσεις προσώπων σε πρώιμη ηλικία. Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που χρησιμοποίησαν λεκτικό τρόπο απάντησης των παιδιών, με συγκεκριμένο κατάλογο χαρακτηρισμών (Cunningham & Sterling, 1988; Dolgin & Adelson, 1990, κλπ.), και τα πορίσματά τους ήταν ικανοποιητικά. Η παρούσα έρευνα, θέλοντας να γεφυρώσει το χάσμα αυτό μεταξύ των δύο απόψεων, χρησιμοποίησε και λεκτικές και μη λεκτικές μεθόδους. Τα συμπεράσματα αποδεικνύουν την καταλληλότητα ή μη του κάθε τρόπου.

Η μελέτη αναγνώρισης των τεσσάρων διακριτών συναισθηματικών καταστάσεων, δηλ. της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου προτιμήθηκε έναντι των διαστάσεων συναισθημάτων, που αφορούν σε πιο γενικές κατηγορίες. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε αφενός στην πεποίθηση ότι η προηγούμενη έρευνα αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις δείχνει ότι τα παιδιά της ηλικίας των 4,5 έως 9 ετών μπορούν να χειριστούν τα τέσσερα αυτά συναισθήματα και κατανοούν τη συναισθηματική χροιά τους και αφετέρου στο γεγονός ότι εντάσσονται στα λεγόμενα ‘βασικά’ συναισθήματα, που αναγνωρίζονται καθολικά. Αυτό πρακτικά αποσυνδέει την πιθανή αποτυχία αναγνώρισής τους στη μουσική από την ελλιπή κατάκτηση των

εννοιών αυτών. Είναι πολύ σημαντικό να ξέρουμε πού θα αναζητήσουμε τις αιτίες ενός χαμηλού επιπέδου απόδοσης στην αξιολόγηση των συναισθηματικών διαθέσεων στη μουσική. Βέβαια, η επιλογή των συγκεκριμένων όρων ίσως περιορίσει τη γενίκευση των πορισμάτων της έρευνας σε όλα τα συναισθήματα, αλλά σίγουρα θα αποτελέσει ένα σημαντικό δείκτη της ικανότητας αναγνώρισής τους στη μουσική.

Παράλληλα, πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα επανεξετάζει μεταβλητές για τις οποίες προγενέστερες δεν έχουν καταλήξει σε σταθερά συμπεράσματα αναφορικά με την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της ικανότητας ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής, ενώ παράλληλα διαπραγματεύεται και άλλους παράγοντες, οι οποίοι στο παρελθόν δεν έχουν εξεταστεί καθόλου. Τέτοιο παράδειγμα αποτελούν στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προϋπηρεσία, μουσικές γνώσεις, μουσικά είδη που χρησιμοποιούνται στην τάξη, στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, χρόνος που αφιερώνεται στη μουσική εβδομαδιαίως, κλπ.), αλλά και χαρακτηριστικά των γονέων (μορφωτικό επίπεδο, μουσικές γνώσεις, επάγγελμα, κλπ.) και των παιδιών (ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης, περιοχή διαμονής, μουσικά ακούσματα, μουσική παιδεία).

Τέλος, στοιχείο της σημαντικότητας της μελέτης αυτής αποτελεί η προσεκτική δειγματοληψία, αλλά και ο μεγάλος και αντιπροσωπευτικός αριθμός υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα. Προηγούμενες έρευνες χρησιμοποίησαν μικρό δείγμα (της τάξης των 80-130 υποκειμένων), ενώ στην παρούσα έλαβαν μέρος 1.584 υποκείμενα, τα οποία εκπροσώπησαν αναλογικά πληθυσμιακές ομάδες, ο ορισμός των οποίων στηρίχθηκε στις υπό εξέταση μεταβλητές.



1.5 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η κύρια θέση στην οποία στηρίζεται η παρούσα μελέτη είναι η εξής: τα διάφορα δομικά στοιχεία της μουσικής, συνδυάζονται ποικιλοτρόπως, με αποτέλεσμα να δηλοποιούν ή να θυμίζουν κάποιους τύπους εσωτερικών συναισθηματικών καταστάσεων από αυτές που εδράζουν στο βασίλειο του θυμικού. Θα πρέπει να διευκρινιστεί εγκαίρως ότι βάσει της θέσης αυτής καθίσταται σαφές ότι δεν μελετούμε τα συναισθήματα ή τα κίνητρα του συνθέτη, ούτε και του ακροατή. Με λίγα λόγια δεν εξετάζουμε εάν διεγείρονται συναισθηματικώς τα παιδιά (άλλωστε δεν στηρίζομαστε σε θεωρίες όπως αυτές της Έκφρασης ή της Διέγερσης-βλ. κεφ.4) . Δεν ανιχνεύουμε εάν και ποιά συναισθήματα τους προκαλεί η μουσική. Το κύριο μέλημα της εργασίας αυτής είναι να ανιχνεύσει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά ηλικίας 4,5 έως 9 ετών είναι σε θέση -ως ακροατές- να λαμβάνουν και να αναγνωρίζουν τα μουσικά στοιχεία και τις διάφορες πτυχές του μουσικού ερεθίσματος, ως αναλογίες κάποιων συγκεκριμένων συναισθημάτων, χωρίς να διερευνάται εάν τα συναισθήματα αυτά είναι πραγματικά βιωμένα ή όχι. Οι επισημάνσεις αυτές γίνονται διότι όπως θα γίνει κατανοητό και κατά την ανάγνωση των επόμενων κεφαλαίων στα οποία παρατίθενται οι θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν ποικιλοτρόπως τη σχέση μουσικής και συναισθημάτων, οι απόψεις είναι πολλές και συχνά αντικρουόμενες. Συνεπώς η μελέτη χρήζει διευκρινίσεων και περιορισμών, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο κύριος σκοπός της.

Αναφορικά με τις υπό εξέταση μεταβλητές, αυτές έχουν ήδη διατυπωθεί και θα αναλυθούν εκτενέστερα και σε επόμενο κεφάλαιο. Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι δεν είναι οι μοναδικές που σχετίζονται με το ερευνητικό πρόβλημα. Οι βιβλιογραφικές αναφορές μιλούν για επίδραση πολλών άλλων παραγόντων στην ικανότητα αποκωδικοποίησης του συναισθήματος στη μουσική όπως η ημισφαιρική κυριαρχία, ο δείκτης νοημοσύνης, η συναισθηματική διάθεση του υποκειμένου κ.λ.π., με τις οποίες η εργασία αυτή δεν καταπιάνεται. Επίσης, η παρούσα έρευνα δεν μελετά καθόλου τα μουσικά στοιχεία που συνθέτουν τις αναλογίες των μουσικών ήχων με συναισθήματα και διαθέσεις, ούτε μελετά τις φυσιολογικές-οργανικές αντιδράσεις των υποκειμένων. Αντίθετα, στηρίζεται αποκλειστικά στις ατομικές αναφορές τους.

Τα υποκείμενα της έρευνας αυτής έχουν επιλεγεί τυχαία από δημόσια Σχολεία Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Αν και η αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία που ακολουθήσαμε μας επέτρεψε την

επιλογή ενός δείγματος αντιπροσωπευτικού τόσο των αγροτικών, όσο και των ημιαστικών και αστικών περιοχών του Νομού, αναλογικά αντιπροσωπευτικού και των δύο φύλων, αλλά και των ηλικιακών ομάδων, εντούτοις, δεδομένης της περιορισμένης γεωγραφικής έκτασης της έρευνας, δεν μπορούμε να μιλάμε για γενικεύσιμα συμπεράσματα για όλο το μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, παρά το γεγονός του μεγάλου αριθμητικά δείγματος.

Θεωρούμε σκόπιμο πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των θεωριών που ερμηνεύουν τη σχέση μουσικής και συναισθημάτων, να μιλήσουμε πρώτα για τα συναισθήματα. Στο επόμενο κεφάλαιο έπεται μία σύντομη ανασκόπηση των βασικών θεωριών που έχουν διατυπωθεί και που αφορούν στη γένεση και τη λειτουργία τους.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η συναισθηματική ζωή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εκφάνσεις της ανθρώπινης προσωπικότητας, ενώ το συναίσθημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με όλες τις υπόλοιπες πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας. Γι' αυτό η συναισθηματική ανάπτυξη είναι εν γένει ενιαία με την ανθρώπινη ανάπτυξη γενικότερα (Fogel,1993; Kitchener,1983; Magnusson,1988; Turkewitz,1987). Έτσι ίσως ερμηνεύεται το γεγονός ότι έχουν προταθεί πολλές θεωρίες αναφορικά με τη φύση των συναισθημάτων και την αναπτυξιακή πορεία που ακολουθούν. Για παράδειγμα, η μελέτη του συναισθήματος συνδέεται στενά με τη μελέτη της κοινωνικής ανάπτυξης εφόσον πολλοί θεωρητικοί τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των πρώτων σχέσεων που δημιουργεί το βρέφος με τη μητέρα ή το υποκατάστατό της (Spitz, 1965), όπως επίσης και αντίστροφα το σημαντικότερο ρόλο που διαδραματίζει το συναίσθημα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής ανάπτυξης (Fogel ,1993).

Απόψεις που επιβεβαιώνουν τη συνεξάρτηση αυτή που υφίσταται μεταξύ της συναισθηματικής ανάπτυξης και της γενικότερης ανάπτυξης του ανθρώπου είναι και αυτή του Schore (1994) που υποστηρίζει ότι ακόμη και ο εγκέφαλος στα νεογέννητα αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες κοινωνικοσυναισθηματικές ανταλλαγές, ή αυτή του Piaget (1962a) ότι το συναίσθημα και η αντίληψη είναι «άρρηκτα συνδεδεμένα» και δεν μπορούν να χωριστούν καθώς συμβάλλουν ταυτόχρονα στη μάθηση. Υπό αυτή την προϋπόθεση, η μελέτη του συναισθήματος απαιτεί τη μελέτη της γνωστικής (αντιληπτικής) ανάπτυξης. «Όταν το συναίσθημα ορίζεται ως υποκειμενική σχέση μεταξύ ατόμου και γεγονότος, η αντίληψη είναι κατά μία έννοια πάντα παρούσα στην όλη διαδικασία»(Sroufe, 2000, σελ.101).

Με βάση την παραπάνω άποψη αναφορικά με τη σχέση της αντίληψης ως γνωστικής διαδικασίας και του συναισθήματος, κατά την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας διακρίνουμε την ύπαρξη δύο σχολών. Η πρώτη βασίζεται στη θέση ότι ο χώρος μελέτης του συναισθήματος αναπτύσσεται και υπάρχει ανεξάρτητα από αυτόν της αντίληψης και της γνωστικής ανάπτυξης. Η δεύτερη πρεσβεύει ότι το συναίσθημα επηρεάζεται και εξαρτάται από γνωστικές διαδικασίες

όπως η αντίληψη, η εκτίμηση ή η αξιολόγηση. Η ανασκόπηση των θεωριών αναφορικά με τις συγκινήσεις που θα ακολουθήσει, στηρίζεται εν μέρει στη βασική αυτή διάκριση σχετικά με τη συμμετοχή ή όχι των γνωστικών διαδικασιών στη διαδικασία γένεσης και λειτουργίας των συναισθημάτων, αλλά περισσότερο στηρίζεται στο γεγονός ότι διάφοροι θεωρητικοί, φιλόσοφοι, ψυχολόγοι ή ερευνητές αντιμετώπισαν τα συναισθήματα και προσπάθησαν να τα ερμηνεύσουν από διαφορετική σκοπιά, εστιάζοντας, υπερτονίζοντας ή θέτοντας σε προτεραιότητα διαφορετική ο καθένας πλευρά και λειτουργία των συγκινήσεων.



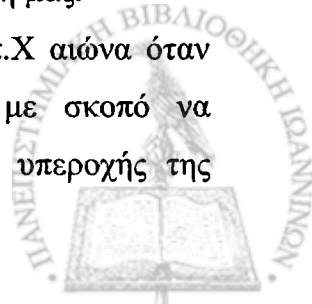
2.1. ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Ο στοχασμός περί συναισθημάτων πρωτοεντοπίζεται πολλούς αιώνες πριν οι πρωτοπόροι της ψυχολογίας των συγκινήσεων πραγματοποιήσουν τις πρώτες τους μελέτες. Ο Αριστοτέλης έθεσε μερικά από τα θεμέλιά της. Βασική του θέση ήταν ότι οι συγκινήσεις συνδέονται με ενέργειες και προέρχονται από αυτά που πιστεύουμε. Η διαφορά του με τους στοχαστές που ακολούθησαν ήταν ότι δεν θεωρούσε τα συναισθήματα ως κάτι που απλά μας συμβαίνει, ως απλά δηλαδή βιολογικά γεγονότα άνευ σημασίας (Oatley K./Jenkins J.,2004), άποψη που αφήνει να εννοηθεί ο Δαρβίνος όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω αναλύοντας τις απόψεις του.

Το έργο στο οποίο ο Αριστοτέλης διαπραγματεύεται κατά κύριο λόγο τις συγκινήσεις είναι η *Ρητορική*. Αναφέρει λοιπόν: «Η συγκίνηση είναι εκείνα τα συναισθήματα που αλλάζουν τους ανθρώπους με αποτέλεσμα να επηρεάσουν την κρίση τους και μπορούν επίσης να συνοδεύονται από πόνο ή ευχαρίστηση. Αυτά τα συναισθήματα είναι ο θυμός, ο οίκτος, ο φόβος κλπ. με τα αντίθετά τους» (Oatley K. & Jenkins J.,2004, σελ.76). Στο απόσπασμα αυτό διακρίνουμε θέσεις που ακόμα και σήμερα αποτελούν κεντρικό αντικείμενο μελέτης, αλλά και διαφωνίας μεταξύ των ερευνητών του συναισθήματος. Πρώτον, είναι ξεκάθαρο ότι ο Αριστοτέλης θέτει τις συγκινήσεις πάνω σε μία γνωστική βάση. Δεύτερον, καθιστά ξεκάθαρο ότι οι συγκινήσεις είναι ευχάριστες και δυσάρεστες. Τρίτον, εμπεριέχουν την παρότρυνση για δράση και τέταρτον, έχουν επιδράσεις που είναι φύσει γνωστικές. Αυτό εννοεί όταν λέει πως τα συναισθήματα βασίζονται στις εκτιμήσεις μας για τα γεγονότα και επηρεάζουν τις περαιτέρω κρίσεις μας.

Απόψεις του Αριστοτέλη περί των συναισθημάτων συναντούμε και στο άλλο μεγάλο έργο του, την *Ποιητική*, στην οποία αναλύει δύο βασικές λειτουργίες που επιτελούνται μέσω της τραγωδίας. Πρώτον ότι συγκινεί τους ανθρώπους και δεύτερον ότι προκαλεί *κάθαρση* των συναισθημάτων μας μέσω της διαηγούσας αντίληψης εμπειριών που δεν θα μπορούσαμε να επιτύχουμε με άλλον τρόπο. Και εδώ ενυπάρχει η έννοια της κρίσης, αξιολόγησης και γνώσης διαφόρων καταστάσεων της ζωής και των ολέθριων συνεπειών τους για τον άνθρωπο, που μέσω του θεάτρου (τραγωδία) μπορούμε εκ του ασφαλούς να βιώσουμε και έτσι να τις αποφύγουμε ή να είμαστε κατάλληλα προετοιμασμένοι όταν μπουν στην πραγματική ζωή μας.

Γνωστική προσέγγιση ακολούθησαν και οι Στωικοί τον 3^ο π.Χ αιώνα όταν θέλησαν να μετριάσουν τη συγκίνηση μέσω της εκτίμησης, με σκοπό να θεραπεύσουν την ψυχή, βασισμένοι στις πάγιες θέσεις τους περί υπεροχής της



λογικής και αποφυγής οποιασδήποτε υπερβολής που δύναται να οδηγήσει στην ταραχή και την ανησυχία.

Ακόμα και σήμερα, πολλοί ψυχολόγοι διατείνονται ότι η γνωστική προσέγγιση είναι η πιο αποτελεσματική για την κατανόηση των συγκινήσεων διότι αφενός αυτές αποτελούν απόρροια γνωστικών εκτιμήσεων και αφετέρου διότι μπορούμε να κατανοήσουμε πώς και γιατί αναμοχλεύονται τα δικά μας συναισθήματα.

Άλλες προσεγγίσεις του συναισθήματος προερχόμενες από το χώρο της Φιλοσοφίας είναι αυτές του Καρτέσιου και του Spinoza (17^{ος} αιώνας). Και οι δύο, χωρίς να το παραδέχονται ευθέως, συμπλέουν με τις απόψεις του Αριστοτέλη και ακολουθούν μία καθαρά γνωστική-αντιληπτική προσέγγιση των συγκινήσεων.

Ο Καρτέσιος (Descartes R.,1911) πρεσβεύει ότι τα συναισθήματα λαμβάνουν χώρα στην 'ψυχή' όπως αυτός αποκαλεί τη σκεπτόμενη πλευρά του εαυτού μας και εκφράζονται σωματικά. Επίσης, μας πληροφορούν για ό,τι είναι σημαντικό και συμφωνεί με τον Αριστοτέλη ότι οι συγκινήσεις εξαρτώνται από τον τρόπο που αξιολογούμε τα γεγονότα. Τα αποτελέσματά τους πάνω μας συναρτώνται προς τον τρόπο που εμείς αντιμετωπίζουμε τα γεγονότα και τις συνέπειές τους (Oatley K. & Jenkins J.,2004, σελ. 81). Αναφέρεται σε έξι βασικά συναισθήματα (αγάπη, μίσος, θαυμασμός, χαρά, λύπη και επιθυμία) και πιστεύει ότι ανάλογα πώς αυτά συνδυάζονται μεταξύ τους, δημιουργούν και τα υπόλοιπα συναισθήματα.

Ο Spinoza (Spinoza,1955) επίσης υιοθετεί μία γνωστική προσέγγιση των συγκινήσεων θεωρώντας ότι τα συναισθήματα στηρίζονται σε αξιολογήσεις και σε τρόπους σκέψης, και αποτελεί πρόδρομο της σημαντικής και επαναστατικής ιδέας ότι η κατανόηση των συγκινήσεων προϋποθέτει αποδέσμευση από αυτές (άποψη πάνω στην οποία θα στηριχθεί αργότερα η ψυχοθεραπεία στο δυτικό κόσμο). Διότι όπως ο ίδιος αναφέρει στο έργο του *Ηθική*, όποιος δεν ελέγχει τα συναισθήματά του, δεν είναι κύριος του εαυτού του, αλλά έρμαιο της μοίρας (Spinoza,1955). Η άποψη αυτή θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη ενός νέου όρου της ψυχολογίας των συναισθημάτων, τη 'συναισθηματική νοημοσύνη' που θα επιχειρήσει να δώσει το προβάδισμα στις συγκινήσεις έναντι της τυπικής νοημοσύνης (I.Q), αναφορικά με την επίτευξη της επιτυχίας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου. Θα μας δοθεί όμως ευκαιρία να αναφερθούμε και παρακάτω στον όρο αυτό που πρώτος εισήγαγε ο Daniel Goleman (1998).



2.2. ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σημαντικότερος εκφραστής αυτής της προσέγγισης είναι αναμφισβήτητα ο Δαρβίνος. Το 1872 δημοσίευσε το έργο του *‘Η έκφραση των συγκινήσεων στον άνθρωπο και στα ζώα’* στο οποίο εντοπίζουμε καίριες απόψεις που έθεσαν τα θεμέλια για τη μετέπειτα κατανόηση των συγκινήσεων.

Ο Δαρβίνος λοιπόν διατείνεται ότι οι συναισθηματικές εκφράσεις είναι ενέργειες που συμβαίνουν ακόμη και όταν δεν χρησιμεύουν σε τίποτα, εξαιτίας του γεγονότος ότι προέρχονται από συνήθειες που στο παρελθόν ήταν πράγματι χρήσιμες. Συνεπώς, οι εκφράσεις αυτές ουσιαστικά βασίζονται σε μηχανισμούς όπως αυτοί των ανακλαστικών, και μπορεί στο εξελικτικό ή ατομικό παρελθόν του ανθρώπου να είχαν κάποιο ιδιαίτερο νόημα ή χρησιμότητα, αλλά να μην έχουν πλέον και να έχουν παραμείνει ως συνήθειες. Παραθέτει συγκεκριμένα παραδείγματα για εκφράσεις όπως αυτή του καγχασμού, του κλάματος και των συνοδευτικών μηχανισμών του (κλείσιμο ματιών και έκκριση δακρύων).

Δεδομένων των παραπάνω και της βασικής του θέσης ότι οι εκφράσεις αυτές κληρονομήθηκαν και δεν μεσολάβησε η εκμάθηση ή η μίμησή τους, και ότι βρίσκονται καθ’ όλη τη ζωή του ανθρώπου εκτός ελέγχου (Darwin C., 1961) συμπεραίνουμε ότι ο Δαρβίνος ανήκει στη σχολή που θεωρεί το συναίσθημα ανεξάρτητο από γνωστικές και αντιληπτικές διαδικασίες. Δίνει στα συναισθήματα μία πρωτόγονη διάσταση εφόσον αποκαλύπτουν τη ζωική και βρεφική καταγωγή μας και επιβεβαιώνει ότι το κακό προέρχεται από ζωώδη πάθη (Oatley K. & Jenkins J., 2004, σελ.66). Παρόμοια θέση δυσπιστίας για τις συγκινήσεις είναι και αυτή των Στωικών που ήδη αναφέραμε, οι οποίοι θεωρούσαν ότι διατάρασσαν τη ζωή και τη λογική.

Η συνεισφορά των απόψεων του Δαρβίνου είναι τεράστια δεδομένου ότι η θεωρία του συνδέεται με την εξέλιξη του ανθρώπου. Οι γνώμες βέβαια των ψυχολόγων και των βιολόγων δίστανται σχετικά με την ουσία των απόψεων του Δαρβίνου. Κάποιοι, στηριζόμενοι στο έργο του σχετικά με την *Καταγωγή των ειδών* οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι οι συγκινήσεις λειτούργησαν για την επιβίωση του ανθρώπου. Οι συγγραφείς Oatley K. & Jenkins J. (2004) διαφωνούν, αλλά δέχονται ότι «οι συγκινήσεις δημιουργούν σχήματα συγκεκριμένων τρόπων συμπεριφοράς, ιδιαίτερα κοινωνικής, στα οποία βασίζεται η ανθρώπινη προσαρμογή στον κόσμο. Οι βάσεις αυτών των σχημάτων περνούν γενετικά από τη μια γενιά στην άλλη. Η αναφορά στη γενετική δεν σημαίνει ότι είμαστε προκαθορισμένοι από τη γέννησή

μας: σημαίνει, απλώς, ότι γεννιόμαστε με κάποιες εν δυνάμει συμπεριφορές» (Oatley K. & Jenkins J.,2004,σελ.144). Συνεπώς, όλοι οι άνθρωποι κατά την εξέλιξή τους ακολουθούν όμοια πορεία αναφορικά με την ανάπτυξη κάποιων δομών συμπεριφοράς που θα συνεισφέρουν στην ομαλή προσαρμογή τους στο περιβάλλον, η οποία στηρίζεται εν μέρει σε κάποια κληρονομημένα σχήματα που εμπεριέχουν και τις συγκινήσεις.

Για τους παραπάνω λόγους, βασικές της εξελικτικής προοπτικής θεωρούνται οι απόψεις ότι: 1) οι συναισθηματικές αντιδράσεις έχουν σχέση με τα ζωικά είδη και 2) εξελίχθηκαν από απλούστερες μορφές σε πολυπλοκότερες (επίδειξη δοντιών για εκφοβισμό, περιποίηση νεογνών κλπ.) (Sroufe, 2000).

Στις απόψεις αυτές ανάγεται και η παγκοσμιότητα των συναισθημάτων, εφόσον παρουσιάζονται να έχουν ρίζες στα ζωικά είδη και να συνδέονται με το λεγόμενο «παλαιό εγκέφαλο» (Ekman & Friesen,1971; Ekman & Oster, 1979; Izard,1978,1990; Izard & Malatesta,1987). Ο Δαρβίνος βέβαια ήταν ο πρώτος που μίλησε για καθολικότητα των συναισθημάτων και δεν διαφεύστηκε από μεταγενέστερους ερευνητές. Έτσι, τα συναισθήματα σύμφωνα με τις απόψεις του Plutchik (1983) δεν είναι παρά εξελικτικές συμπεριφορές του οργανισμού που στόχο έχουν να ρυθμίσουν τα γεγονότα, να επιτευχθεί ομαλή προσαρμογή και κατ' επέκταση να επιβιώσει ο οργανισμός και να είναι εφικτή η αναπαραγωγή. Επειδή λοιπόν για μία μακρά και κρίσιμη περίοδο στο μακρινό παρελθόν μας η επιβίωση ή ο θάνατος εξαρτιόταν άμεσα από αυτόματες αντιδράσεις, αυτές έχουν χαραχθεί βαθιά στο νευρικό μας σύστημα σύμφωνα με τους εξελικτικούς βιολόγους, για να επιτελέσουν το κύριο έργο της εξέλιξης, δηλαδή την ικανότητα να φέρουν απογόνους στον κόσμο για να μεταβιβάσουν αυτές τις γενετικές προδιαθέσεις (Goleman D.,1998, σελ.31).

Ο Robert Plutchik (1962,1980) ως θεωρητικός έχτισε τη θεωρία του πάνω σε αυτή του Δαρβίνου, αποδέσμευσε τις συγκινήσεις από οποιεσδήποτε αξιολογικές και αντιληπτικές ή γνωστικές διαδικασίες και χάραξε τις ρίζες σχετικά με τη θεωρία προέλευσης καθενός από τα συναισθήματα που ο ίδιος θεώρησε ως βασικά. Έτσι, υπέθεσε ότι ο φόβος εξελίχθηκε από διαδικασίες αποφυγής του κινδύνου, ο θυμός από την επίθεση ή τη διεκδίκηση του δικαιώματος της επιβίωσης, η χαρά και η αγάπη εξελίχθηκαν από τη δραστηριότητα της αναπαραγωγής, ενώ η θλίψη από την απόγνωση που μπορεί να δημιουργήσει η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (Plutchik, 1962, σελ.72). Ο Plutchik θεωρεί ως βασικά τα συναισθήματα της χαράς,

της λύπης, του θυμού, του φόβου, της επιδοκimasίας/εμπιστοσύνης, της αποστροφής (αηδίας), της περιέργειας (προσδοκία-ελπίδα) και της έκπληξης (αιφνιδιασμός), και στηρίζει τη θεώρηση αναφορικά με την ενεργοποίηση-ένταση αυτών των συναισθημάτων σε πέντε κατηγορίες: 1. Συναίσθημα, 2. Γεγονός-Ερέθισμα, 3. Νοητική επισήμανση, 4. Συμπεριφορά, και 5. Επιδράσεις-Αποτέλεσμα (Παπαδόπουλος, 1990, σελ.434).

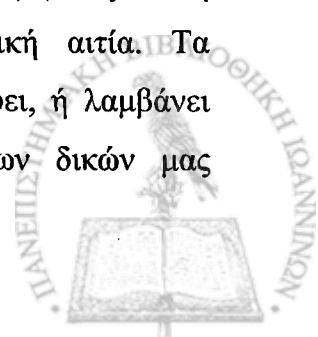


2.3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΝΕΥΡΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ

Η βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με τη νευροφυσιολογία του συναισθήματος είναι τεράστια. Οι υπάρχουσες μελέτες θα μπορούσαν να διακριθούν σε αυτές που ασχολούνται με τους φυσιολογικούς-οργανικούς παράγοντες (σωματικές μεταβολές) που υποκινούν ή μεσολαβούν ή έπονται της συγκίνησης (ανάλογα με τη θεωρία που εξετάζουμε), και αυτές που εξετάζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου και ιδιαίτερα τη νευροφυσιολογική ωρίμανσή του, ως προϋπόθεση της συναισθηματικής ανάπτυξης. Στο παρόν τμήμα του 2^{ου} κεφαλαίου θα ασχοληθούμε τόσο με τις σωματικές μεταβολές από τις φυσιολογικές λειτουργίες που πιθανόν εμπλέκονται στις συναισθηματικές αντιδράσεις όσο και με το ρόλο της νευροφυσιολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου, ως πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται η συναισθηματική ανάπτυξη.

ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ

Σύμφωνα με τον κύριο εκφραστή της σωματικής προσέγγισης William James, ο οποίος μαζί με τον Δανό ψυχολόγο Carl Lange (1885) έθεσαν τα θεμέλια της θεωρητικής προσέγγισης για την ύπαρξη και διάκριση των συναισθημάτων με γνώμονα τις σωματικές αντιδράσεις, οι σωματικές μεταβολές (ρυθμός της καρδιάς, αρτηριακή πίεση, κλπ.) και οι σπλαχνικές αλλαγές ακολουθούν άμεσα την πρόσληψη του διεγερτικού γεγονότος. Η αντίληψη αυτών των ίδιων μεταβολών τη στιγμή ακριβώς που συμβαίνουν είναι η συγκίνηση (James W., 1890, σελ. 449). Η θέση του είναι ότι πρώτα λαμβάνουμε κάποιο γεγονός ως διεγερτικό, ακολουθούν οι φυσιολογικές αλλαγές σε επίπεδο σωματικό που δηλώνουν την αντίδρασή μας σε αυτό το γεγονός, και εν τέλει, η αντίληψη (ως γνωστική διαδικασία) των μεταβολών αυτών στο σώμα αποτελεί τη συγκίνηση. Συνεπώς η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει και την έννοια της γνωστικής συμμετοχής στη συγκινησιακή διαδικασία και αποτελεί πρόδρομο των γνωστικών θεωριών που προσπάθησαν αργότερα να εξηγήσουν τη συναισθηματική λειτουργία. Ο James θεωρεί τα σωματικά συμπτώματα πεμπτουσία των συναισθημάτων. Χωρίς αυτά δεν υφίσταται συγκίνηση. Είναι γεγονός ότι η θεωρία αυτή δίνει έμφαση σε μία εσωτερική, παρά εξωτερική αιτία. Τα συναισθήματα δεν είναι αποτέλεσμα του τι βλέπει κάποιος ή ακούει, ή λαμβάνει γενικά ως εξωτερικό ερέθισμα, αλλά αποτελούν αντιλήψεις των δικών μας



σωματικών καταστάσεων, που προκαλούνται από εξωτερικά ερεθίσματα (Davies,2006,σελ.63).

Για την εποχή τους οι απόψεις αυτές θεωρήθηκαν καινοτόμες και έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό, διότι αφενός έθεσαν τα σωματικά συμπτώματα στο επίκεντρο, ως απαραίτητο συστατικό της οντογένεσης των συναισθημάτων και αφετέρου διότι πρώτη φορά έγινε λόγος για 'χρωματισμό' των εμπειριών μέσω των συναισθημάτων, συμβάλλοντας έτσι στην ψυχολογική κατανόηση της συγκίνησης και σε περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη σχέση των χρωμάτων και των διαθέσεων που αυτά υποβάλλουν (Oatley K. & Jenkins J.,2004,σελ.67-69).

Παρά το καινοφανές όμως της θεωρίας των James-Lange, δεν απέφυγε την κριτική (Cannon 1927, 1929; Skinner,1972). Ο Cannon (1927) συμφωνεί με την εμπλοκή των φυσιολογικών διαδικασιών στις συναισθηματικές αντιδράσεις, αλλά θεωρεί ότι τέτοιες αλλαγές αποτελούν μέρος μιας συνολικής αντίδρασης, της οποίας οι πτυχές εκδηλώνονται ταυτόχρονα. Αλλά και αυτή η οπτική δεν θεωρήθηκε άξια προσοχής (Levenson, 1988) διότι στερείται της διάστασης διερεύνησης της έντασης κάθε συναισθήματος (Sroufe,2000,σελ.56). Η Arnold (1960) θεωρεί ότι κάποιες φυσιολογικές αλλαγές, όπως οι σπλαχνικές, είναι πολύ αργές για να προκαλέσουν συναισθήματα, τα οποία προκύπτουν υπερβολικά γρήγορα. Άλλωστε, είναι αποδεδειγμένο πειραματικά ότι παρά την απουσία σπλαχνικών μεταβολών, υφίστανται συναισθήματα, ενώ σύμφωνα με τον Cannon, η τεχνητή κίνηση των σπλάχνων δεν δημιουργεί συναισθηματικές καταστάσεις. Ο Skinner (1972), επίσης απορρίπτει τη θεωρία των James- Lange περιγράφοντας τα συναισθήματα ως αποτέλεσμα της αντίληψης της συμπεριφοράς μας.

Άλλοι θεωρητικοί των οποίων οι απόψεις στηρίχθηκαν στην αντιληπτική αποτίμηση των φυσιολογικών αλλαγών είναι ο G. Mandler (1975,1984) και ο R. Lazarus (1991). Παρότι και οι δύο στηρίζουν τις θεωρίες τους περί συγκινήσεων στις αντιληπτικές δομές, εντούτοις υπάρχει μία σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Ο Mandler εκπροσωπεί την άποψη που εστιάζει στην ερμηνεία εξωτερικών πληροφοριών που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις απόψεις του, μία διακοπή στην εκτέλεση ενός σχεδίου προκαλεί διέγερση. Στη συνέχεια ενεργοποιείται αυτό που ονομάζει 'νοηματική ανάλυση', και το άτομο οδηγείται σε χαρακτηρισμό της διέγερσης, ο οποίος χαρακτηρισμός αποτελεί το συναίσθημα. Ο Lazarus εστιάζει στην υποκειμενική αποτίμηση, όπου εκτιμώνται εκτός από τα εξωτερικά ερεθίσματα και το ίδιο το γεγονός συναρτήσε

παρελθοντικών και παροντικών εμπειριών, καθώς και το ιδιαίτερο νόημα που δίνει στο γεγονός αυτό το άτομο με υποκειμενικά κριτήρια. Έτσι άλλωστε εξηγείται το γεγονός ότι όχι μόνο διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε ίδια διεγερτικά γεγονότα, αλλά και το ίδιο άτομο πιθανόν να αντιδράσει διαφορετικά σε όμοια ερεθίσματα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή περιστασιακά πλαίσια (Sroufe, 2000, σελ. 65). Για τις θεωρίες αποτίμησης θα μιλήσουμε όμως παρακάτω.

Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Lewis & Brooks (1978) έγραψαν ότι: «χωρίς την επίγνωση και τη γνωστική εκτίμηση, ένα συναίσθημα δεν μπορεί να βιωθεί. Και τα δύο εξαρτώνται από τη γνώση σχετικά με το πού λαμβάνει χώρα η σωματική αλλαγή, και τα δύο συνεπάγονται αντίληψη του εαυτού, από τη στιγμή που κάποιος πρέπει να ξέρει ότι η σωματική μεταβολή έχει μία θέση (τον εαυτό) και ότι η αλλαγή βιώνεται ή εκτιμάται από τον ίδιο. Με λίγα λόγια, η οργάνωση πρωταρχικής γνώσης του εαυτού είναι απαραίτητη για τη βίωση συναισθημάτων» (σελ.216). Για το λόγο αυτό ίσως οι Lewis & Michalson (1983) πιστεύουν ότι η συναισθηματική εμπειρία δεν υφίσταται πριν την ηλικία των εννέα μηνών (σελ.153), εξαιτίας των περιορισμένων αντιληπτικών λειτουργιών του βρέφους, και της ελλιπούς γνώσης και συνειδητοποίησης του εαυτού του.

Θα σταματήσουμε σε αυτό το σημείο την ανάλυση που αφορά στις θεωρίες που στηρίχθηκαν στις σωματικές μεταβολές, αλλά θα επανέλθουμε και με άλλες προσεγγίσεις σε επόμενο κεφάλαιο, οι οποίες κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν σε ανεξάρτητο κεφάλαιο λόγω της σπουδαιότητας, αλλά και της νέας διάστασης που δίνουν στη μελέτη των συναισθημάτων και των στοιχείων υποκίνησής τους (βλ. Γνωστική Θεωρία των Schachter -Singer και Θεωρίες αποτίμησης).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ

Το τραγικό ατύχημα του εργοδηγού των σιδηροδρόμων Φινέα Γκέϊτζ το 1848, όταν μία σιδερένια βέργα μήκους ενός μέτρου διαπέρασε το κρανίο του μπαίνοντας από το κάτω μέρος του αριστερού του ματιού και συνεχίζοντας ανοδικά βγήκε από το πάνω μέρος του κεφαλιού του, δίδαξε πολλά για το ρόλο του εγκεφάλου στη διαχείριση των συναισθημάτων. Ο φιλήσυχος, επιμελής, τυπικός στη δουλειά του άνθρωπος άρχισε μετά το ατύχημα να βρίζει, να δίνει αντιφατικές εντολές, να καθυστερεί στη δουλειά του και να αδιαφορεί παντελώς για τα έργα που είχε αναλάβει. Δεν είχε πλέον καθόλου αυτοέλεγχο, φερόταν παράλογα, ενώ κάθε ορμή ή

συναίσθημα τον οδηγούσαν σε παρορμητικές πράξεις, καταστροφικές για την ποιότητα της ζωής του. Σύμφωνα με σημειώσεις του γιατρού Harlow (1868) που τον παρακολουθούσε, «το τραύμα έχει επιφέρει την καταστροφή της ισορροπίας ανάμεσα στις διανοητικές ικανότητές του και τις ενστικτώδεις κλίσεις. Τώρα πια είναι ιδιότροπος, άστατος, ασεβής, διστακτικός, δεν δέχεται περιορισμούς... Η σωματική ανάρρωσή του έχει ολοκληρωθεί, αλλά όσοι τον ήξεραν ως έναν έξυπνο, καπάτσο, ενεργητικό, επίμονο εργαζόμενο, αναγνωρίζουν την αλλαγή στον ψυχισμό του. Η πνευματική του ισορροπία έχει χαθεί» (Bradberry T. & Greaves J., 2006,σελ.31).

Για να καταλάβουμε τι συνέβη στον τραγικό αυτό εργάτη πρέπει να περιγράψουμε καταρχήν εν ολίγοις τη δομή του εγκεφάλου και τα συστατικά του μέρη που λαμβάνουν μέρος στη συγκινησιακή διαδικασία και πώς αυτά εξελίχθηκαν. Κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων χρόνων ο εγκεφάλος -όπως έχει χαρτογραφηθεί σήμερα- εξελίχθηκε από κατώτερες μορφές, με περιορισμένης κλίμακας δυνατότητες και διασυνδέσεις των συστατικών του μερών. Το πρωτόγονο κομμάτι του εγκεφάλου είναι το λεγόμενο *εγκεφαλικό στέλεχος*, το οποίο ήταν υπεύθυνο για βασικές ζωτικές λειτουργίες όπως η αναπνοή και για τον έλεγχο στερεότυπων αντιδράσεων. Ο εγκεφάλος αυτός δεν θεωρείται σκεπτόμενος, κυριαρχεί στην εποχή των ερπετών και φροντίζει βασικά για την επιβίωση.

Από το εγκεφαλικό στέλεχος, με την πάροδο εκατομμυρίων χρόνων αναπτύχθηκαν τα *συγκινησιακά κέντρα*, τα οποία στην πρώτη τους αυτή μορφή είχαν ζωτική σημασία για την αυτοσυντήρηση. Η πρώτη μορφή συγκινησιακής ζωής εντοπίζεται στην αίσθηση της όσφρησης. Εξέλιξη αυτών των πρωτόγονων συγκινησιακών κέντρων με την εμφάνιση των πρώτων θηλαστικών αποτελεί η διαμόρφωση του *μεταιχμιακού συστήματος*. Η νευρωνική αυτή περιοχή είναι υπεύθυνη για την προσθήκη νέων, πιο πολύπλοκων συναισθημάτων. Όταν βρισκόμαστε υπό την επήρεια σφοδρής επιθυμίας, έρωτα ή φόβου, τότε είμαστε στο έλεος του μεταιχμιακού συστήματος. Σύμφωνα με τον MacLean (1949,1993), ο οποίος το ονόμασε έτσι, έχει στενές διασυνδέσεις με τον υποθάλαμο που ελέγχει το αυτόνομο νευρικό σύστημα και συνεπώς τις σωματικές μεταβολές.

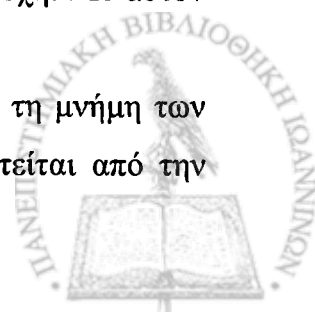
Το μεταιχμιακό σύστημα εξελίχθηκε στην πορεία και τελειοποίησε δύο ισχυρά εργαλεία, τη *μνήμη* και τη *μάθηση*. Αυτό επέτρεπε τη σύγκριση μίας εμπειρίας θετικής ή αρνητικής με άλλες παρελθοντικές και οδηγούσε σε αποφάσεις και επιλογές σαφώς εξυπνότερες για την επιβίωση , απαραίτητες για την καλύτερη

προσαρμογή στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον έναντι των άκαμπτων και αυτόματων αντιδράσεων.

Το επόμενο βήμα στην εξέλιξη του εγκεφάλου (περίπου εκατό εκατομμύρια χρόνια πριν) είναι η δημιουργία του *νεοφλοιού*, ο οποίος προσέφερε ένα εκπληκτικό διανοητικό πλεονέκτημα. Ο νεοφλοιός είναι η έδρα της σκέψης. Συντελεί στην κατανόηση αυτών που οι αισθήσεις λαμβάνουν και συμβάλλει στο να νιώσουμε αυτά που σκεφτόμαστε. Είναι υπεύθυνος για τις λεπτές και πολύπλοκες εκδηλώσεις της συναισθηματικής ζωής. Η τέχνη, ο πολιτισμός, η παιδεία, η κατανόηση των συμβόλων κλπ. είναι καρποί του νεοφλοιού. Αυτός δημιουργεί τις αποχρώσεις της συναισθηματικής ζωής. Μάλιστα, το γεγονός ότι ο σκεπτόμενος εγκέφαλος αναπτύχθηκε από το συγκινησιακό, και ότι ο δεύτερος υπήρξε πολύ πριν υπάρξει ο λογικός, αποκαλύπτει τη δυναμική σχέση μεταξύ συναισθήματος και σκέψης. Πολλά από τα ανώτερα κέντρα του εγκεφάλου ξεπήδησαν από τη μαιχμακική περιοχή, συνεπώς ακόμη αυτά υποτάσσονται στο μαιχμακικό σύστημα. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι τα συγκινησιακά κέντρα έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν ακόμα και τα κέντρα της σκέψης (Goleman, 1998).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι κατά τον LeDoux (1992, 1993) η δράση και λειτουργία δύο μαιχμακικών δομών, οι οποίες αποτέλεσαν σημαντικά μέρη του πρωτόγονου εγκεφάλου, η *αμυγδαλή* και ο *ιππόκαμπος*. Σύμφωνα με το νευροψυχίατρο, η αμυγδαλή είναι υπεύθυνη για τη συναισθηματική μας μνήμη. Με τη βοήθειά της μόνο μπορούμε να συλλάβουμε τη συναισθηματική σημασία των γεγονότων και η ίδια μπορεί να αναλάβει τον έλεγχο των πράξεών μας εάν ο νεοφλοιός δεν έχει ήδη λάβει μία απόφαση. Μάλιστα ο LeDoux με επαναστατικές έρευνές του των τελευταίων χρόνων, απέδειξε ότι είναι δυνατόν η αμυγδαλή μέσω μιας διακλάδωσης που διατηρεί με το θάλαμο, να αντιδράσει γρηγορότερα, αλλά λιγότερο εύστοχα, από το σκεπτόμενο εγκέφαλο (νεοφλοιό) που απαιτεί περισσότερη διεργασία στο εσωτερικό του προκειμένου να προβεί σε μία εκλεπτυσμένη και σωστή αντίδραση. Έτσι, η αμυγδαλή μπορεί να μας κάνει να αντιδράσουμε ακαριαία, πριν ο νεοφλοιός κατανοήσει τι ακριβώς έχει συμβεί, εφόσον λειτουργεί ως αποθήκη συναισθηματικών εντυπώσεων, αναμνήσεων και αντιδράσεων, οι οποίες είναι δυνατόν να ανακαλούνται χωρίς καμία ενσυνείδητη γνωστική συμμετοχή. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι λεγόμενες «συγκινησιακές πειρατείες».

Από την άλλη, ο *ιππόκαμπος* είναι η δομή που ευθύνεται για τη μνήμη των γεγονότων χωρίς το συγκινησιακό τους περιεχόμενο. Αυτό συγκρατείται από την



αμυγδαλή. «Ο ιππόκαμπος είναι το όργανο που αναγνωρίζει τη διαφορετική σημασία, ας πούμε μιας αρκούδας στο ζωολογικό κήπο και μιας στην πίσω αυλή του σπιτιού μας» (Oatley K. & Jenkins J.M., 2004, σελ.51).

Η επείγουσα αυτή διαδρομή από το αισθητήριο όργανο προς το θάλαμο και την αμυγδαλή, μπορεί ως πρωτεύον κύκλωμα στα μη θηλαστικά να αποτελεί σημαντικότερη λειτουργία για την επιβίωσή τους. Στον άνθρωπο όμως μπορεί να αποβεί καταστροφική αυτή η στιγμιαία αντίδραση που δε βασίζεται σε πλήρη στοιχεία. Αυτά τα συγκινησιακά σφάλματα οφείλονται στο ότι αισθανόμαστε προτού σκεφτούμε (αυτό που ο LeDoux ονομάζει *προ-γνωσιακό συναίσθημα*).

Ας δούμε όμως τώρα και το ρόλο του νεοφλοιού απέναντι στην αμυγδαλή. Το μέρος λοιπόν του σκεπτόμενου εγκεφάλου που αμβλύνει τις διεγέρσεις της αμυγδαλής και μας ωθεί σε μία πιο αναλυτική αντίδραση που έπεται της σκέψης, βρίσκεται πίσω ακριβώς από το μέτωπο, και ονομάζεται *προμετωπιαίος φλοιός*. Η αντίδρασή του είναι πιο αργή από αυτή της αμυγδαλής επειδή περιέχει περισσότερα κυκλώματα, αλλά σίγουρα υπαγορεύει πιο συνετές λύσεις, διότι η σκέψη προηγείται του συναισθήματος. Εάν απουσίαζαν οι προμετωπιαίοι λοβοί, όπως και στην περίπτωση τη αμυγδαλής δεν θα υπήρχε συναισθηματική ζωή γιατί αν λείπει η κατανόηση ότι κάτι αξίζει να τύχει συναισθηματικής αντίδρασης, σίγουρα δεν θα υπάρξει τέτοια. Επίσης έχει αποδειχθεί ότι οι δεξιοί προμετωπιαίοι λοβοί είναι υπεύθυνοι για αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος και ο θυμός, ενώ οι αριστεροί ελέγχουν τους δεξιούς παρεμποδίζοντάς τους, και η δεξιά πλευρά του φλοιού είναι πιο στενά συνδεδεμένη με την επεξεργασία συγκινησιακών γεγονότων (π.χ. αναγνώριση εκφράσεων προσώπου) (Etcoff, 1989).

Για να επιστρέψουμε στο περιστατικό του Κέιτζ, η σιδερένια βέργα κατέστρεψε το μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου, στο οποίο λαμβάνει χώρα η σύνθετη λογική σκέψη. Πρακτικά αυτό για τον Κέιτζ σήμαινε ότι έχασε την ικανότητα να σκέφτεται λογικά και να αντιδρά στα συναισθήματά του. Για το λόγο αυτό έγινε έρμαιο των συναισθημάτων του, έπαψε να τα ελέγχει, και επίσης έπαψε να συνειδητοποιεί την ύπαρξή τους. Έτσι εξηγείται και η μετά του ατυχήματος ανεξέλεγκτη συμπεριφορά του.

Ας δούμε όμως το μηχανισμό που εξηγεί τη συμπεριφορά αυτή. Οι αισθήσεις εισέρχονται στον εγκέφαλο από το νωτιαίο μυελό. Για να μπορέσουμε να τις επεξεργαστούμε λογικά πρέπει να διανύσουν την απόσταση μέχρι το μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου. Πρώτα όμως περνούν από το μεταιχμιακό σύστημα που

μεσολαβεί, και έτσι τα συναισθήματα βιώνονται πριν υπάρξει η απαιτούμενη λογική σκέψη που οδηγεί σε πιο συνετή συμπεριφορά.

Εκτός από τον John Harlow του οποίου οι απόψεις στηρίχθηκαν στη μελέτη της περίπτωση του Κέιτζ, ένας άλλος φυσιολόγος που ασχολήθηκε με τον εγκέφαλο ως έδρα των συγκινήσεων είναι ο Walter Hess (1943,1950). Η διαφορά τους έγκειται στο μέσο διερεύνησης της σχέσης των εγκεφαλικών λειτουργιών με τις συναισθηματικές διαδικασίες. Ο πρώτος χρησιμοποίησε τις κακώσεις που δέχθηκε τυχαία ο Κέιτζ και οδηγήθηκε στα συμπεράσματά του, ενώ ο δεύτερος στηρίχθηκε σε πειράματα με ζώα, που αφορούσαν κυρίως στον ηλεκτρικό ή χημικό ερεθισμό του εγκεφάλου τους και στη μελέτη των αντιδράσεών τους (χρησιμοποίησε γάτες κατά κύριο λόγο). Τα αποτελέσματά του για την κατανόηση των συγκινήσεων είναι εντυπωσιακά. Παρατήρησε ότι ερεθίζοντας συγκεκριμένες περιοχές του υποθαλάμου στον εγκέφαλο των γατών προκαλούνταν διαφορετικές αντιδράσεις στα ζώα αυτά.

Τα συμπεράσματα αυτά, όπως και άλλα από εκατοντάδες πειράματα σε εγκεφάλους ζώων και μελέτης δυστυχημάτων στον ανθρώπινο εγκέφαλο έθεσαν τα θεμέλια ώστε να δημιουργηθεί η παρακάτω πεποίθηση σε ευρύ κύκλο επιστημόνων. Ο υποθάλαμος και το μεταιχμιακό σύστημα που συνδέονται με τις συγκινήσεις θεωρούνται κατώτερα κέντρα που χαρακτηρίζαν θηλαστικά που εμφανίστηκαν νωρίτερα κατά την εξέλιξη των σπονδυλωτών. Αυτά τα κατώτερα κέντρα στα θηλαστικά πιστεύεται ότι ελέγχονται από ανώτερες περιοχές του εγκεφάλου όπως ο νεοφλοιός που αναπτύχθηκε στο μέγιστο βαθμό πρόσφατα στον άνθρωπο. Αν λοιπόν τα ανώτερα κέντρα πάθουν κάποια βλάβη (π.χ. στον προμετωπιαίο λοβό όπως ο Κέιτζ), στα κατώτερα δεν ασκείται έλεγχος, με αποτέλεσμα να έχουμε την εκδήλωση ανεξέλεγκτης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα αυτά που αναλύσαμε στο παρόν υποκεφάλαιο σχετικά με το ρόλο και τη συμμετοχή των εγκεφαλικών λειτουργιών στις συγκινησιακές διαδικασίες είναι πολύ σημαντικά διότι αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική εμπειρία πηγάζει από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις των δομών του εγκεφάλου. Επίσης, σύμφωνα με νεότερες απόψεις (Suloway,1979; Schore,1994), η εγκεφαλική ανάπτυξη του ατόμου από την εμβρυακή φάση έως την ενηλικίωση συμβαδίζει τρόπον τινά με την εξέλιξη και ανάπτυξη των συναισθημάτων, και αυτός ο συντονισμός δεν υφίσταται επειδή ο εγκέφαλος αποτελεί το φυσιολογικό υπόστρωμα ανάπτυξης του συναισθήματος, αλλά επειδή η συναισθηματική εμπειρία με τις αλλαγές της επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Sroufe, 2000,σελ.61).

Παρακάτω ακολουθεί -μέσα από διαφορετικές τοποθετήσεις- μία ψυχολογική θεώρηση των συναισθημάτων, αναφορικά με τη διαδικασία γένεσης και τη λειτουργία τους.

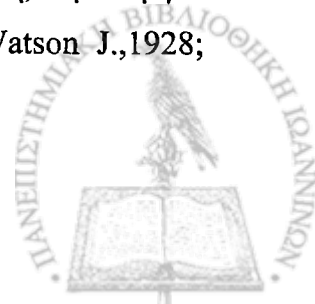


2.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ

Από ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στις ψυχολογικές θεωρίες μέσα στο πλαίσιο ερμηνείας της γένεσης και λειτουργίας των συναισθημάτων δεν θα μπορούσε να λείπει η άποψη του Μπιχεβιορισμού, και γι' αυτό θα ξεκινήσουμε με αυτόν. Ο Μπιχεβιορισμός ή αλλιώς Θεωρία της Συμπεριφοράς βασίζεται στη θέση ότι η ψυχική ζωή του ανθρώπου αποτελεί αντιδράσεις του οργανισμού σε φυσικά ερεθίσματα και τη συνεχή συνεξάρτησή τους με υποκατάστατες αντιδράσεις και ερεθίσματα. Ο ιδρυτής της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς, J. Watson εγκατέλειψε την ενδοσκοπική Ψυχολογία που τη θεώρησε υποκειμενική και εγκαίνιασε την αντικειμενική Μπιχεβιοριστική Ψυχολογία, η οποία έχει ως πεδίο μελέτης την ανθρώπινη συμπεριφορά, που είναι αντικειμενικά παρατηρήσιμη. Εγκαταλείπεται έτσι η μελέτη των υποκειμενικών συνειδησιακών καταστάσεων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθώς επίσης και της γενικότερης θεωρίας μάθησης με κλασική υποκατάσταση του I.Pavlov, ο Watson μελέτησε συστηματικά τις συγκινήσεις της *οργής* (προκαλείται από την αναγκαστική ακινησία ή την ανάσχεση των κινήσεων του παιδιού), της *τέρψης* (προέρχεται από την κατάλληλη θερμοκρασία, το ρυθμικό λίκνισμα, την ηρεμία, κλπ.) και του *φόβου* (προκαλείται από έναν αιφνίδιο και δυνατό θόρυβο, κλπ.). Το συμπέρασμα του Watson ήταν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις αποτελούν προϊόντα μάθησης με τη διαδικασία της κλασικής υποκατάστασης. Στο σχετικό πείραμά του για το φόβο, ένα ουδέτερο ερέθισμα (αφή του τριχώματος ενός μικρού κουνελιού) προκάλεσε μία φυσική αντίδραση που ήταν το ευχάριστο συναίσθημα. Επίσης, ένα άλλο φυσικό ερέθισμα (οξύς ήχος) δημιούργησε φυσική αντίδραση (φόβο). Μετά τη σύνδεση του ουδέτερου ερεθίσματος με το φυσικό ερέθισμα (ήχος) και την υποκατάστασή του από αυτό το ουδέτερο ερέθισμα (αφή), προκαλεί την εξαρτημένη ή υποκατάστατη αντίδραση του φόβου. Έτσι απαντά ο Μπιχεβιορισμός στην ερώτηση πώς είναι δυνατόν εφόσον κάποια ερεθίσματα (πχ. οξύς ήχος) προκαλούν φόβο κατά τη γέννηση, είναι δυνατόν αργότερα και άλλα ερεθίσματα να έχουν το ίδιο αποτέλεσμα. Για την Ψυχολογία της Συμπεριφοράς πρόκειται για μία εξαρτημένη συγκινησιακή αντίδραση, δηλαδή για μία εξαρτημένη αντανάκλαση (Watson J. And Raynor R.,1920; Watson J.,1928; Κολλιιάδης, Τόμος Α',1996).



Δεδομένων των σημαντικών επιδράσεων των συναρτήσεων φυσικών και υποκατάστατων ερεθισμάτων και αντιδράσεων, κατανοούμε γιατί ο Μπιχεβιορισμός δίνει μεγάλη έμφαση και βαρύτητα στο πώς θα δομηθεί η αγωγή του παιδιού και θα οργανωθούν αυτές οι συναρτήσεις.

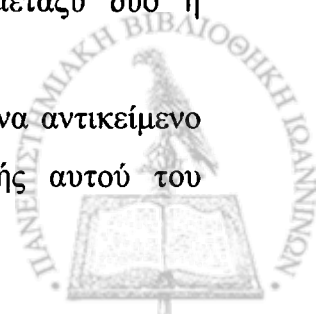
Η εκδοχή της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς αναφορικά με την οντογένεση των συγκινήσεων είναι μία από αυτές που έχουν τις ρίζες τους στην Ψυχολογία γενικότερα. Παρακάτω θα αναλύσουμε και άλλες, νεότερες ψυχολογικές θεωρίες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους περί δημιουργίας και ανάπτυξης των συναισθημάτων σε άλλες εκφάνσεις του πολύπλοκου αυτού ζητήματος.

Κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, όπως είδαμε η έρευνα για τα συναισθήματα επικεντρώθηκε στα νευροφυσιολογικά στοιχεία (σωματικές μεταβολές, ρόλος του εγκεφάλου, κλπ.). Κατά το δεύτερο μισό του ίδιου αιώνα παρατηρείται μία στροφή στον τρόπο προσέγγισης των συγκινήσεων, καθώς πλήθαιναν οι φωνές που εξέφραζαν την ανησυχία ότι το συναίσθημα, ως σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης καθημερινότητας είχε αγνοηθεί. Στα πλαίσια αυτής της διαφορετικής προσέγγισης εντάσσονται κάποιες νέες θεωρίες περί συναισθημάτων, που προέκυψαν από πειράματα και μελέτες, οι οποίες εισάγουν το ρόλο των γνωστικών-αντιληπτικών διαδικασιών στη συναισθηματική εμπειρία. Πρώτες θα μελετήσουμε τις λεγόμενες θεωρίες της αποτίμησης.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ

Οι θεωρίες της αποτίμησης, αντίθετα με την έως τώρα δεδομένη έμφαση στις σωματικές μεταβολές και τις εγκεφαλικές λειτουργίες, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη γνώση που μεσολαβεί μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης σε μία συναισθηματική κατάσταση. Κύρια έννοια είναι αυτή της *αποτίμησης* του γεγονότος (appraisal) και η πεποίθηση ότι το συναίσθημα υποκινείται από την αξιολόγηση και ερμηνεία των γεγονότων και όχι από τα ίδια τα γεγονότα. Συνεπώς, εάν γνωρίζουμε πώς αξιολογήθηκε μία κατάσταση μπορούμε να γνωρίζουμε και το συναίσθημα, και αντίστροφα, εάν ξέρουμε το συναίσθημα μπορούμε να μαντέψουμε τις εκτιμήσεις. Βασικοί εκφραστές των θεωριών της αποτίμησης είναι η M. Arnold, ο J. Gasson, ο R.S. Lazarus και άλλοι, των οποίων οι θεωρίες ακροβατούν μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών θεωριών.

Οι Arnold & Gasson (1954) συσχέτισαν τις συγκινήσεις με ένα αντικείμενο και εξέφρασαν την άποψη ότι η τάση προσέγγισης ή αποφυγής αυτού του



αντικειμένου αναλόγως εάν αυτό αξιολογείται ως «καλό» ή «κακό», ενισχυμένη και από τις αρμόζουσες προς το συναίσθημα σωματικές μεταβολές, αποτελεί αυτό που ονομάζουμε συγκίνηση. Η Arnold (1960) λοιπόν θεωρεί ως πρώτο βήμα στην υποκίνηση ενός συναισθήματος την αποτίμηση ενός γεγονότος ως «καλού» ή «κακού» με βάση προηγούμενες εμπειρίες που φιλοξενούνται στη συναισθηματική μας μνήμη, στη συνέχεια ακολουθεί η προσέγγιση, αποφυγή ή αδιαφορία για αυτό το γεγονός ανάλογα με την εκτίμηση που έχουμε κάνει προηγουμένως, και τέλος ακολουθεί η τάση για δράση, η οποία αποτελεί το ίδιο το συναίσθημα. Όπως λέει χαρακτηριστικά η ίδια: «η ενστικτώδης αποτίμηση μιας κατάστασης δημιουργεί τη διάθεση για δράση, που τη νιώθουμε ως συναίσθημα, εκφράζεται με πολλές σωματικές αλλαγές και τελικά μπορεί να οδηγήσει σε πραγματική δράση» (Arnold, 1960,σελ.177). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η θεωρία της Arnold αποτελεί έναν συνδυασμό των φυσιολογικών και γνωστικών προσεγγίσεων, και το σχήμα που ακολουθεί η ερμηνεία της είναι το εξής: **ερέθισμα-> αποτίμηση ερεθίσματος->τάση για δράση(συναίσθημα)+ σωματικές αλλαγές->πραγματική δράση.**

Με βάση τις αξιολογήσεις για ένα αντικείμενο ή κατάσταση, οι Arnold & Gasson προτείνουν έναν κατάλογο θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Την προσέγγισή τους υιοθετεί και ο Frijda, ο οποίος επίσης θεωρεί την εκτίμηση κεντρικό θέμα στη θεωρία περί συγκίνησης (Frijda, 1993, σελ.225) και ορίζει ως πυρήνα του συναισθήματος το αίσθημα τάσης προς την πράξη (Frijda, 1988). Στην ίδια γραμμή βαδίζουν και οι απόψεις του Lazarus, ο οποίος πρεσβεύει ότι στην εμφάνιση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος οδηγεί όχι αυτό καθεαυτό το γεγονός, αλλά η αποτίμηση του γεγονότος από το άτομο (Lazarus, 1991). Συμφωνώντας με την Arnold, υποστηρίζει την άποψη ότι οι γνωστικές αποτιμήσεις είναι αυτές που οδηγούν το άτομο ώστε να αξιολογήσει ένα ερέθισμα ως σημαντικό, και κατ' επέκταση να θεωρηθεί μία συναισθηματική αντίδραση θετική ή αρνητική (Lazarus, 1968).

Όλοι οι παραπάνω μελετητές του συναισθήματος ανήκουν στην ίδια σχολή που δίνει έμφαση στην *υποκειμενική αποτίμηση* (Sroufe,2000,σελ.65). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το άτομο πέρα από το γενικό πλαίσιο και τα εξωτερικά ερεθίσματα αξιολογεί το ίδιο το γεγονός, και η αξιολόγηση αυτή εμπερικλείει και συγκρίσεις με παρελθοντικές συναισθηματικές εμπειρίες. Έτσι εξηγούνται και οι ατομικές διαφορές στο βαθμό και τον τρόπο βίωσης συγκεκριμένων γεγονότων από διαφορετικά άτομα



καθώς και οι ενδοατομικές αποκλίσεις που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια.

Παρακάτω μελετούμε τη θεωρία των Schachter και Singer, οι οποίοι εγκαινίασαν νέες προσεγγίσεις στη μελέτη των συναισθημάτων, στρέφοντας την προσοχή στη σημασία των γνωστικών λειτουργιών για τον ορισμό των συναισθηματικών καταστάσεων.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ SCHACHTER -SINGER

Η θεωρία των Schachter και Singer (1962) είναι γνωστή ως *θεωρία των δύο παραγόντων* διότι αντιμετωπίζει το συναίσθημα ως αποτέλεσμα δύο παραγόντων: της σωματικής διέγερσης και των γνωστικών αξιολογήσεων της αιτίας αυτής της διέγερσης. Συμπεραίνουμε ότι η θεωρία αυτή συνδέεται τόσο με τις παραδοσιακές θεωρίες που αντιμετωπίζουν τη σωματική διέγερση ως θεμέλιο στοιχείο της συναισθηματικής λειτουργίας, όσο και με τις μετέπειτα γνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες το συναίσθημα προκύπτει από την αποτίμηση μιας κατάστασης από το άτομο. Ουσιαστικά συνδυάζει τα θεμελιώδη αξιώματα των δύο προσεγγίσεων που σημειώθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα.

Οι Schachter και Singer (1962) και Schachter (1971) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σωματική διέγερση ως θεμελιώδες στοιχείο μίας συναισθηματικής εμπειρίας και διατείνονται ότι εάν μία τέτοια κατάσταση σωματικής διέγερσης οριστεί ως χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, κλπ. εξαρτάται από τη γνώση που διαθέτει το άτομο για τη συγκεκριμένη περίσταση, δηλαδή από το πώς αξιολογεί και ερμηνεύει τη συγκεκριμένη σωματική κατάσταση. Η συναισθηματική εμπειρία υφίσταται όταν υπάρχει συναισθηματική ερμηνεία της σωματικής διέγερσης.

Είναι εμφανές ότι παρά το γεγονός ότι η θεωρία των δύο παραγόντων θέτει ως βάση τη σωματική διέγερση για την ερμηνεία της συναισθηματικής εμπειρίας όπως και παλιότερες θεωρίες (James-Lange, Cannon), εντούτοις διαφέρει γιατί εισάγει και το ρόλο γνωστικών διαδικασιών. Δεν εμμένει δηλαδή στην παλιότερη άποψη ότι συναίσθημα είναι η απλή βίωση των σωματικών μεταβολών, αλλά ότι τις ακολουθεί κάποια εξήγηση, ερμηνεία της διέγερσης αυτής, η οποία καθορίζει τον ορισμό της ως χαρά, λύπη, κλπ.



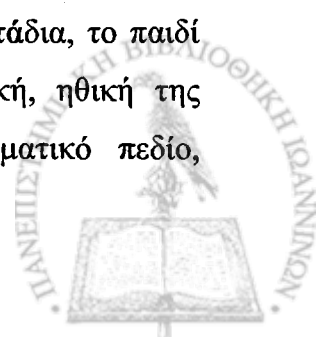
Θα ακολουθήσει αναφορά στις απόψεις του Jean Piaget αναφορικά με τα συναισθήματα, δεδομένου ότι και αυτός σε συμφωνία με τις θεωρίες των προαναφερόμενων, δίνει βάση στις γνωστικές διαδικασίες και πρεσβεύει ότι η συναισθηματική λειτουργία συνδέεται άρρηκτα με αυτές.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ JEAN PIAGET

Ο Piaget θεωρεί ότι οι γνωστικές λειτουργίες και το συναίσθημα συμμετέχουν παράλληλα και αδιαχώρητα σε αυτό που ονομάζουμε συμπεριφορά. Κατ' αυτόν, δεν υπάρχει συμπεριφορά που να μην περιέχει συναισθηματικά στοιχεία ως κίνητρα (Piaget and Inhelder, 1969). Τα συναισθήματα κινητοποιούν την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας, ενώ οι γνωστικές δομές αλλάζουν ποιοτικά το περιεχόμενο του συναισθηματικού πεδίου (Piaget, 1962b).

Διακρίνουμε στις απόψεις του Piaget την ύπαρξη μιας αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των δύο λειτουργιών, της συναισθηματικής και της γνωστικής. Αλληλοεπηρεάζονται καθώς κινητοποιεί και επιταχύνει ή επιβραδύνει η μία την άλλη. Στη θεωρία του Piaget το συναίσθημα λειτουργεί ως κίνητρο που οδηγεί στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών ενεργοποιώντας διαφέροντα και τάσεις προσέγγισης των ερεθισμάτων. Αυτές με τη σειρά τους μετασχηματίζουν ποιοτικά τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα αυτά να εξελίσσονται, να μετασχηματίζονται και να γίνονται πιο εκλεπτυσμένα.

Η αλληλεπιδραστική αυτή λειτουργία που προαναφέρθηκε μεταξύ συναισθηματικών και γνωστικών δομών συντελείται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης όπως αυτά προτάθηκαν από τον Piaget (Δανασσής-Αφεντάκης, τ.Α', 2000). Για παράδειγμα, στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης αναπτύσσεται η σταθερότητα του αντικειμένου, όπου αποτελεί γνωστικό επίτευγμα. Ομοίως, η συναισθηματικότητα αναπτύσσεται καθώς το παιδί προσηλώνει το συναίσθημά του στη μητέρα. Κατά την περίοδο της Συμβολικής και Προεγνοιολογικής σκέψης στο γνωστικό πεδίο παρουσιάζεται η λειτουργία του συμβόλου και της αναπαράστασης (γλώσσα), ενώ στο συναισθηματικό εμφανίζονται συναισθήματα που αναπαριστούν προσωπικές αξίες, οι οποίες είτε υπάρχουν έξω από το αντιληπτικό πεδίο είτε συνδέονται με αναπαραστάσεις (Piaget, ό.π., σελ. 134). Στα επόμενα στάδια, το παιδί αναπτύσσει ηθικά αισθήματα, ηθικές υποχρεώσεις, αυτόνομη ηθική, ηθική της αμοιβαιότητας, και άλλα στοιχεία που αφορούν στο συναισθηματικό πεδίο, παράλληλα με τα γνωστικά επιτεύγματά του.



Σύμφωνες με τις απόψεις του Piaget είναι οι θέσεις του Carroll (1981) κατά τον οποίο η συναισθηματική ανάπτυξη συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη της ταξινόμησης και της διατήρησης (σύμφωνα με τους όρους του Piaget) και γενικά συμβαδίζει με τη γνωστική ανάπτυξη. Επίσης ο Kagan (1984) και οι Harris and Saarni (1989) συμφωνούν ότι τα συναισθήματα αναπτύσσονται και αλλάζουν ποιοτικά παράλληλα με ποιοτικές αλλαγές στις γνωστικές δομές, και ότι μπορούν να διαφοροποιηθούν με την απόκτηση νέων γνώσεων και πληροφοριών (Giomo C., 1992, σελ. 79-80).

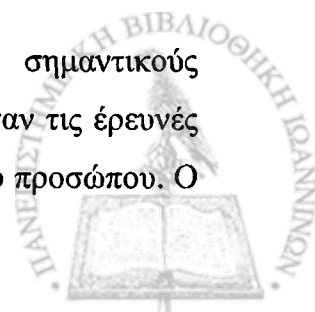
Οι θεωρίες που ακολουθούν επελέγησαν μεταξύ άλλων διότι προσεγγίζουν το συναίσθημα από άλλη σκοπιά, πλην της γνωστικής. Θα μελετήσουμε τις θεωρίες του Sylvan Tomkins, του Paul Ekman και του Carroll Izard, οι οποίοι έχουν το κοινό ότι συμπεριέλαβαν στις έρευνές τους τη μελέτη των συναισθημάτων στις προσωπικές εκφράσεις, στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε και στην πειραματική διαδικασία της παρούσας εργασίας.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ TOMKINS- IZARD-EKMAN

Ένας από τους θεωρητικούς που ενίσχυσε με τις απόψεις του τη βασική θεωρία του Δαρβίνου είναι ο Sylvan Tomkins (1982), ο οποίος αντιμετώπισε το συναίσθημα ως 'πρωταρχικό έμφυτο βιολογικό μηχανισμό κινήτρων' (σελ. 354-355). Συνεπώς το συναίσθημα γίνεται αντιληπτό ως κάτι έμφυτο, εγγενές και ανεξάρτητο από τη γνωστική ανάπτυξη, και λειτουργεί περισσότερο ως παράγοντας που επηρεάζει τις γνωστικές διαδικασίες.

Ο Tomkins (1970) έθεσε ως βασική ιδέα της θεωρίας του την άποψη ότι η συγκίνηση αποτελεί έμφυτο σύστημα κινήτρων και πως τα συναισθήματα αποτελούν ενισχυτικά στοιχεία, με την εξής έννοια: τα ένστικτα προκαλούν μία συναισθηματική αντίδραση, η οποία λειτουργεί ως ενισχυτής τους, αναγνωρίζοντας το σήμα τους. Όταν αυτή η αναγνώριση είναι λανθασμένη, δημιουργείται η ψευδαίσθηση της άμεσης ανάγκης ικανοποίησης του ενστίκτου. Με αυτόν τον τρόπο τα συναισθήματα παρέχουν προτεραιότητα σε κάποια ένστικτα έναντι κάποιων άλλων, ενισχύοντας το σήμα τους και δημιουργώντας έτσι κίνητρα κατάλληλα για την ικανοποίηση της εκάστοτε ανάγκης (φαγητό, αναπνοή, κλπ).

Ο Tomkins αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για άλλους δύο σημαντικούς μελετητές των συγκινήσεων, τους Ekman και Izard, οι οποίοι εστίασαν τις έρευνές τους κυρίως στην αναγνώριση των συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου. Ο



Tomkins έθεσε το πρόσωπο στο επίκεντρο της έρευνας των συναισθημάτων υποστηρίζοντας ότι «το πρόσωπο και οι εκφράσεις του αποτελούν πρωταρχικούς ενισχυτικούς παράγοντες στους ανθρώπους. Οι φυσιολογικές μεταβολές της ροής του αίματος και της κίνησης των μυώνων κορυφώνονται, κατευθύνοντας την προσοχή σε κάποια συγκεκριμένη ανάγκη ή στόχο» (Oatley, K. & Jenkins, J.M., 2004,σελ.97).

Ο Carroll Izard (1968,1971,1984) εγκαινίασε το πεδίο ερευνών με επίκεντρο τις εκφράσεις του προσώπου και μάλιστα αυτός απέδειξε πρώτος ότι φωτογραφίες εκφράσεων χαράς, λύπης, θυμού, φόβου, κλπ. αναγνωρίζονται διαπολιτισμικά. Όρισε τις προσωπικές εκφράσεις ως έμφυτες λειτουργίες και υποστήριξε ότι ο προσαρμοστικός τους σκοπός είναι να εκμαιεύουν φροντίδα (όπως συμβαίνει με το χαμόγελο του μωρού) ή να διοχετεύουν συναισθηματικού περιεχομένου πληροφορίες μέσω μη λεκτικών μορφών συμπεριφοράς (1984, σελ.32-33).

Παρατηρούμε μία στροφή των ερευνών προς τον κοινωνικό ρόλο των συναισθημάτων, η οποία συνεχίστηκε και από τον Paul Ekman, ο οποίος με τις συγκριτικές του έρευνες αναφορικά με τις εκφράσεις του προσώπου σε κοινωνίες απομονωμένες, με ή χωρίς μορφωτικό επίπεδο, κατέληξε και αυτός στο συμπέρασμα του Δαρβίνου, ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι εγγενώς καθορισμένες (Ekman, 1973).

Δύο χρόνια νωρίτερα, ο Ekman με το συνεργάτη του Friesen, πραγματοποίησαν μία σπουδαία έρευνα που σφράγισε το πεδίο της αναγνώρισης των εκφράσεων του προσώπου. Η έρευνα αυτή έλαβε χώρα σε μία φυλή της Νέας Γουινέας, τους Φόρε, ο οποίοι δεν είχαν επαφή με κόσμο έξω από τη δική τους κοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής (Ekman & Friesen,1971) όσο και άλλων ερευνών (Ekman,1977) απέδειξαν την παγκοσμιότητα θεμελιωδών συναισθημάτων όπως η χαρά, η λύπη, η αηδία, η έκπληξη, ο θυμός και ο φόβος, με την επίδειξη φωτογραφιών του προσώπου σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίοι καλούνταν να δηλώσουν ποιά συναισθήματα αναγνωρίζουν, ή ζητώντας τους να εκφράσουν με το πρόσωπό τους συγκεκριμένα συναισθήματα. Οι Φόρε όχι μόνο έδωσαν ταυτόσημες απαντήσεις με τους ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, αλλά χρησιμοποίησαν παρόμοιους τρόπους να εκφράσουν με το δικό τους πρόσωπο συγκεκριμένα συναισθήματα.

Ο Ekman ανήκει στη σχολή των λεγόμενων *οικουμενιστών*, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι οι βασικές συγκινήσεις είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους χωρίς όμως να απορρίπτει και τη συνεπίδραση πολιτισμικών στοιχείων. Αντίθετα, οι

σχετικιστές πρεσβεύουν ότι οι συγκινήσεις εξαρτώνται αποκλειστικά από τον εκάστοτε πολιτισμό εντός του οποίου εκδηλώνονται.

Ο Izard (1991) αναφέρεται σε έμφυτα νευρολογικά προγράμματα που υποβοηθούν και προάγουν τα θεμελιώδη συναισθήματα, όμως δεν πιστεύει -αν και υπάρχουν γενετικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί για τις συγκινήσεις αυτές- ότι δεν είναι δυνατόν να τροποποιηθεί τρόπος τινά κάποιο συναίσθημα μέσω της εμπειρίας. Οι άνθρωποι διαφορετικών κοινωνικών υποβάθρων και πολιτισμών μπορούν να μάθουν διαφορετικές προσωπικές εκφράσεις προκειμένου να τροποποιήσουν τις έμφυτες εκφράσεις. Για παράδειγμα, ενώ η εγγενής έκφραση του θυμού περιλαμβάνει την επίδειξη των δοντιών ως προετοιμασία για το δάγκωμα, πολλοί άνθρωποι καλύπτουν τα δόντια τους σφίγγοντας τα χείλη τους με σκοπό να μετριάσουν ή να κρύψουν αυτό το συναίσθημα. Παράλληλα, οι κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές και οι προσωπικές εμπειρίες παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στον καθορισμό του τι θα πυροδοτήσει ένα συναίσθημα, πώς αυτό θα εκφραστεί και του τι θα επακολουθήσει από το άτομο ως αντίδραση (σελ.17-19).

Παρά την οικουμενικότητα των βασικών συναισθημάτων που αποδείχθηκε ποικιλοτρόπως λόγω της βιολογικής τους βάσης, παρατηρούμε ότι και ο Ekman παραδέχεται ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στη μη λεκτική έκφραση του συναισθήματος. Η θεωρία του είναι μία από τις πιο σημαντικές «διπαραγοντικές» θεωρίες του συναισθήματος που προσπάθησαν να γεφυρώσουν τις αντιθέσεις μεταξύ οικουμενικότητας και πολιτισμικών επιρροών, αναφορικά με τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου. Ο ένας παράγοντας είναι οικουμενικός και βιολογικά καθορισμένος. Υπάρχουν κάποιες βασικές συγκινήσεις όπου μπορούν να βιωθούν, να εκφραστούν και να αναγνωριστούν παγκοσμίως. Ο άλλος παράγοντας είναι πολιτισμικός, και επηρεάζει τις εκφράσεις σε σχέση με ποιά γεγονότα αποτελούν έναυσμα για την εκδήλωση ενός συναισθήματος, ποιές πράξεις ακολουθούν το συναίσθημα, και τέλος ποιοί κανόνες διέπουν κάθε έκφραση, ρυθμίζοντας πότε και πού πρέπει εκείνη να αμβλυνθεί, να κατασταλεί, να ενισχυθεί ή να συγκαλυφθεί, σύμφωνα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο που εκδηλώνονται τα συναισθήματα. Η θεωρία αυτή του Ekman είναι γνωστή ως *νευροπολιτισμική θεωρία* και προσπαθεί να αντισταθμίσει τους βιολογικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες.

Η έννοια των κανόνων είναι πολύ σημαντική και έχει να κάνει με τον τρόπο που εκδηλώνεται το συναίσθημα σε κάθε πολιτισμό, με το πότε εκδηλώνεται, από ποιόν, με ποιό τρόπο και σε ποιό πρόσωπο (Ekman, 1984). Οι συμβάσεις κάθε

πολιτισμού, οι συνήθειες και οι κανόνες που αποτελούν στοιχεία κοινωνικής μάθησης, διαμορφώνουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις είτε αυτές εκφράζονται με το πρόσωπο, είτε με το σώμα, είτε με τη φωνή. Αυτοί οι κανόνες είναι διαφορετικοί μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και μαθαίνονται από πολύ νωρίς στα μέλη τους, ώστε να λειτουργούν και να εφαρμόζονται αυτόματα (Fridlund, Ekman & Oster, 1987). Η ιδέα των κανόνων βασίστηκε σε ένα πείραμα των Ekman και Friesen (Fridlund, 1994) όπου 25 Αμερικανοί και 25 Ιάπωνες άντρες παρακολούθησαν αποσπάσματα ταινιών με δυσάρεστο περιεχόμενο και βιντεοσκοπήθηκαν οι εκφράσεις τους τόσο κατά την ώρα της παρακολούθησης όσο και κατά την ώρα που ένα άτομο από τον ίδιο πολιτισμό τους έπαιρνε συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Ιάπωνες είχαν την τάση να προσπαθούν να συγκαλύψουν τις εκφράσεις φόβου και αηδίας όταν ήταν παρόν το άλλο πρόσωπο, ενώ οι εκφράσεις τους ήταν ίδιες με αυτές των Αμερικανών όταν ήταν μόνοι και παρακολουθούσαν την ταινία. Με λίγα λόγια, οι Ιάπωνες χρησιμοποίησαν κανόνες του πολιτισμού τους για να καλύψουν αρνητικά συναισθήματα. Ο Fridlund έκανε κριτική στο πείραμα αυτό δίνοντας την εξήγηση ότι η συμπεριφορά των Ιαπώνων οφείλεται στην ευγένειά τους, εφόσον δεν πιστοποιείται το γεγονός ότι ένιωθαν τα ίδια συναισθήματα με τους Αμερικάνους στη φάση των ερωτήσεων, παρά το γεγονός ότι χαμογελούσαν και έκρυβαν τα συναισθήματά τους.

Άλλοι τρόποι με τους οποίους ο πολιτισμός επιδρά και διαφοροποιεί την εκδήλωση των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου είναι τα γεγονότα που προκαλούν συναισθήματα και οι πράξεις που ακολουθούν την εκδήλωση ενός συναισθήματος, δηλαδή οι προσπάθειες που κάνουμε να ελέγξουμε το συναίσθημα αυτό. Για παράδειγμα κάποιο άτομο θα εκδηλώσει και θα χειριστεί το θυμό του ανάλογα με τις συμβάσεις του πολιτισμού στον οποίο μεγάλωσε (Ekman, 1977).

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό θα τολμούσαμε να πούμε ότι ο Ekman μπορεί να θεωρηθεί εκφραστής των κονστрукτιβιστικών θεωριών, παραδεχόμενος την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και ιδιαίτερα του πολιτισμού-στο σχηματισμό των συγκινησιακών καταστάσεων, στους κανόνες σύμφωνα με τους οποίους οι συγκινήσεις εκδηλώνονται και στον τρόπο που το άτομο αντιδρά στις συναισθηματικές καταστάσεις για να τις ελέγξει, να τις χειριστεί και να τις συγκαλύψει.



2.5. ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

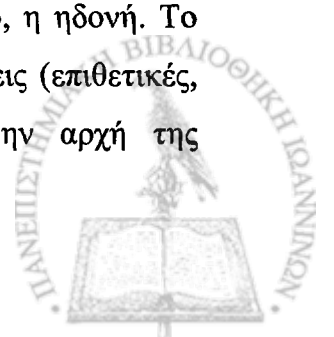
Στο χώρο της Ψυχανάλυσης αρχικά αναπτύχθηκε η θεωρία του S. Freud σχετικά με την ανάπτυξη των συναισθημάτων και αργότερα ακολούθησαν και άλλες, όπως αυτές των C. Jung, A. Adler και E. Erikson που στηρίχθηκαν στην τροποποίηση της θεωρίας του πρώτου.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ FREUD

Ο Sigmund Freud (1938) δεν πρότεινε μία αυτοτελή θεωρία αναφορικά με τις συγκινήσεις, όμως σε όλο το έργο του βρίσκονται διάσπαρτες απόψεις σχετικά με τις επιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) των συναισθημάτων στη ζωή του ανθρώπου. Ακόμα και οι μελετητές του δυσκολεύονται να καταλήξουν σε μία συστηματική και ακριβή σύνθεση των απόψεών του περί συναισθημάτων, καθώς συχνά άλλαζε τις ιδέες και θέσεις του (Izard, 1991, σελ. 28). Επίσης καθίσταται εμφανής στη θεωρία του η σχέση του συναισθήματος με την ψυχική υγεία του ανθρώπου και κατ' επέκταση με την ισορροπία και την ευτυχία του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον Freud στην άποψη ότι ορισμένα επιβλαβή γεγονότα (συνήθως σεξουαλικού τύπου) αφήνουν ψυχολογικά σημάδια, τα οποία επηρεάζουν όλη την υπόλοιπη ζωή μας. Ας δούμε όμως πρώτα τα βασικά σημεία της θεωρίας του, καθώς έτσι θα βοηθηθούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις του.

Είναι ευρύτερα γνωστές οι δύο θεωρίες του Freud (Πρώτη και Δεύτερη Τοπική) μέσω των οποίων θέλησε να δώσει ένα μοντέλο του ψυχικού μηχανισμού και ένα εννοιολογικό σχήμα της δομής της προσωπικότητας. Στην Πρώτη Τοπική Θεωρία κατηγοριοποίησε τον ψυχισμό του ανθρώπου σε Ασυνείδητο-Προσυνειδητό- Συνειδητό, ενώ στη Δεύτερη Τοπική διαβάθμισε το ψυχικό όργανο σε Εκείνο- Εγώ- Υπερεγώ.

Με τον όρο Ασυνείδητο ή Εκείνο, εννοούμε την έδρα των ορμών, των απωθημένων επιθυμιών και αναμνήσεων. Το Ασυνείδητο είναι ο κύριος του 'οίκου' μας. Δεν δέχεται δεκαλόγους εντολών, ούτε απαγορεύσεις. Υπακούει και ρυθμίζεται από την αρχή της ηδονής και της ευχαρίστησης. Στη χώρα του Ασυνειδήτου κυριαρχεί το άλογο, το παράλογο, το εξωπραγματικό, το εξωχρονικό, η ηδονή. Το Εκείνο λοιπόν, θα λέγαμε ότι αποτελείται από αυτογενείς παρορμήσεις (επιθετικές, λιμπιδινικές) και απωθημένες επιθυμίες που δεν υπόκεινται στην αρχή της



πραγματικότητας, που παραγνωρίζουν το χρόνο, τις λογικές σχέσεις, και υπακούουν μόνο στην αρχή της ευχαρίστησης (Σταύρου, 1991).

Το Προσυνειδητό ή Εγώ είναι το κατώφλι της Συνείδησης. «Είναι η έδρα των διανοητικών πράξεων και ρυθμίζεται από τη λογική πραγματικότητα. Το πέρασμα των ορμικών επιθυμιών από το Ασυνείδητο στο Συνειδητό ρυθμίζεται από τη λογοκρισία του Προσυνειδητού» (Σταύρου, 1991,σελ.52). Θα λέγαμε ότι το Εγώ είναι ο μεσολαβητής του υποκειμένου με τον εξωτερικό κόσμο, και ο ρόλος του είναι εξισορροπητικός: λέει στο Εκείνο να μειώσει την έντασή του και στο Υπερεγώ να μην είναι τόσο αυστηρό. Στο χώρο του Εγώ διαμορφώνονται και οι λεγόμενοι Μηχανισμοί Άμυνας, δηλαδή για να το πούμε απλά, οι διάφορες συμφωνίες-συμβιβασμοί που πραγματοποιούνται μεταξύ Εκείνο-Υπερεγώ που αποτελούν παραμόρφωση της επιθυμίας (Εκείνο) προκειμένου να την δεχτεί η αρχή της πραγματικότητας (Υπερεγώ). Το Εγώ δηλαδή, «έχει υποχρέωση να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του έξω κόσμου-κοινωνίας (Υπερεγώ), και ταυτόχρονα τις ορμές που προέρχονται από το Υποσυνείδητο (Εκείνο). Αναλαμβάνει έτσι μία λειτουργία σύνθετη. Ελέγχει την είσοδο στη Συνείδηση των αντιλήψεων, των συγκινήσεων και των ορμών, και παίζει σημαντικό ρόλο στη λύση των εσωτερικών συγκρούσεων. Καθορίζει δηλαδή τις σχέσεις του Υποκειμένου με τον ίδιο του τον εαυτό. Είναι το τμήμα του ψυχικού οργάνου, που εξελίσσεται σε συμφιλιοτή ή διαιτητή της συχνής σύγκρουσης των υποσυνείδητων επιθυμιών με την πραγματικότητα» (Σταύρου Λ.,1991, σελ.57).

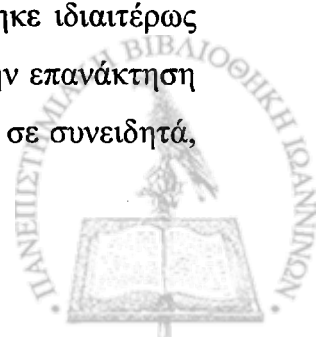
Όσον αφορά την τρίτη βαθμίδα της ψυχής, το Υπερεγώ ή Συνειδητό, προέρχεται από μία διαφοροποίηση του Εγώ και είναι συγχρόνως η «απωθούσα αρχή». Εκπροσωπεί την ηθική τάξη, την ετεροθεσμισμένη κοινωνία και τους νόμους λειτουργίας της. Αυτό είναι που πιέζει το Εγώ να μην επιτρέψει την ανάδυση των απωθημένων ορμών και επιθυμιών στη Συνείδηση, παρά μόνο με συγκαλυμμένο τρόπο, δηλαδή παραμορφωμένα. Επομένως, έχουμε από τη μία το Εκείνο που πιέζει για την πραγματοποίηση των απωθημένων ενορμήσεων και τον ερχομό τους στην επιφάνεια, και από την άλλη το Υπερεγώ που ασκεί την ακριβώς αντίθετη λειτουργία, δηλ. εμποδίζει την ικανοποίηση αυτή. Στη μέση ως φρουρός και μεσολαβητής βρίσκεται το Εγώ, το οποίο «βρίσκεται σε μία αδιάκοπη προσπάθεια να συμβιβάσει τις άλογες ορέξεις του βιολογικού ενστίκτου και τις απαγορεύσεις της κοινωνίας» (Παρασκευόπουλος, 1985,σελ.50), τις δύο αυτές αντίθετες τάσεις και να διατηρήσει με αυτόν τον τρόπο το άτομο σε μία ψυχική ισορροπία.



Τα συναισθήματα είναι λοιπόν αποτέλεσμα αυτής της ρυθμιστικής –όπως θα λέγαμε- λειτουργίας του Εγώ μεταξύ των βιολογικών ορμών και των ηθικών κανόνων της κοινωνικής συμβίωσης. «Η όλη συναισθηματική κατάσταση και συμπεριφορά του ατόμου προσδιορίζεται από την ικανότητα του Εγώ να συνδυάζει και να εναρμονίζει τις απαιτήσεις αυτές» (Κακαβούλης, 1997,σελ.101). Σύμφωνα λοιπόν με τον Freud ο πύρηνας γένεσης των συναισθημάτων είναι οι ενστικτώδεις ορμές και παρορμήσεις σε συνδυασμό με τις επακόλουθες ρυθμιστικές λειτουργίες που συντελούνται μεταξύ των τριών συστημάτων του ψυχικού οργάνου.

Ο Neil Salkind (1990) αποδέχεται και επεκτείνει την άποψη αυτή λέγοντας ότι, η ανάγκη που προσπαθεί να αναδυθεί από το ασυνείδητο και να ικανοποιηθεί - βασισμένη στην ορμή για ηδονή (libido) που διέπει τον άνθρωπο σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία- δημιουργεί όπως είναι φυσικό ένα είδος έντασης ή διέγερσης όταν δεν ικανοποιείται από το Εγώ η ανάδυσή της. Η έλλειψη της ηδονής κατά τον Freud σημαίνει αύξηση της διέγερσης, ενώ η παρουσία της συνεπάγεται τη μείωσή της (Δανασσής-Αφεντάκης, τ.Β', 2000) . Η μείωση αυτής της έντασης συντελείται μέσω κάποιας συναισθηματικής εκφόρτισης , δηλαδή μέσω της διοχέτευσης της συναισθηματικής ενέργειας σε μορφές σκέψης που κατευθύνονται σε κάποιο αντικείμενο. Η μορφή αυτή σκέψης ελέγχεται από το Εγώ (Salkind, 1990, σελ.149). Θα μπορούσαμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι και στην ψυχαναλυτική θεωρία διαβλέπουμε τη συμμετοχή γνωστικών-αντιληπτικών διαδικασιών που συντελούνται στο επίπεδο του Εγώ προκειμένου να μειωθεί η ένταση και να επιτευχθεί μία ισορροπία –ή ομοιόσταση όπως θα έλεγε ο πατέρας της ψυχανάλυσης- του οργανισμού στο περιβάλλον του. Στη περίπτωση που το Εγώ δεν καταφέρει να πετύχει την επιδιωκόμενη ισορροπία και την κοινωνικά αποδεκτή ικανοποίηση της επιθυμίας έχουμε τη δημιουργία των νευρώσεων.

Ο Freud επινόησε τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης για να εξηγήσει ότι σε κάθε περίοδο της ζωής η libido ικανοποιείται σε διαφορετική σωματική περιοχή (στόμα, πρωκτός, γεννητικά όργανα). Η μη ικανοποίησή της σε κάθε στάδιο δημιουργεί *καθήλωση* ή *παλινδρόμηση*, λειτουργίες που μπορεί να προκαλέσουν μόνιμες αλλοιώσεις στο χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, αλλά και τη συναισθηματική ζωή του ατόμου (Παρασκευόπουλος,1985). Ειδικά ο Freud ασχολήθηκε ιδιαίτερος με άτομα με συναισθηματικά προβληματική συμπεριφορά. Ταύτισε την επανάκτηση της ψυχικής υγείας με το μετασχηματισμό των ασυνείδητων κινήτρων σε συνειδητά,

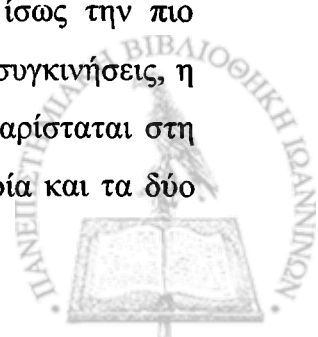


γιατί αυτή η συνειδητοποίηση βοηθά ώστε να ασκηθεί έλεγχος και να συντελεστεί ομαλή προσαρμογή του ατόμου.

Το Εγώ, για να ρυθμίσει τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ στο Εκείνο και το Υπερεγώ που δημιουργούν εσωτερική ένταση και άγχος, χρησιμοποιεί τους λεγόμενους μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι αποτελούν ασυνείδητες κατά κύριο λόγο διαδικασίες που δίνουν λύση στις συγκρούσεις αυτές που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του Προσυνειδητού (Freud A.,1946). Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει ο νους να αυτοπροστατεύεται από δυσάρεστα συναισθήματα. Ο ρόλος των μηχανισμών άμυνας κατέχει εξέχουσα θέση στη θεωρία του Freud. Ιδιαίτερα στις θεωρητικές του απόψεις αναφορικά με τα συναισθήματα, αναφέρει την *Απώθηση* ως το μηχανισμό άμυνας που διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι κατά τη φροϋδική θεωρία, αλλά και την ψυχανάλυση γενικότερα, τα συναισθήματα δεν είναι από τη φύση τους φαινόμενα της συνείδησης, δεν αποτελούν αντικείμενα απώθησης, αλλά μόνο οι ενστικτώδεις ορμές ως ιδέες εμποδίζονται να εισέλθουν στη συνείδηση. Η απώθηση μπορεί να εμποδίσει τη σύγκρουση μεταξύ των λιβιδινικών τάσεων και του υπερεγώ και συνεπώς το ρίσκο της εκδήλωσης νευρωσικών ή ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Εάν η απώθηση αποτύχει, συντελείται μία σύγκρουση μεταξύ των συστημάτων του υποσυνειδητού και προσυνειδητού, και εμφανίζεται ένα ποιοτικά διαφορετικό και συμβολοποιημένο συναίσθημα στη συνείδηση (Izard,1991,σελ.29). Επειδή όμως το συναίσθημα αυτό είναι αρνητικό και σχετίζεται με τη σύγκρουση που προαναφέρθηκε, δύναται να περιορίσει τη λειτουργία του Εγώ και να συμβάλει έτσι στη γέννηση διανοητικών προβλημάτων υγείας (Singer,1990).

Κατά τον Freud, η ορμική επιθυμία περιλαμβάνει δύο συνιστώσες: μία ποσοτική-ενεργειακή και μία παραστατική (Affect). Κατά τη διαδικασία της απώθησης, εμποδίζεται η ανάδυση στη συνείδηση της παραστατικής συνιστώσας εφόσον είναι δυσάρεστη. Η ενεργειακή όμως παραμένει στο Προεγώ και συνεχίζει να πιέζει για ικανοποίηση, δημιουργώντας σύγκρουση μεταξύ Προεγώ-Εγώ, η οποία απαιτεί συνεχή κατανάλωση ψυχικής ενέργειας από το άτομο που τη βιώνει (Σταύρου, 1991,σελ.75). Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων για το άτομο.

Σύμφωνα επίσης με τον Rapaport (1960), ο οποίος έδωσε ίσως την πιο εμπεριστατωμένη σύνοψη των απόψεων του Freud αναφορικά με τις συγκινήσεις, η δεδομένη ψυχαναλυτική άποψη είναι ότι μία ενστικτώδης ορμή αναπαρίσταται στη διανοητική ζωή ταυτόχρονα ως συναίσθημα και ως αντίληψη, τα οποία και τα δύο



θεωρούνται επιτακτικά, και καταλήγει στα εξής: «μία εισερχόμενη αίσθηση εγκαινιάζει μία ασυνείδητη διαδικασία η οποία κινητοποιεί ασυνείδητες ενστικτώδεις δυνάμεις. Εάν δεν υπάρχει ελεύθερος δρόμος δράσης αυτών των δυνάμεων –και σ' αυτή την περίπτωση προκαλείται σύγκρουση- βρίσκουν εκπλήρωση μέσω άλλων καναλιών. Αυτές οι διαδικασίες εκπλήρωσης – «συναισθηματική έκφραση» και «βίωση συναισθήματος»- μπορεί να λάβουν χώρα ταυτόχρονα ή μπορεί να διαδεχθούν η μία την άλλη ή να υπάρξουν αυτόνομα. Καθώς στον δικό μας πολιτισμό οι ανοιχτοί δρόμοι (για την ικανοποίηση των ορμών) είναι σπάνιοι, οι συναισθηματικές εκπληρώσεις ποικίλης έντασης υφίστανται συνεχώς. Έτσι, στην ψυχική μας ζωή, εκτός από τα γνήσια συναισθήματα –όπως ο θυμός, ο φόβος, κλπ.- υπάρχει μία ολόκληρη ιεραρχία από συναισθήματα που κυμαίνεται από τα πιο έντονα στα πιο ήπια, κλασικά, εκλεπτυσμένα συναισθήματα» (Raparport, 1961,σελ.37).

Κατά την ψυχαναλυτική θεωρία, τα πρώτα πραγματικά συναισθήματα εμφανίζονται από το 2^ο με 3^ο μήνα, όταν αρχίζουν να αναπτύσσονται η αντίληψη και η μνήμη. Οι συναισθηματικές εμπειρίες στη μικρή ηλικία παραμένουν στο ασυνείδητο του παιδιού και δρουν μεταγενέστερα θετικά ή αρνητικά (Κακαβούλης, 1997,σελ.106).

ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ C. JUNG, A. ADLER ΚΑΙ E. ERIKSON

Περισσότερο περιληπτικά θα αναφερθούμε στις βασικές θέσεις τριών άλλων εκπροσώπων της ψυχαναλυτικής σχολής, των C. Jung, A. Adler και E.Erikson, καθένας από τους οποίους κατέθεσε τις δικές του απόψεις αναφορικά με τα συναισθήματα και τα αντιμετώπισε από διαφορετική σκοπιά δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά σημεία.

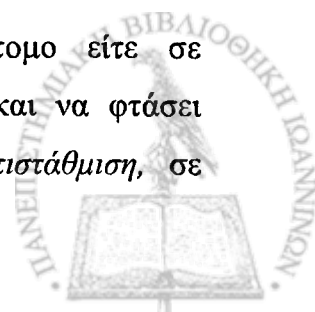
Ο C. Jung, μαθητής και συνεργάτης του Freud, διαμόρφωσε τη λεγόμενη Αναλυτική Ψυχολογία, μία νέα ψυχολογική σχολή, η οποία, αν και δέχεται την ύπαρξη του ασυνείδητου, διαφοροποιείται ως προς τον όρο libido. Ο Jung αντιπροτείνει τον όρο *ορμή για δράση*, με την οποία εννοεί την τάση του ανθρώπου να προσπαθεί για την επιβίωση, την αναπαραγωγή, την εργασία, κλπ.

Επίσης, ο ίδιος χωρίζει την ψυχική δομή σε συνειδητό και ασυνείδητο (Jung,C.,1968). Το ασυνείδητο περιλαμβάνει το λεγόμενο προσωπικό και το κοινωνικό (ομαδικό, συλλογικό) ασυνείδητο. Το πρώτο περιέχει ατομικά ψυχικά γεγονότα, επιθυμίες, εμπειρίες, κλπ. που δεν έχουν γίνει ακόμη συνειδητά, ενώ στο

δεύτερο υπάρχουν οι ορμές και τα αρχέτυπα. Με τον όρο αυτό ο Jung εννοεί 'εικόνες' που έχουν δημιουργηθεί από αξιώματα, γεγονότα ή περιστάσεις της ζωής «στις οποίες η ψυχή αντιδρά κατά τρόπο γενικό και ανθρώπινο και όχι ατομικό» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000, σελ.442). Θα λέγαμε με λίγα λόγια ότι το προσωπικό ασυνείδητο ανάγεται στην οντογένεση, ενώ το συλλογικό στη φυλογένεση. «Με βάση το προσωπικό και κοινωνικό ασυνείδητο, αλλά και την προτίμηση και την ετοιμότητα του ατόμου να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, ο Jung διακρίνει δύο βασικούς ψυχολογικούς τύπους, τον *εσωστρεφή* και τον *εξωστρεφή*. Ο εσωστρεφής είναι προσανατολισμένος κυρίως στον εσωτερικό του κόσμο και ενδιαφέρεται περισσότερο για έννοιες και ιδέες. Ο εξωστρεφής προσανατολίζεται κυρίως στον εξωτερικό κόσμο και ενδιαφέρεται πιο πολύ για πρόσωπα και πράγματα. Οι δύο αυτοί γενικοί τύποι, ανάλογα με την κυρίαρχη σε αυτούς ψυχική λειτουργία (νόηση, συναίσθημα, αντίληψη ή ενόραση) διακρίνονται σε οκτώ λειτουργικούς τύπους: τον εσωστρεφή διανοητικό, συναισθηματικό, αντιληπτικό και ενορατικό τύπο και τον εξωστρεφή διανοητικό, συναισθηματικό, αντιληπτικό και ενορατικό τύπο» (Κακαβούλης, 1997, σελ.109). Ο εσωστρεφής συναισθηματικός τύπος δεν εκδηλώνει τα συναισθήματά του, όσο έντονα και αν είναι, είναι συνήθως σκυθρωπός, συγκρατημένος και δείχνει ψυχρός και εγωιστής, χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, τα συναισθήματά του υπάρχουν –απλά δεν είναι έκδηλα– και εκτυλίσσονται στο βάθος. Από την άλλη ο εξωστρεφής συναισθηματικός τύπος εκδηλώνεται συναισθηματικά με ευκολία, αποφεύγει την απομόνωση και επιδιώκει να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους (Jung, 1954).

Ο **A. Adler** διαμόρφωσε τη λεγόμενη Ατομική Ψυχολογία. Στη θεωρία του για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, βασική θέση κατέχει η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και υπεροχή, και η τάση απόκτησης κύρους που οδηγεί σε επικράτηση (Adler, A., 1974). Αυτή κατά τον Adler είναι το βασικό κίνητρο δραστηριότητας του ανθρώπου. Όταν το άτομο ικανοποιεί αυτή την ορμή αναπτύσσει θετικό αυτοσυναίσθημα. Στην αντίθετη περίπτωση αναπτύσσει συναίσθημα μειονεξίας ή κατωτερότητας, το οποίο βέβαια έχει μία υποκειμενική βάση και όχι αντικειμενική υπόσταση.

Το συναίσθημα μειονεξίας μπορεί να οδηγήσει το άτομο είτε σε υπεράνθρωπες προσπάθειες να ξεπεράσει τα μειονεκτήματά του και να φτάσει πολλές φορές μέσω του μηχανισμού που ο ίδιος αποκαλεί *αντιστάθμιση*, σε



εξαιρετικές επιδόσεις (π.χ. ο Δημοσθένης ξεπέρασε τον τραυλισμό του και έγινε ρήτορας), είτε να οδηγηθεί σε νευρωσικές καταστάσεις που το κάνουν να βιώνει τη μειονεξία του ακόμα μεγαλύτερη.

Η τεράστια συμβολή της θεωρίας του Adler έγκειται στην έμφαση της σπουδαιότητας του ρόλου της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού περιγύρου ενός παιδιού, παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία αγωγής και μέσα σε ένα κλίμα ενθάρρυνσης και τόνωσης του αυτοσυναισθήματος να θέσουν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός παιδιού συναισθηματικά υγιούς και ώριμου, απαλλαγμένου από νευρώσεις, και συνεπώς ευτυχισμένου.

Ο E.Erikson, αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ανέπτυξε τη λεγόμενη *Βιοκοινωνική θεωρία* (Erikson, E., 1950) που καλύπτει όλες τις ηλικίες της ανθρώπινης ζωής. Η βιοκοινωνική θεωρία αποτελεί μία προσπάθεια να συνδυαστεί η βιολογική θεωρία του Freud με κοινωνιολογικές θεωρίες νεότερων ψυχαναλυτών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή «ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό ον, το οποίο δραστηριοποιείται σε όλη τη ζωή προβάλλοντας σε κάθε φάση της εξέλιξης του διαφορετικούς στόχους και ποικίλες ανάγκες, που πρέπει να πραγματοποιηθούν και να ικανοποιηθούν» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000,σελ.287). Γι' αυτόν ο άνθρωπος δεν έχει σε καμία φάση της ζωής του μία προσωπικότητα, διότι αυτή εξελίσσεται συνεχώς και ποτέ δεν παραμένει σταθερή. Σε κάθε φάση από αυτές γεννιούνται διαφορετικές συναισθηματικές ανάγκες στο εξελισσόμενο άτομο, και αυτό ενεργοποιείται και δραστηριοποιείται ανάλογα, με σκοπό να τις καλύψει.

Ο Erikson προτείνει οκτώ επιγεννητικά εξελικτικά στάδια, τα οποία ονομάζει *οκτώ εποχές του ανθρώπου* (Erikson, E., 1950,σελ.222-247) ή *οκτώ βασικές αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ* (Κακαβούλης,1997,σελ.112). Σε κάθε μία από αυτές το άτομο καλείται να βρει τους καλύτερους τρόπους ώστε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και στον εαυτό του, ικανοποιώντας τις αντίστοιχες ανάγκες που προβάλλουν σε κάθε στάδιο. Τα στάδια αυτά είναι:

1. Εμπιστοσύνη-Δυσπιστία (1^ο έτος)
2. Αυτονομία-Αμφιβολία (2^ο-3^ο έτος)
3. Πρωτοβουλία-Ενοχή (3^ο-6^ο έτος)
4. Εργατικότητα-Κατωτερότητα (6^ο-11^ο έτος)
5. Ταυτότητα-Σύγχυση ρόλων (12^ο-20^ο έτος)
6. Οικειότητα-Απομόνωση (20^ο-40^ο έτος)



7. Γενεσιουργικότητα-Στασιμότητα (αυτοαπορρόφηση) (40°-65° έτος)

8. Καταξίωση-Απόγνωση

Διαπιστώνουμε ότι κάθε στάδιο από τα παραπάνω ορίζεται με ένα διπολικό σχήμα που περιλαμβάνει δύο διαμετρικά αντίθετα στοιχεία: ένα θετικό και ένα αρνητικό. Το άτομο, θα καταλήξει εναλλακτικά στον έναν πόλο ή τον άλλον συναρτήσει της αγωγής που θα λάβει από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Μία θετική μορφή διαπαιδαγώγησης θα οδηγήσει στη δόμηση της εμπιστοσύνης, της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της φιλοπονίας, της συγκρότησης της ταυτότητας, του κοινωνικού ενδιαφέροντος και της καταξίωσης, στοιχείων απαραίτητων για μία ευτυχισμένη και ομαλή ζωή.



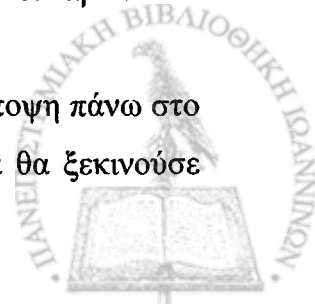
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

3.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Το προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής αφιερώθηκε στην παράθεση των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη μελέτη των συναισθημάτων. Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε και να δώσουμε απάντηση-όσο αυτό είναι εφικτό- στο ερώτημα 'τι είναι συναίσθημα'. Η δεδομένη σειρά των κεφαλαίων που επιλέχθηκε στο σημείο αυτό δεν είναι τυχαία. Επιλέξαμε να αναφερθούμε διεξοδικά –όσο μας επιτρέπει η έκταση της εργασίας αυτής- στις διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αναφορικά με τη γένεση, τη φύση, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συναισθημάτων, για να αποδείξουμε την πολυπλοκότητα, αλλά και την πολυφωνία που κυριαρχεί στο χώρο.

Είναι γεγονός ότι η ερμηνεία της έννοιας και της λειτουργίας των συναισθημάτων απασχολεί τους επιστήμονες και φιλοσόφους εδώ και αιώνες. Οι απαντήσεις στις μέρες μας δεν έχουν επαρκώς και ακριβώς δοθεί, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί μία ασυμφωνία, μία έλλειψη ομοφωνίας στην κοινή αποδοχή ορισμών του συναισθήματος. Δεν αποτελεί λοιπόν υπερβολή η επισήμανση ότι δεν έχουμε ακόμη ακριβή επιστημονικά συμπεράσματα στο χώρο αυτό. Αποτελεί αναμφισβήτητα ένα πεδίο συναντήσεως πολλών επιστημών και θεωρητικών προσεγγίσεων, καθεμιά από τις οποίες διερευνά διαφορετικές πτυχές του συναισθήματος, έχει διαφορετική αφετηρία, διαφορετικούς στόχους και συνεπώς διαφορετικά πορίσματα. Έτσι, συναντούμε θεωρίες που εστιάζουν σε βιολογικούς, νευροφυσιολογικούς ή σωματικούς παράγοντες, άλλες έχουν κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, άλλες δίνουν το προβάδισμα στις αντιληπτικές-γνωστικές διαδικασίες, άλλες στηρίζονται στην προσαρμοστική χρησιμότητα των συναισθημάτων, κ.ο.κ. Καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις δίνει διαφορετικό ορισμό, ή για να ακριβολογούμε δίνει έναν διαφοροποιημένο κατά το σημείο στο οποίο δίνεται η έμφαση ορισμό. Αυτό που θεωρείται σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πολυφωνία αυτή που υπάρχει στην επιστημονική έρευνα εξασφαλίζει τη διεπιστημονική και συνεπώς πιο άρτια και ολοκληρωμένη ερμηνεία των συναισθημάτων.

Εκκινώντας λοιπόν κάποιος να τοποθετηθεί από ψυχολογική άποψη πάνω στο θέμα της σχέσης της μουσικής με τα συναισθήματα, αναμφισβήτητα θα ξεκινούσε



από μία προσπάθεια να αποσαφηνίσει την εύκολη φαινομενικά, αλλά ιδιαιτέρως μπερδεμένη έννοια του 'συναίσθηματος'. Δεν είναι τυχαία η άποψη που έχει εκφραστεί ότι «όλοι γνωρίζουν τι είναι το συναίσθημα, μέχρι να τους ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό» (Fehr & Russell, 1984, σελ.464).

Ανεξάρτητα από το σημείο που κάθε θεωρία δίνει έμφαση, υπάρχουν κάποια στοιχεία κοινώς αποδεκτά, τα οποία μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε έναν πρωτογενή και λειτουργικό ορισμό των συναισθημάτων, που μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα ή την αφετηρία για τον σταδιακό εμπλουτισμό και τη μετέπειτα συμπλήρωσή του. Πρόκειται λοιπόν για μία «υποκειμενική αντίδραση σε κάποιο σημαίνον γεγονός, που χαρακτηρίζεται από μία φυσιολογική, εμπειρική/βιοματική και εμφανή συμπεριφορική αλλαγή» (Sroufe, 2000, σελ.48). Ο ίδιος μελετητής, στηριζόμενος στο Webster's International Dictionary ερμηνεύει το συναίσθημα ως «φυσιολογική απόκλιση από την ομοιόσταση, που γίνεται αισθητή υποκειμενικά μέσα από έντονα αισθήματα και που εκδηλώνεται μέσα από νευρομυϊκές, αναπνευστικές, καρδιαγγειακές, ορμονικές και άλλες σωματικές αλλαγές, προπαρασκευαστικές εμφανών πράξεων που μπορεί να εκτελεστούν ή και να μην εκτελεστούν» (Sroufe, 2000, σελ.48).

Ένας συνδυαστικός ορισμός που έχει προσπαθήσει να συμπεριλάβει άλλους ορισμούς των τελευταίων 100 χρόνων, βασισμένους τόσο σε ατομικές αναφορές υποκειμένων (self-reports), όσο και σε εκφραστικές συμπεριφορές (expressive behaviour) και σε φυσιολογικές μετρήσεις του οργανισμού (physiological measures) είναι ο εξής:

«Συναίσθημα είναι ένα περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, μεσολαβούντων νευρικών και ορμονικών συστημάτων, τα οποία μπορούν α) να προκαλέσουν συναισθηματικές εμπειρίες όπως αισθήματα διέγερσης, ευχαρίστηση/δυσφορία, β) να παράγουν γνωστικές διαδικασίες όπως σχετικές με την αντίληψη έννοιες, εκτιμήσεις, διαδικασίες χαρακτηρισμού, γ) να δραστηριοποιήσουν φυσιολογικές ρυθμίσεις σε διεγερτικές καταστάσεις και δ) να οδηγήσουν σε συμπεριφορά που είναι συχνά – αλλά όχι πάντοτε- εκφραστική, προσανατολισμένη σε ένα στόχο και προσαρμοστική» (Kleinginna & Kleinginna, 1981, σελ.355).



Η υποκειμενικότητα που ενυπάρχει ως στοιχείο στους ορισμούς αυτούς, αναδύει την εξαιρετική σημασία και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει στη συναισθηματική εμπειρία ο πολιτισμός. Η προσωπική σημασία που παίρνει για κάθε άτομο και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο αυτό βιώνει οποιοδήποτε γεγονός ή αντικείμενο, ορίζεται στα πλαίσια του εκάστοτε πολιτισμού. Μπορεί τα συναισθήματα να προκαλούνται από εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, να βιώνονται ή να δημιουργούνται στο σώμα, αλλά νόημα αποκτούν μέσα σε δεδομένα πολιτισμικά πλαίσια και ερμηνεύονται βάσει των κοινωνικών αυτών πλαισίων εντός των οποίων εκδηλώνονται.

Το συναίσθημα, ως σύνθετη κατάσταση, θα λέγαμε γενικά ότι περιλαμβάνει την αντίληψη μιας κατάστασης ή ενός αντικειμένου, τις σωματικές μεταβολές, την εκτίμηση της κατάστασης που οδηγεί στην αίσθηση του ευχάριστου ή του δυσάρεστου και τέλος την επακόλουθη τάση για προσέγγιση ή αποφυγή αντίστοιχα. Η τάση αυτή για συγκεκριμένη αντίδραση (πράξη) θεωρείται από πολλούς θεμελιώδες χαρακτηριστικό του συναισθήματος (Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 774). Βέβαια η αντίδραση δεν είναι απαραίτητο ότι θα είναι κινησιολογικού τύπου όπως μαρτυρά και η ετυμολογική προέλευση του αγγλικού όρου [emotion→e(=έξω) + motion(=κινούμαι)→ εκτός κίνησης φαινόμενο]. Το βέβαιο και πολύ σημαντικό σε όλη τη διεργασία είναι ότι υφίσταται κάποια συμπεριφορική παύση όποτε παρατηρούνται συναισθηματικές αντιδράσεις, ανεξάρτητα εάν μετά από αυτή την παύση ακολουθήσει κίνηση του υποκειμένου ή όχι (Sroufe, 2000, σελ. 49).

Σύμφωνα με άλλη άποψη, η ύπαρξη ή όχι κινησιολογικής αντίδρασης κατά τη συναισθηματική εμπειρία συνιστά τη βασική διαφοροποίηση μεταξύ των όρων 'συναίσθημα' και 'συγκίνηση'. Ο πρώτος όρος, όπως δηλώνεται και ετυμολογικά (συν+αίσθημα) εμπεριέχει την έννοια της *ενσυναίσθησης*, δηλαδή την επίγνωση και κατανόηση, ενώ στη 'συγκίνηση' (συν+κίνηση) υπάρχει *κινητοποίηση*. Η συγκίνηση μπορεί να μετατραπεί σε συναίσθημα εάν υπάρξει νοητική επεξεργασία μεγαλύτερης διάρκειας και αντίστροφα το συναίσθημα μπορεί να μετατραπεί σε συγκίνηση εάν η διέγερση μεγιστοποιηθεί και η απλή συναισθηματική απόχρωση στις σκέψεις οδηγήσει σε επίθεση, ακινητοποίηση ή φυγή. Βέβαια πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με τους ορισμούς των διαφορών μεταξύ τέτοιων όρων γιατί είναι τόσο λεπτές, ώστε το ζήτημα να παραμένει επιστημονικά ανοικτό και εν εξελίξει.

Παρά το γεγονός της ύπαρξης αυτής της ρευστότητας στους ορισμούς που αφορούν τις διάφορες πτυχές και εκφάνσεις της συναισθηματικής εμπειρίας, οι



συγγραφείς Keith Oatley και Jennifer Jenkins δίνουν μία συνεκτική εικόνα σχετικά με όσα γνωρίζουμε για τις συγκινήσεις, τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις προδιαθέσεις, θέτοντας στο επίκεντρο ως βασικό στοιχείο διαφοροποίησης και ταξινόμησης των όρων αυτών, τη χρονική τους διάρκεια. Καταλήγουν λοιπόν στα εξής συμπεράσματα:

«α) η συγκίνηση σχετίζεται με μια έντονη κινητοποίηση ελάχιστης διάρκειας, ένα «τράνταγμα» του ανθρώπου αναφορικά με κάποιο αντικείμενο (άτομο, κατάσταση, συμβάν), η οποία είναι γενικευμένη και καταβάλλει ολόκληρο το άτομο, β) το συναίσθημα είναι η απόχρωση κάθε εμπειρίας, έχει πάντοτε αντικείμενο, καθώς και επίγνωση του αντικειμένου και έχει ένταση που ποικίλει και διάρκεια που σχετίζεται με τη διατήρηση της αναπαράστασης του αντικειμένου στο νου, ενώ γ) η διάθεση είναι μια πιο γενικευμένη κατάσταση, χωρίς απαραίτητα κάποιο αντικείμενο, η οποία δίνει μια γενική απόχρωση στη ζωή για συγκριτικά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα» (Oatley, K. & Jenkins, J., 2004, σελ. 51).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ο όρος 'συγκίνηση' (affect) είναι ο πιο γενικός, και αναφέρεται στη θετική ή αρνητική ιδιότητα της συναισθηματικής εμπειρίας και από πολλούς θεωρείται φυλλογενετικά και οντογενετικά περισσότερο πρωτόγονος από τους άλλους (Sloboda & Juslin, 2003, σελ. 75). Τα συναισθήματα (emotions), σε σχέση με τις διαθέσεις (moods) είναι πιο σύντομα, συνήθως έχουν αναγνωρίσιμο ερέθισμα, ενώ οι διαθέσεις όχι και συνήθως συνοδεύονται από χωριστές εκφράσεις προσώπου, αντίθετα με τις διαθέσεις (Ekman & Davidson, 1994, σελ. 51-96). Άλλη άποψη αναφέρει ότι το συναίσθημα προδιαθέτει δράση, ενώ η διάθεση προδιαθέτει γνώση (Davidson, 1994). Ο όρος 'διέγερση' (arousal) που συναντούμε πολλές φορές στην εργασία αυτή, αναφέρεται σε μία σημαντική παράμετρο των συναισθηματικών αντιδράσεων, και άλλοτε τη συναντούμε ως συνώνυμο της συναισθηματικής έντασης της αντίδρασης και άλλοτε της συγκινησιακής δραστηριοποίησης του νευρικού συστήματος (Sloboda & Juslin, 2003, σελ. 76).

Η διάκριση αυτή που έγινε στους όρους που συνήθως συναντούμε στη σχετική με τα συναισθήματα βιβλιογραφία, θεωρήθηκε απαραίτητη. Το ζήτημα ωστόσο παραμένει ανοιχτό για τους επιστήμονες, όσο ανοιχτό παραμένει και το θέμα της μετάφρασης στα ελληνικά όρων που χρησιμοποιούνται στην ξενόγλωσση

βιβλιογραφία. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίστηκε και από την υποφαινόμενη, δεδομένου ότι οι συνήθειες όροι *emotion*, *affect*, *feeling* έχουν κατά καιρούς δεχθεί διαφορετικές μεταφραστικές ερμηνείες. Για παράδειγμα άλλοτε ο όρος *affect* μεταφράζεται ως 'θυμικό' και άλλοτε ως 'συναίσθημα'. Επίσης τον όρο *emotion* άλλοι τον αποδίδουν ως 'συναίσθημα' και άλλοι ως 'συγκίνηση'.

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις αυτές στους ορισμούς και την απόδοση στα ελληνικά, αυτό που είναι παραδεκτό από τους περισσότερους, και αυτή τη θέση υιοθετούμε και στην παρούσα εργασία είναι το γεγονός ότι η λέξη *emotion* υποδηλώνει μία ψυχική κατάσταση, η οποία α) αφορμάται από κάποια εμπειρία ή ερέθισμα εσωτερικό (σκέψεις, μνήμες, ψυχολογικές αισθήσεις) ή εξωτερικό, β) περιλαμβάνει γνωστικές εκτιμήσεις της εμπειρίας αυτής, γ) έχει επακόλουθα ψυχολογικά (βίωση ευχάριστων ή δυσάρεστων αισθημάτων) και σωματικά-οργανικά (εκφράσεις προσώπου, φωνητικά ή αναπνευστικά σχήματα, στάσεις σώματος, νευρομυϊκές, καρδιαγγειακές και ορμονικές αλλαγές, κλπ.) (Izard, 1977; O'Leary, 1995), και δ) συνεπάγεται αλλαγές στη συμπεριφορά που επιβεβαιώνουν την ετοιμότητα του οργανισμού για δράση, κάτι που θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ο πυρήνας του συναισθήματος (βλ. Arnold, 1960; Frijda, 1988). Η θέση αυτή φαίνεται να ενώνει τις διάφορες θεωρίες ερμηνείας των συναισθημάτων, καθώς είναι περισσότερο αλληλοσυμπληρούμενες παρά αντικρουόμενες. Το γεγονός ότι κάθε μία αναδεικνύει διαφορετική έκφανση ή πτυχή του υπό μελέτη αντικειμένου δεν σημαίνει ότι δεν είναι εφικτή η σύζευξή τους ώστε να οδηγηθούμε σε έναν κατά προσέγγιση άρτιο, χωρίς κενά και ευρέως αποδεκτό ορισμό. Όμως είναι πολύ νωρίς να μιλάμε για έναν σαφή ορισμό. Για τους ερευνητές υπάρχει ακόμη άφθονος χώρος για αναζητήσεις.

Κλείνοντας το πρώτο αυτό τμήμα του παρόντος κεφαλαίου θα θέλαμε να καταστήσουμε σαφές ότι στην παρούσα εργασία οι όροι συναίσθημα και συγκίνηση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά χωρίς να υπονοείται η εννοιολογική ή λειτουργική διαφοροποίησή τους. Η αναφορά τους παραπέμπει στα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε στις υπάρχουσες θέσεις και απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με ποιά συναισθήματα θεωρούνται βασικά, ποιά δευτερογενή και ποιές κατηγορίες και διαστάσεις συναισθημάτων έχουν προταθεί.



3.2.ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ένα καίριο ζήτημα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ψυχολογία των συγκινήσεων και άπτεται και του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας είναι η διάκριση των συναισθημάτων σε βασικά και δευτερεύοντα, και η προσέγγισή τους ως 'κατηγορίες', ως 'διαστάσεις', ως 'αρχέτυπα', και τέλος ως 'ζωτικά' συναισθήματα.

Σύμφωνα με τη κατηγορική προσέγγιση, τα συναισθήματα βιώνονται ως διακριτές κατηγορίες. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες κατηγορίες των συναισθημάτων, οι οποίες βασίζονται σε ατομικά, κοινωνικά, βιολογικά ή «πνευματικά» κριτήρια.

Τα **ατομικά** συναισθήματα έχουν κέντρο αναφοράς τον 'εαυτό' και μπορεί να εξελιχθούν σε θετικό αυτοσυναίσθημα (ικανοποίηση λόγω επιδόσεων, υπερηφάνεια) ή αρνητικό αυτοσυναίσθημα (λύπη, απογοήτευση, πεσιμισμός λόγω κάποιας αποτυχίας).

Τα **κοινωνικά** διαπραγματεύονται και χρωματίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους συνανθρώπους μας και τα πρόσωπα του περιβάλλοντός μας. Και στις διαπροσωπικές σχέσεις ισχύει το διπολικό σχήμα θετικά-αρνητικά συναισθήματα. Τα πρώτα περιλαμβάνουν την αγάπη, τη στοργή, τη φιλία, το σεβασμό, τη συμπάθεια, την κατανόηση, την αλληλεγγύη, ενώ τα δεύτερα τη ζήλεια, το φθόνο, το μίσος, το φόβο, το θυμό, την εκδίκηση, την αποστροφή, και άλλα πολλά που δημιουργούνται από δυσάρεστες εμπειρίες και καταστάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Όσον αφορά τα **βιολογικά** συναισθήματα, αυτά αναφέρονται και παραπέμπουν στις βασικές βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου και γι' αυτό ονομάζονται και αισθησιακά. Πρόκειται για τις ψυχολογικές καταστάσεις που δημιουργεί η πείνα, ο φόβος από κάποιο κίνδυνο, ο θυμός από κάποια ματαίωση, κλπ.

Τέλος, τα λεγόμενα «πνευματικά» ή ανώτερα συναισθήματα απορρέουν από τις σχέσεις του ανθρώπου με ανώτερες αξίες όπως η θρησκεία, η Τέχνη, ο πολιτισμός, η ηθική, η πατρίδα κ.ά., και διακρίνονται ανάλογα σε ηθικά, θρησκευτικά, καλαισθητικά, ανθρωπιστικά, πατριωτικά, κλπ. (Ασπιώτη Ν. και Ασπιώτη Α., 1972, σελ.123-143).



Παρόμοια διάκριση κάνει και ο Lersch (1964), ο οποίος ταξινομεί τα συναισθήματα σε: **αισθησιακά** (ηδονή, ευχαρίστηση, όσφρηση, γεύση, οσμή, κλπ.), **παρορμητικά** (που σχετίζονται με τις ορμές και διακρίνονται στα βιολογικά – αγωνία, φόβος- και κοινωνικά –φθόνος, ζήλεια, κλπ.), τα **συναισθήματα προσωπικότητας** (θρησκευτικά, ηθικά, αισθητικά, λογικά, συμπάθειας-αντιπάθειας, τακτ διακριτικότητας και συναισθήματα ευπρέπειας και αξιοπρέπειας). Τις τρεις αυτές κατηγορίες συναισθημάτων επικροτεί και ο Rohrercher (1971).

Κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων έχει προταθεί και από τον Krech et al. (1962) και είναι η εξής:

1. **Πρωτογενή συναισθήματα** (παρουσιάζονται στην αρχή της ζωής και εξέλιξης του ανθρώπου, όπως η χαρά, ο φόβος, ο θυμός).
2. **Συναισθήματα σχετικά με τις αισθήσεις** (πόνος, αηδία).
3. **Συναισθήματα αυτοεκτίμησης** (υπερηφάνεια, ντροπή).
4. **Συναισθήματα κοινωνικά** (αγάπη, μίσος, ζήλεια).
5. **Συναισθήματα θετικής εκτίμησης** (χιούμορ, θαυμασμός, σεβασμός).
6. **Συναισθηματικές καταστάσεις μεγάλης διάρκειας** (καλή διάθεση, λύπη, στενοχώρια).

Τελευταία έχει προταθεί η διάκριση των συναισθημάτων σε τέσσερις κατηγορίες (Ulich / Mayring, 1992):

1. **Συναισθήματα συμπάθειας** [αγάπη, συμπάθεια, συμπόνοια, υπερηφάνεια (ως αυτοσυναίσθημα),ελπίδα (πόθος, επιθυμία), έκπληξη].
2. **Συναισθήματα αποστροφής** [αηδία, αποτροπιασμός, οργή, περιφρόνηση, άγχος, φόβος, μίσος, ζήλεια, φθόνος].
3. **Συναισθήματα ευαρέσκειας** [χαρά, απόλαυση, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, ευτυχία, ευθυμία].
4. **Συναισθήματα δυσαρέσκειας ή δυσφορίας** [λύπη, θλίψη, μελαγχολία, ντροπή, ενοχή, πλήξη, κορεσμός (κούραση), κενότητα, ένταση/ νευρικότητα , ανησυχία, φόρτιση, μοναξιά].

Κατά γενική ομολογία, η οποιαδήποτε προσπάθεια κατηγοριοποίησης ή ταξινόμησης των συναισθημάτων είναι εν γένει πάρα πολύ δύσκολη και εκ προοιμίου ελλιπής, εφόσον πρόκειται για πολύ σύνθετα ψυχικά φαινόμενα που διαφοροποιούνται διατομικά, δεδομένου ότι εξαρτώνται από ατομικά και κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα.



Σημαντικό στοιχείο στην προσέγγιση αυτή είναι η έννοια των βασικών συναισθημάτων. Το ερώτημα 'ποιά συναισθήματα είναι βασικά' δεν είναι εύκολο να απαντηθεί, και έχει απασχολήσει πολύ θεωρητικούς και ερευνητές. Η ιδέα ενός πυρήνα βασικών συναισθημάτων ανήκει στους θεωρητικούς εκείνους που απορρίπτουν τη σχέση του συναισθήματος με γνωστικές λειτουργίες. Κάποιοι από αυτούς (Campos and Barrett, 1984; Izard, 1971; Plutchik, 1962, 1980; Tomkins, 1982; Bridges, 1931) πρεσβεύουν ότι υπάρχει ένας μικρός πυρήνας συναισθηματικών καταστάσεων ο οποίος εξελίσσεται σε ανώτερα συναισθήματα καθώς το άτομο μεγαλώνει. Συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, αποστροφή, συμπάθεια, κλπ. χαρακτηρίζονται ως απλά, γιατί θεωρούνται βιώματα, ενώ κάποια άλλα όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια, ο ενθουσιασμός θεωρούνται και αποκαλούνται σύνθετα διότι προήλθαν από τα απλά με εξελικτικές διαδικασίες.

Κάποιοι ερευνητές όπως οι Ekman και Friesen (1975) και Ekman (1973) κατέληξαν σε έξι βασικά συναισθήματα, τη χαρά, τη λύπη, το φόβο, το θυμό και την αηδία και την έκπληξη. Αργότερα προσέθεσαν και το ενδιαφέρον (Ekman et al., 1982). Οι Campos και Barrett (1984) προτείνουν ως βασικά συναισθήματα τη στοργή, το θυμό, το φόβο, τη χαρά, τη λύπη, το σεξουαλικό πάθος και την έκπληξη. Οι Field και Walden (1982) το θυμό, την αηδία, τη λύπη, το φόβο, το ενδιαφέρον, τη χαρά, τη ντροπή και την έκπληξη. Ο Plutchik (1962, 1980) την αποδοχή, το φόβο, την αηδία, την ελπίδα, το θυμό, τη χαρά, την αγάπη, την έκπληξη και τη θλίψη. Τέλος, ο Tomkins (1982) προτείνει το θυμό, την περιφρόνηση, την αηδία, τη λύπη, τη χαρά, το φόβο, το ενδιαφέρον, τη ντροπή και την έκπληξη.

Παρατηρούμε ότι είναι πάρα πολλά τα κοινά σημεία των παραπάνω θεωρητικών αναφορικά με το ποιά συναισθήματα θεωρούν ως κύρια. Ο Izard παρέθεσε κάποια κριτήρια για τον καθορισμό των θεμελιωδών συναισθημάτων (Izard, 1977; 1991, σελ. 49):

1. Έχουν ξεχωριστά και ιδιαίτερα νευρολογικά υποστρώματα.
2. Έχουν ξεχωριστές και ιδιαίτερες κινήσεις και εκφράσεις προσώπου.
3. Κατέχουν ένα ιδιαίτερο αίσθημα το οποίο επιτυγχάνει τη συναίσθηση-αντίληψη.
4. Προέρχονται από εξελικτικές-βιολογικές διαδικασίες.
5. Έχουν οργανωτικές και κινητήριες ιδιότητες που υπηρετούν προσαρμοστικές λειτουργίες.



Άλλοι ερευνητές (Ekman,1992; Oatley,1992; Panksepp,1992; Power & Dalgeleish,1997) προσέθεσαν στα χαρακτηριστικά αυτά και κάποια άλλα, όπως:

6. Απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς.
7. Βιώνονται ως μοναδικές συναισθηματικές καταστάσεις.
8. Εμφανίζονται κατά την πρώιμη ανάπτυξη.
9. Συνδέονται με ξεχωριστές φυσιολογικές αλλαγές.

Σύμφωνα με τον Izard (1991), τα συναισθήματα που συγκεντρώνουν αυτά τα κριτήρια είναι: το ενδιαφέρον, η χαρά, η έκπληξη, η λύπη, ο θυμός, η αηδία, η περιφρόνηση και ο φόβος. Αν δεχθούμε το βλέμμα αποστροφής και την κίνηση του κεφαλιού ως υποκατάστατα συγκεκριμένης προσωπικής έκφρασης, μπορούμε να προσθέσουμε στον κατάλογο των βασικών συναισθημάτων και τη ντροπή. Ενώ εάν λάβουμε υπόψη μας το πρόσωπο, τα μάτια και το σώμα, θα προσθέσουμε και τη δειλία. Επίσης θεμελιώδες συναίσθημα αν και δεν έχει ιδιαίτερη έκφραση προσώπου ή σωματική κίνηση είναι και η ενοχή. Ο διαχωρισμός της ντροπής, της δειλίας και της ενοχής είναι δύσκολος, όμως αυτό δεν αναιρεί το ρόλο τους ως βασικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης (Izard, 1991,σελ.49).

Υπάρχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά συναισθημάτων, τα οποία συμβάλλουν στον ορισμό τους ως **καθολικά** (Ekman,1984). Αυτά, δεν αντικαθιστούν ούτε αναιρούν τα παραπάνω κριτήρια του Izard, αντιθέτως, τα εμπλουτίζουν και τα συμπληρώνουν. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι για παράδειγμα αν μία έκφραση προσώπου, ενδεικτική κάποιου συναισθήματος, μπορεί να καθοριστεί φυλογενετικά, δηλαδή εάν παρουσιάζει ομοιότητες σε ανθρώπινα όντα και μη ανθρώπινα πρωτεύοντα θηλαστικά. Επίσης, μία έκφραση είναι ενδεικτική βασικού συναισθήματος εάν περιλαμβάνει και αλλαγές στη φωνή (μερικοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι όλα τα συναισθήματα έχουν διαφορετικές φωνητικές εκφράσεις), και εάν διαρκεί για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον Ekman (1984) μία έκφραση προσώπου στους ενήλικες διαρκεί κατά προσέγγιση από ½ δευτερόλεπτο έως 4 δευτερόλεπτα. Οι εκφράσεις εκτός αυτού του χρονικού πλαισίου είναι σπάνιες και είναι πιθανόν να είναι λανθασμένες.

Κάποιοι μελετητές, αντί για κατηγορίες προτείνουν διαστάσεις συναισθημάτων (Abelson and Sermat, 1962; Block,1957; Ekman et al.,1982; Kauranne,1964; Lewis and Michalson, 1983; Oswood, 1966; Russell, 1989; Schlosberg, 1954). Πρόκειται για μία προσέγγιση που στηρίζεται σε πιο γενικά

κριτήρια όπως η δραστηριότητα, το δυναμικό και η ένταση. Οι διαστάσεις συγκροτούνται σε ένα διπολικό σχήμα. Τέτοιες προτεινόμενες διαστάσεις είναι οι εξής:

1. Ευχαρίστηση/Δυσφορία
2. Ένταση/Ηρεμία
3. Φροντίδα/Απόρριψη
4. Σφοδρότητα/Έλεγχος
5. Περιφρόνηση-Μίσος/Χαρά
6. Προσέγγιση/Απομάκρυνση

Το πιο γνωστό ίσως μοντέλο και το πιο ευρέως χρησιμοποιημένο σε έρευνες (και στο μουσικό χώρο), είναι το κυκλικό μοντέλο του Russell (1980) , το οποίο αποτελείται από μία δυσδιάστατη, κυκλική δομή που περιλαμβάνει το είδος της δραστηριότητας και την ένταση.

Οι δύο προσεγγίσεις που αναλύθηκαν παραπάνω θεωρούνται αλληλοσυμπληρωματικές, δεδομένου ότι είναι ελλειπείς από μόνες τους. Η προσέγγιση των διαστάσεων δέχεται την κριτική ότι συμπεριλαμβάνει στην ίδια διάσταση συναισθήματα που είναι εντελώς διαφορετικά, αλλά τα μοντέλα της θεωρούνται ιδιαιτέρως χρήσιμα στο να συλλαμβάνουν τη συνεχόμενη αλλαγή στην συναισθηματική έκφραση που υφίσταται κατά τη διάρκεια ενός μουσικού κομματιού (Sloboda, 2003).

Η τρίτη προσέγγιση αφορά τα συναισθήματα που θεωρούνται αρχέγονα, δηλαδή αφηρημένες έννοιες που αποτελούνται από ιδιότητες που αναπαριστούν το υπόδειγμα μιας οικογένειας περιστάσεων. Για παράδειγμα ο κοκκινολαίμης είναι περισσότερο πρότυπη έννοια της οικογένειας των πουλιών παρά η στρουθοκάμηλος. Παρομοίως, κάποια συναισθήματα είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά υποδείγματα μιας υποκατηγορίας συναισθημάτων από κάποια άλλα. Παραδείγματα τέτοιων συναισθημάτων είναι η αγάπη, η χαρά, η έκπληξη, ο θυμός, η λύπη και ο φόβος (Shaver et al. ,1987).

Το τμήμα αυτό του 3^{ου} κεφαλαίου που διαπραγματεύεται το ζήτημα της κατηγοριοποίησης των συναισθημάτων και της βιβλιογραφικής μελέτης αυτών των συναισθημάτων που χαρακτηρίστηκαν κατά καιρούς ως βασικά από επιστήμονες-ερευνητές, κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθεί στο σώμα της εργασίας αυτής, δεδομένου ότι σε αυτή την ανασκόπηση των γνωστών θεωριών στηρίχθηκε η επιλογή

των τεσσάρων συναισθημάτων που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο. Παρακάτω αναλύονται κάποια ορόσημα στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από μία θεωρητική όσο και εμπειρική προσέγγιση, που θα συμβάλλουν στην κατανόηση της εξέλιξης και ανάπτυξης των συναισθημάτων από την πρώιμη περίοδο ζωής του ανθρώπου.



3.3.ΟΡΟΣΗΜΑ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το ζήτημα της συναισθηματικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και για το λόγο αυτό έχουν κατά καιρούς προταθεί διάφορες θεωρίες και ερμηνείες. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της προσπάθειας να διευκυνθεί η υπόθεση εάν τα συναισθήματα υφίστανται από την στιγμή της γέννησης ή το πρώτο έστω διάστημα ζωής του ανθρώπου, και εάν τα παιδιά από αυτή την ηλικία είναι έτοιμα να αναγνωρίζουν το συναίσθημα είναι πολλές και ποικίλες. Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών, δεδομένου ότι η κάθε έρευνα αφορμάται από διαφορετικές υποθέσεις, στηρίζεται σε διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο και προσανατολίζεται σε διαφορετικά συμπεράσματα. Άλλωστε, η διαφορετική μεθοδολογία αλλά και οι τρόποι 'μέτρησης' των συναισθηματικών αντιδράσεων των υποκειμένων οδήγησαν πολλές φορές σε διαφορετικά συμπεράσματα τους ερευνητές. Ορισμένοι χρησιμοποίησαν τις φυσιολογικές αντιδράσεις ως μέσο υπολογισμού των συγκινησιακών αντιδράσεων, άλλοι τις προφορικές εκθέσεις των υποκειμένων, άλλοι τις κινητικές τους αντιδράσεις, την ποιότητα της φωνής, τα στοιχεία του προσώπου, το κοινωνικό πλαίσιο, και άλλους πολύτιμους δείκτες συναισθηματικών αντιδράσεων.

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα γίνει μία προσπάθεια να συγκεντρώσουμε τις διαφορετικές ερμηνευτικές τοποθετήσεις και να διευκρινήσουμε τις θεωρητικές τους βάσεις αναφορικά με την συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στα συναισθήματα που αναπτύσσονται στην βρεφική και παιδική ηλικία και στο χρονικό σημείο εμφάνισής τους, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών αυτής της ηλικίας να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν το συναίσθημα.

3.3.1.Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια

Πρώιμες έρευνες (Bridges, 1931;1932) έχουν υποδείξει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία από μία γενική κατάσταση σε πιο διαφοροποιημένες και εξειδικευμένες μορφές συναισθημάτων. Η K. Bridges (1932) παρατήρησε ότι το νεογέννητο παρουσιάζει δύο ειδών αδιαφοροποίητες συναισθηματικές καταστάσεις: διέγερση και ηρεμία. Κατά τον 1^ο μήνα εμφανίζονται αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις όπως μία γενική δυσφορία, ενώ τον 3^ο μήνα κάνει την εμφάνισή της η χαρά και η ευχαρίστηση, ως τα πρώτα θετικά συναισθήματα. Ο 6^{ος} μήνας ανοίγει την αυλαία στη διαφοροποίηση της γενικής

δυσφορίας σε θυμό, φόβο και αηδία, ενώ τον 12^ο εμφανίζεται η προσκόλληση προς αγαπημένα πρόσωπα, ενώ τα αρχικώς αδιαφοροποίητα θετικά συναισθήματα μετατρέπονται σε χαρά για το παιχνίδι και την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού. Ο 18^{ος} μήνας εγκαινιάζει την επέκταση της συμπάθειας προς τα άλλα παιδιά, όπως επίσης και τη ζήλεια. Έως τον 24^ο μήνα, το βρέφος κατακτά μία ποικιλία συναισθημάτων –θετικών και αρνητικών.

Η ίδια ερευνήτρια (Bridges, 1931) καταλογράφοντας τα συναισθήματα των παιδιών σε 527 δραστηριότητες, διαπίστωσε ότι τα θετικά συναισθήματα καταλαμβάνουν το 88% των συνολικών συναισθηματικών αντιδράσεών τους, ενώ τα αρνητικά μόλις το 12%. Συνεπώς, το παιδί έρχεται στον κόσμο με φιλικές διαθέσεις, και στο χέρι των ενηλίκων είναι να το διαμορφώσουν σε έναν ψυχικά υγιή και ευτυχισμένο άνθρωπο, ή σε προβληματικό και δυστυχισμένο (Παρασκευόπουλος, 1993, τ.Α, σελ.198). Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι τα κύρια χαρακτηριστικά των συναισθημάτων του βρέφους είναι η ένταση, η μικρή διάρκεια και η αστάθεια. Με λίγα λόγια, μπορεί κάποιο παιδί να βιώσει κάποια στιγμή και για κάποιο λόγο θυμό με πολύ μεγάλη ένταση, όμως αυτό να μην κρατήσει παρά για λίγα μόνο δευτερόλεπτα, μέχρι να ξεσπάσει ξαφνικά σε γέλια.

Ο Sroufe (1978;1979;2000) με έρευνες που πραγματοποίησε συνέδεσε τα αρνητικά συναισθήματα με τη βίωση μιας μεγάλης έντασης, ενώ τα θετικά με κανονική ένταση. Σύμφωνα με αυτόν, το βρέφος μέχρι 5 μηνών αντιδρά σε διάφορα γεγονότα ή πρόσωπα που του προκαλούν ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, τον 4^ο μήνα εμφανίζει επιφυλακτικότητα, ενώ τον 5^ο μήνα νιώθει τη ματαιώση όταν αποτυγχάνει στην ολοκλήρωση μιας πράξης. Τη χαρά και το θυμό τα τοποθετεί στον 7^ο μήνα, το φόβο στον 9^ο και τον ενθουσιασμό στο τέλος του 12^{ου}. Στο 18^ο μήνα σύμφωνα με τον Sroufe εμφανίζεται η ντροπή, η στοργή και το θάρρος, τον 24^ο το παιδί μαθαίνει να προκαλεί σκόπιμα στενοχώρια στους άλλους, ενώ το 3^ο έτος αρχίζει να νιώθει περηφάνεια, αγάπη και ενοχή.

Τα τελευταία 15 χρόνια η ερευνητική φιλολογία σχετικά με την συναισθηματική ανάπτυξη έχει στηριχθεί σε δύο βασικές θεωρίες: τη *θεωρία των διαφορικών συγκινήσεων* και τη *θεωρία των δυναμικών συστημάτων*. Ας δούμε αυτές τις δύο θέσεις πιο αναλυτικά.

Η θεωρία των διαφορικών συγκινήσεων, με βασικούς εκπροσώπους τους Izard (1991) και Malatesta et al. (1989), πρεσβεύει ότι κάθε συναίσθημα εμφανίζεται ως σύνολο. Δηλαδή υπάρχει για κάθε συγκεκριμένη συγκίνηση μία σειρά σωματικών

μεταβολών και μία ξεχωριστή έκφραση προσώπου, τα οποία ενισχύουν το συναίσθημα. Οι εκφράσεις του συναισθήματος αποτελούν την εξωτερικοποίηση εσωτερικών προγραμμάτων τα οποία τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Η θεωρία των δυναμικών συστημάτων (Fogel, 1992; Camras, 1993; Lewis, 1995) στηρίζεται στην άποψη ότι υπάρχουν γενετικά προκαθορισμένα συστατικά συναισθημάτων -που δεν αποτελούν ακόμα αυτόνομα συναισθήματα- τα οποία αλληλεπιδρούν και συνδέονται μεταξύ τους ανταποκρινόμενα στο εξωτερικό-κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, εδώ δεν υπάρχουν νευροφυσιολογικά προγράμματα, ούτε βασικές πτυχές της συγκίνησης όπως οι εκφράσεις του προσώπου.

Η πολυφωνία και η διαφορετικότητα των συμπερασμάτων των ερευνητών που προσπάθησαν να τοποθετήσουν χρονικά την εμφάνιση του κάθε συναισθήματος κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, είναι εμφανές ότι οφείλεται στο γεγονός ότι ερμηνεύουν διαφορετικά τις ενδείξεις που εμφανίζονται. Για παράδειγμα, εάν θεωρήσουμε το χαμόγελο ως δείκτη συναισθήματος, τότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι η χαρά εμφανίζεται τις πρώτες ώρες μετά τη γέννηση. Εάν όμως το χαμόγελο δεν συμβαδίζει με κάποια εσωτερική κατάσταση χαράς και αποτελεί αντανakλαστική αντίδραση, τότε σαφείς ενδείξεις χαράς σημειώνονται μετά τον 1^ο ή 2^ο μήνα. Κατά τον 3^ο μήνα, τα παιδιά σίγουρα αντιδρούν με χαμόγελο στα ίδια γεγονότα που κάνουν τους μεγάλους χαρούμενους, π.χ. κατά την εκμάθηση μιας δεξιότητας (Lewis, Alessadri και Sullivan, 1990).

Ένας άλλος λόγος της έλλειψης συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών αναφορικά με τα συναισθήματα που εμφανίζονται κατά τη βρεφική ηλικία, αποτελεί το γεγονός ότι σε διαφορετικές έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικά συστήματα αποκωδικοποίησης των ενδείξεων. Ο χαμηλός βαθμός συμφωνίας είναι περισσότερο έκδηλος στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές εκφράσεις των βρεφών αποτελούν δείγμα ενός γενικού αισθήματος απόγνωσης (Oster, Hegley και Nagel, 1992), ενώ άλλοι (Izard και Malatesta, 1987) υποστηρίζουν ότι από τους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους κάνουν την εμφάνισή τους εκφράσεις φόβου, θυμού και θλίψης. Οι Izard, Hembree και Huebner (1987) μελέτησαν βρέφη 2, 4, 6 και 18 μηνών κατά τον εμβολιασμό τους και παρατήρησαν ότι όλα τα βρέφη 2 μηνών παρουσίασαν εκφράσεις πόνου, 96% εμφάνισαν θυμό και 44% εμφάνισαν θλίψη. Εκφράσεις θυμού εντοπίστηκαν και στην έρευνα των Lewis, Alessadri και Sullivan (1990). Οι έρευνες αυτές οδηγήθηκαν

σε συμπεράσματα αναφορικά με το αν τα βρέφη βιώνουν διακριτά συναισθήματα, στηριζόμενες στις εκφράσεις προσώπου. Όμως, παρά τη σημαντικότητά τους, δεν απέδειξαν την αντιστοιχία των προσωπικών αυτών εκφράσεων με αντίστοιχες εσωτερικές καταστάσεις.

Μία εξαιρετικά πολύτιμη έρευνα που ασχολήθηκε με αυτό το θέμα είναι των Hiatt, Campos και Emde (1979), η οποία κατέληξε στα συμπεράσματα ότι τα βρέφη πράγματι εκφράζουν τη χαρά ως διακριτό συναίσθημα (σύμφωνα με τα κριτήρια κωδικοποίησης των εκφράσεων του προσώπου των Ekman και Friesen), ενώ το συναίσθημα που εκφράζεται λιγότερο είναι ο φόβος. Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει ότι οι διαφορετικές εκφράσεις δεν αντιστοιχούν σε ανάλογες εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις, πλην της χαράς.

Η Camras (1992) διαφώτισε ακόμη περισσότερο το θέμα αυτό μαγνητοσκοπώντας τις εκφράσεις προσώπου της κόρης της κατά τον πρώτο χρόνο ζωής της, σημειώνοντας και τις συνθήκες στις οποίες σημειωνόταν κάθε έκφραση. Οι παρατηρήσεις της έδειξαν ότι οι συνθήκες ερεθισμάτων δεν συμβάδιζαν πάντα με τη συναισθηματική έκφραση του παιδιού. Για παράδειγμα, ερεθίσματα που λογικά έπρεπε να δημιουργήσουν θυμό, όπως όταν την πίεζαν να φάει, εκείνη παρουσίαζε εκφράσεις φόβου. Το ερώτημα που γεννάται εδώ είναι πώς μπορούμε να μεταφράσουμε τις διαφορετικές εκφράσεις των παιδιών, εάν αυτά δεν εμφανίζουν διακριτές συγκινήσεις που να αντιστοιχούν σε διακριτές συγκινησιακές εμπειρίες. Στον προβληματισμό αυτό οφείλεται εν μέρει και η διάσταση απόψεων για τη συναισθηματική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια ζωής.

Εξαιρουμένης της χαράς, που όπως είδαμε αποτελεί διακριτό συναίσθημα από τους πρώτους κιάλας μήνες ζωής, κάποιοι ερευνητές (Oster, Hegley και Nagel, 1992) υποστηρίζουν ότι τα βρέφη βιώνουν μία γενική δυσφορία που βιώνεται σε διαφορετικά επίπεδα έντασης. Η Camras (1992), στηριζόμενη στο σύστημα κωδικοποίησης των εκφράσεων του προσώπου του Izard (το AFFEX), αναφέρει ότι τα βρέφη εκδηλώνουν αρνητικές εκφράσεις προσώπου σε διαφορετικές εντάσεις: η υψηλή ένταση σύμφωνα με το AFFEX κωδικοποιείται ως δυσφορία πόνου, η λίγο μικρότερη ένταση ως θυμός και η χαμηλή ένταση ως θλίψη. Καθώς προχωρά η ανάπτυξη, μεταβάλλονται και οι εκφράσεις του προσώπου, δεδομένου ότι οι ανάγκες του παιδιού αλλάζουν και τα συναισθήματα ως τρόποι επικοινωνίας τροποποιούνται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Η Camras είναι υπέρμαχος της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων του Fogel). Άλλωστε, μην ξεχνάμε ότι μέχρι το

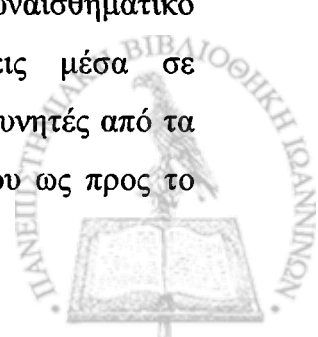
παιδί να αποκτήσει αυτόνομη κινητικότητα, δεν έχει ίσως νόημα να μιλάμε για διακριτές μορφές συναισθημάτων, παρά μόνο για καταστάσεις αρνητικές ή θετικές, που κινητοποιούν ανάλογα τον ενήλικο που έχει αναλάβει τη φροντίδα του.

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι εφόσον τα ίδια τα βρέφη δεν μπορούν να μας μιλήσουν και να πουν τι νιώθουν, κανείς δεν μπορεί να μιλήσει με απόλυτη σιγουριά για διακριτά συναισθήματα κατά τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση. Είναι γεγονός ότι μπορούν να εμφανίσουν διαφοροποιημένες εκφράσεις, αλλά δεν μπορούμε να αποδείξουμε ότι οι εκφράσεις αυτές αποτελούν αξιόπιστη ένδειξη της εσωτερικής εμπειρίας αντίστοιχων συναισθημάτων. Και οι δύο θεωρίες που αναλύθηκαν παραπάνω είναι εξίσου πιθανές αν και μας στρέφουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Η θεωρία των διαφορικών συγκινήσεων αναφέρεται σε έμφυτες, προγραμματισμένες δομές, όπου κάθε εσωτερική συγκινησιακή εμπειρία έχει την αντίστοιχη γενετικά προκαθορισμένη έκφρασή της, ενώ η θεωρία των δυναμικών συστημάτων προσανατολίζεται στις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του, όπου δεν καθίσταται σαφής και προκαθορισμένη η σχέση μεταξύ εσωτερικής εμπειρίας και εξωτερικής έκφρασης. Εδώ ο ρόλος του πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι σαφής για τη σταδιακή οργάνωση προς πιο ευδιάκριτες μορφές συναισθημάτων κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου.

Στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

3.3.2. Αναγνώριση συναισθημάτων

Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι στο πεδίο αναγνώρισης των συναισθημάτων, το παιδί παρουσιάζει μία αλληλουχία αναπτυξιακών κατακτήσεων. Είναι γεγονός όμως ότι η έρευνα στη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία συναντά εμπόδια, λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου και του χαμηλού επιπέδου γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών-υποκειμένων. Παρόλα αυτά οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι πολλές και μέχρι τώρα έχουν παρουσιάσει μία εικόνα σχετικά με το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το συναίσθημα μέσω φωνητικών εκφράσεων και εκφράσεων του προσώπου, πώς χρησιμοποιούν λέξεις με συναισθηματικό περιεχόμενο και πώς ερμηνεύουν συναισθηματικές καταστάσεις μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Συνήθως αυτό που ζητούσαν οι ερευνητές από τα υποκείμενα ήταν να αναγνωρίσουν ένα συγκεκριμένο τύπο προσώπου ως προς το



συναίσθημα που εκφράζει ή να ταιριάζουν το κατάλληλο πρόσωπο (πρωταγωνιστή) σε μία σύντομη συναισθηματική ιστορία.

Ας δούμε τις σχετικές με τα παραπάνω κατακτήσεις των παιδιών τον πρώτο χρόνο ζωής. Η καθιερωμένη μέθοδος λόγω των δυσχερειών που υπάρχουν στις ερευνητικές απόπειρες που πραγματοποιούνται σε τόσο μικρές ηλικίες είναι η χρήση της εξοικείωσης. Βασίζεται στη διαπίστωση ότι τα βρέφη εξετάζουν τις νέες δομές περισσότερο από τις γνώριμες. Συνεπώς, κοιτάζουν περισσότερη ώρα μία καινούρια έκφραση από μία ήδη γνώριμη. Ο Field και οι συνεργάτες του (1982) μελέτησαν βρέφη μόλις 36 ωρών με τη μέθοδο αυτή και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ήταν σε θέση να καταλάβουν τη διαφορά μεταξύ εκφράσεων χαράς, έκπληξης και θλίψης που έπαιρνε ένας ενήλικος. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν από τους Haviland και Lelwicka (1987) σε βρέφη 10 εβδομάδων. Υπάρχουν όμως και διαφορετικές απόψεις. Σύμφωνα με τους Campos και Barrett (1984), το παιδί μέχρι την 6^η εβδομάδα δεν είναι σε θέση να ξεχωρίζει τις εκφράσεις των άλλων. Από την 6^η εβδομάδα μέχρι τους τέσσερις με πέντε μήνες, ξεχωρίζει τις διαφορετικές εκφράσεις του προσώπου, χωρίς όμως να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό νόημά τους (σελ.254-255). Κατά τον 3^ο μήνα ζωής το παιδί διαφοροποιεί την έκπληξη από τη χαρά και τη λύπη (Young-Browne et al.,1977), ενώ από τους 4 έως τους 6 μήνες ξεχωρίζει τη χαρά από το θυμό και τα ουδέτερα πρόσωπα (LaBarbera et al.,1976). Τον 6^ο μήνα αναγνωρίζονται εκφράσεις του προσώπου και της φωνής ουδέτερες, χαρούμενες, λυπημένες και θυμωμένες (Giblin,1981, σελ.14). Τέλος, τον 9^ο μήνα, το παιδί είναι σε θέση να αντιδρά στις θετικές ή αρνητικές εκφράσεις των άλλων και να παράγει εκφράσεις προσώπου που δηλώνουν χαρά, λύπη, ενδιαφέρον, έκπληξη, φόβο και αηδία (Field και Walden,1982, σελ.193-197).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη, με ιδιαίτερη και έξυπνη μεθοδολογία, που έθεσε την έρευνα αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων σε νέες βάσεις είναι αυτή των Caron, Caron και Myers (1985), οι οποίοι απέδειξαν ότι τα βρέφη δεν μπορούσαν να διακρίνουν διαφορές μεταξύ εκφράσεων συναισθημάτων. Στην ερευνητική διαδικασία παρουσίασαν σε βρέφη 4-7 μηνών φωτογραφίες έκφρασης θυμού και χαράς με δόντια γυμνά ή καλυμμένα. Αν και ήταν σε θέση να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ των φωτογραφιών με γυμνά ή καλυμμένα δόντια, εντούτοις δεν μπορούσαν να ξεχωρίσουν το χαρούμενο από το θυμωμένο πρόσωπο. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του προσώπου εκτός από την επίδειξη ή μη των δοντιών και να ερμηνεύσουν το καθολικό

συναίσθημα που εξέφραζε το κάθε πρόσωπο. Οι Caron, Caron και MacLean (1988) επίσης οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα βρέφη δεν ξεχωρίζουν διαφορετικές εκφράσεις συναισθήματος σε διαφορετικούς ανθρώπους πριν τους 4 μήνες και υπέθεσαν ότι διακρίνουν το συναίσθημα πρώτα στη φωνή πριν κατακτήσουν την οπτική διάκριση. Σύμφωνα με τον Fernald (1989,1993) τα βρέφη από την ηλικία των 5 μηνών διαχωρίζουν φωνητικά μηνύματα που δηλώνουν έγκριση ή απαγόρευση και αντιδρούν με θετικά συναισθήματα στην έγκριση και με αρνητικά στην απαγόρευση.

Στα 3,5 χρόνια το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει φωνητικές εκφράσεις αηδίας, ενδιαφέροντος, χαράς, φόβου, λύπης και θυμού και να τις συνδέσει με αντίστοιχες εικόνες (Bezooyen,1984), ενώ στα 4 χρόνια ξεχωρίζει εκφράσεις προσώπου που δηλώνουν χαρά, λύπη, θυμό, φόβο και στοργή (Harter και Whitesell, 1989; Smiley και Huttenlocher,1989). Τα νήπια ηλικίας 5 ετών μπορούν να αντιληφθούν το συναίσθημα κρίνοντας εκφράσεις προσώπου πριν μπορέσουν να παράγουν τις εκφράσεις αυτές (Odom & Lemond,1972), να αντιληφθούν επίσης την ομοιότητα συναισθηματικών εκφράσεων μεταξύ διαφορετικών προσώπων (Savitsky & Izard,1970), να κατανοήσουν τις αιτίες και να ετικετοποιήσουν συναισθήματα (Green,1997) και ιδιαίτερα εκείνα της χαράς, της λύπης, του θυμού και της έκπληξης (Riess,1989), να τα συνδέσουν με κοινωνικές καταστάσεις (Gnepp,1982; Harris και Saarni,1989; Schwartz,1981; Schwartz και Trabasso,1984; Wells,1984), να κρίνουν με ακρίβεια κοινωνικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις προσώπου οικείων συνομήλικων ατόμων ή αυτά των μητέρων τους (Abramovitch,1977; Abramovitch & Daly, 1979). Τέλος, η Borke (1971) διαπίστωσε ότι από την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά δύνανται να κατανοούν και να ξεχωρίζουν τις διαστάσεις χαρούμενος-μη χαρούμενος, ενώ η μετάφραση των συναισθημάτων του θυμού, της λύπης και του φόβου ακολουθούν μία αναπτυξιακή πορεία που καταλήγει στην κατάκτηση της σωστής αξιολόγησής τους στην ηλικία των 8 ετών. Στα 10 μπορούν να αντιληφθούν την ταυτόχρονη βίωση δύο αλληλοσυγκρουόμενων συναισθημάτων από ένα πρόσωπο (αμφιθυμία) (Campos & Barrett, 1984; Harter & Buddin,1987). Τέτοιες μεταγνωστικές δεξιότητες, όπου γενετικά προκαθορισμένες βάσεις συναισθημάτων μετατρέπονται σε σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν και αναπτύσσουν τις κοινωνικές μας σχέσεις (απόκρυψη συναισθημάτων, αμφιθυμία) δεν θα αναλυθούν περαιτέρω εδώ, δεδομένου ότι δεν άπτονται του ενδιαφέροντος και του θέματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης.



Αναμφισβήτητη είναι η διαπίστωση μετά από αυτή τη σύντομη επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων, ότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών σε σχέση πάντα με τη χρονική στιγμή που το παιδί κατακτά την ικανότητα αυτή. Ο λόγος είναι προφανής και έχει ήδη διατυπωθεί στην παρούσα μελέτη. Ο κάθε ερευνητής έχει διαφορετικούς στόχους και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους να αποδείξει τις υποθέσεις του. Όλα αυτά δημιουργούν ένα ποικίλο ερευνητικό πλαίσιο, που λογικά δημιουργεί αυτές τις αναντιστοιχίες στα αποτελέσματα. Το σαφές και αυτό που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα είναι το γεγονός ότι από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους, τα βρέφη αναπτύσσουν ικανότητες αντίληψης και έκφρασης συναισθημάτων σχετικές με τις διαπροσωπικές τους ανάγκες. Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το παιδί αναπτύσσει σε κάθε στάδιο τις λειτουργίες εκείνες που έχει ανάγκη για να καλύψει τις ανάγκες του. Ακόμα και οι μιμητικές ικανότητες που καλλιεργεί μιμούμενο τις εκφράσεις των ατόμων που το φροντίζουν καθημερινά, αποβλέπουν στην επίτευξη κάποιων στόχων για το ίδιο, κυρίως στο επίπεδο των διαπροσωπικών του σχέσεων. Διευκολύνεται έτσι η ανταλλαγή συναισθηματικών καταστάσεων με τα άτομα με τα οποία έρχεται καθημερινά σε επαφή και αρχίζει να βιώνει και το ίδιο παρόμοια συναισθήματα. Το αποτέλεσμα είναι ότι συμπληρώνοντας τον πρώτο χρόνο ζωής, τα βρέφη είναι έτοιμα να συμμετέχουν σε πολύπλοκες συγκινησιακές αλληλεπιδράσεις.

Όπως παρατηρούμε, ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αντίληψη του συναισθήματος ξεκίνησε από τις εκφράσεις του προσώπου, επεκτάθηκε στις φωνητικές εκφράσεις και τη σύνδεσή τους με διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Όλες οι μελέτες είναι πολύτιμες και αναμφισβήτητα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες. Όμως διαπιστώνουμε ότι ο τεράστιος όγκος των ερευνών περιορίστηκε σε αυτά μόνο τα θέματα αναφορικά με την εκτίμηση του συναισθήματος. Θα ήταν ενδιαφέρον ίσως να δούμε το ερευνητικό αυτό πρόβλημα εντός ενός διαφορετικού πλαισίου, όπως αυτό της μουσικής. Μπορούν δηλαδή τα παιδιά να επιδείξουν κατανόηση και ερμηνεία του συναισθήματος στη μουσική, δεδομένου ότι εκείνη αναγνωρίζεται και αποτελεί ένα δυναμικό, ισχυρά κινητήριο και παραγόμενο συναισθήματα ερέθισμα; Ποιοί παράγοντες μπορούν να ευνοήσουν ή να εμποδίσουν την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας; Η παρούσα εργασία αυτά τα θέματα διαπραγματεύεται.



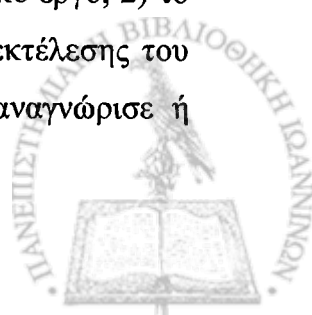
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΟΥΣΙΚΗ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις βασικές θεωρίες που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τη φύση της σχέσης της μουσικής με τα συναισθήματα. Ως είθισται με κάθε ερευνητικό-φιλοσοφικό ζητούμενο, έτσι και εδώ οι γνώμες δίστανται. Υπάρχει η σχολή εκείνων που με τις θεωρίες τους προσπαθούν να αποσυνδέσουν τη μουσική ως μορφή τέχνης από τα συναισθήματα, θεωρώντας ότι η αξία της είναι αποκλειστικά και μόνο μουσική, και δεν ωφελεί να την ψάχνουμε σε εκτός της μουσικής παράγοντες. Η μουσική αξία ενός έργου - όπως πιστεύουν οι οπαδοί αυτής της άποψης- είναι ανεξάρτητη από ο,τιδήποτε εξωτερικό από αυτή, συνεπώς είναι μάταιο και λανθασμένη επιλογή να βιώνουμε ένα μουσικό έργο συναρτήσει τέτοιων εξω-μουσικών (extramusical) στοιχείων, προκειμένου να το κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε την αξία του. Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την άποψη αυτή, η αξία της μουσικής δεν συνδέεται κατά καμία έννοια με τα συναισθήματα.

Στον αντίποδα αυτών των θεωριών βρίσκεται μία άλλη σχολή θεωρητικών, οι οποίοι διατείνονται ότι η αξία της μουσικής, καθώς και η διαφορετική αξία που έχει κάθε μουσικό έργο, εξηγείται αναφορικά με τη σχέση της με κάτι έξω από αυτή την ίδια. Το πιο κοινό εξω-μουσικό φαινόμενο που συνδέεται με τη μουσική όπως αναφέρουν οι ίδιοι είναι το συναίσθημα, και αναμφισβήτητα γι' αυτούς η μουσική έχει τη δύναμη να μας οδηγεί στο συναίσθημα (Budd M.,2001).

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των θεωριών αυτών, σκόπιμο είναι γίνουν κάποιες διευκρινιστικές παρατηρήσεις. Είναι γεγονός ότι η σχεσιακή κατάσταση μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων μπορεί να μελετηθεί από τρεις διαφορετικές σκοπιές: του συνθέτη, του εκτελεστή και του ακροατή. Υπό αυτή την έννοια, υπάρχουν τρεις δυνατές περιπτώσεις όπου τα συναισθήματα εμπλέκονται με τη μουσική: 1)το συναίσθημα που βίωσε ο συνθέτης κάποια ιδιαίτερη στιγμή ή περίσταση στη ζωή του ή ακόμα και τη στιγμή που συνέθεσε το μουσικό έργο, 2) το συναίσθημα που ο εκτελεστής βίωσε και προσπάθησε με τον τρόπο εκτέλεσής του μουσικού έργου να αποδώσει, και 3) το συναίσθημα που βίωσε, αναγνώρισε ή ερμήνευσε ο ακροατής κατά τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης.

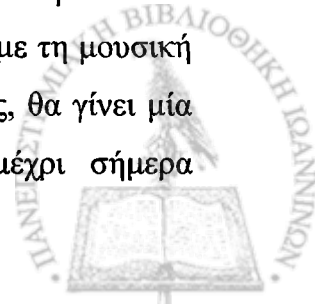


Η συναισθηματική εμπειρία του συνθέτη και του εκτελεστή σχετίζεται καθαρά μουσικολογικά με το χαρακτήρα του μουσικού έργου ή της εκτέλεσης, που σημαίνει ότι το συναίσθημα που επιθυμεί ο συνθέτης ή ο εκτελεστής να εκφράσει, πραγματοποιείται μέσω του τρόπου που θα το αποδώσει, χρησιμοποιώντας ποικιλοτρόπως τα διάφορα μουσικά εκφραστικά στοιχεία (π.χ. τέμπο, ένταση, ρυθμός, τροπικότητα, κλπ). Ο ακροατής όμως, εκτιμά και μεταφράζει το χαρακτήρα του μουσικού έργου ή της εκτέλεσης ως κάτι 'ακουστό', ως κάτι δηλαδή που ακούγεται ως σύνολο. Συνεπώς, η συναισθηματική εμπειρία του συνθέτη ή του εκτελεστή δεν αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικό του τι ακούει ο ακροατής και λαμβάνει από τη μουσική. Ο ακροατής εξάγει συμπεράσματα από το χαρακτήρα της μουσικής, τον οποίο η σύνθεση ή η εκτέλεση ανέδυσαν μέσω της εμπειρίας ενός ιδιαίτερου και συγκεκριμένου συναισθήματος.

Η παρούσα εργασία, δεδομένου ότι ασχολείται με τον ακροατή, δεν ανιχνεύει ούτε τα συναισθήματα του συνθέτη, ούτε του εκτελεστή. Δεν αποσκοπεί στην ανίχνευση του συναισθήματος που πιθανώς βίωσε ο δημιουργός και οδηγήθηκε στη σύνθεση του μουσικού έργου, ούτε επίσης αποσκοπεί στην ερμηνεία του συναισθήματος που βίωσε ο εκτελεστής και εκτέλεσε με το συγκεκριμένο τρόπο τη σύνθεση. Αυτό που μελετά η παρούσα ερευνητική απόπειρα είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν και να μεταφράζουν τις συναισθηματικές ιδιότητες και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της μουσικής, ανεξάρτητα από τις επιδιώξεις ή τα κίνητρα του συνθέτη ή του εκτελεστή. Μελετάται η αναγνώριση συναισθημάτων στη μουσική από παιδιά, με την ιδιότητα του ακροατή που λαμβάνει τα μουσικά στοιχεία ως σύνολο και ως αναλογίες συναισθημάτων και δεν διερευνάται εάν και ποιά συναισθήματα πιθανώς βιώνονται κατά την ακρόαση.

Η συγκεκριμένη θέση που ακολουθείται είναι η εξής: ο ακροατής αντιδρώντας συναισθηματικά στα μουσικά στοιχεία, αποδίδει κάποιο νόημα στη μουσική φόρμα με συναισθηματικούς όρους. Συνεπώς, η μουσική φόρμα λειτουργεί ως αντικειμενοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες συμβολίζονται με έναν μη υποδηλούμενο τρόπο μέσω των μουσικών στοιχείων.

Η παρούσα εργασία, αν και θα ήταν ευχής έργον, δεν μπορεί να παρουσιάσει μία πλήρως διεπιστημονική θεώρηση της σχέσης των συναισθημάτων με τη μουσική δεδομένου του περιορισμένου χώρου και θεματολογίας της. Εντούτοις, θα γίνει μία προσπάθεια να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν αρτιότερα οι μέχρι σήμερα



υπάρχουσες θεωρίες, που προσπάθησαν –η καθεμία από διαφορετική σκοπιά- να
διαφωτίσουν τη σχέση αυτή και να δώσουν απάντηση σε καίρια ερωτήματα.



4.1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

Εισαγωγή

Το πρόβλημα που καλούμαστε να διαπραγματευτούμε μέσα από τις θεωρίες που αφορούν στη μελέτη του ζητήματος της έκφρασης συναισθημάτων και των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική είναι το εξής: πώς είναι δυνατόν πολλά από τα μουσικά έργα να εκφράζουν συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, κλπ. εφόσον γνωρίζουμε καλά πως την ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων έχουν μόνο τα πλάσματα που μπορούν να αισθανθούν; Γιατί όταν λέμε ότι κάτι εκφράζει κάποιο συναίσθημα, εννοούμε πως δείχνει με κάποιο τρόπο αυτό που αισθάνεται. Υπό την παραδοχή όμως ότι η μουσική δεν αισθάνεται, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μπορεί να εκφράσει υπαρκτά συναισθήματα. Και όμως, πολλοί θεωρητικοί πρεσβεύουν πως όταν ένα μουσικό έργο εκφράζει κάποιο συναίσθημα, στην ουσία αποτελεί έκφραση ενός υπαρκτού συναισθήματος ενός πλάσματος ικανού να αισθανθεί. Η μουσική αν και άψυχη, διαθέτει μία τρομακτική δύναμη και αμεσότητα στην έκφραση συναισθημάτων που δημιουργεί την πεποίθηση ότι διαπραγματεύεται υπαρκτά συναισθήματα και όχι απλούς χαρακτηρισμούς, ιδέες ή σκέψεις για τα συναισθήματα αυτά. Τα συναισθήματα που εκφράζονται στη μουσική ανήκουν σε κάποιον που σχετίζεται με αυτή, δηλαδή με τον συνθέτη, ή τον εκτελεστή, ή τον ακροατή ή κάποιο πρόσωπο που 'απεικονίζεται' στη μουσική (Davies, S., 2003/ Davies, S., 1994). Οι απόψεις αυτές εγκρίνουν το συμπέρασμα πως η μουσική είναι εκφραστική.

Από την άλλη, είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι παρακολουθώντας μία όπερα, ή ακούγοντας ένα τραγούδι και γενικά σε οποιαδήποτε επαφή τους με τη μουσική και την Τέχνη, αντιδρούν με κάποιο τρόπο. Άλλοτε ενθουσιάζονται με την πλοκή, άλλοτε απογοητεύονται από την απλότητα της μελωδικής δομής, άλλοτε τρομοκρατούνται από τις δυνατές νότες κάποιου μουσικού οργάνου, κ.ο.κ. Αναμφισβήτητα δεν υπάρχει κάτι ιδιαίτερο και περίεργο σε αυτού του είδους τις "απαντήσεις" των ακροατών στην ομορφιά ή την ασχήμια αυτού που ακούνε, και γι' αυτό η ανάλυση που θα ακολουθήσει δεν αφορά αυτού του είδους τις συναισθηματικές αντιδράσεις προς τη μουσική.

Όσον αφορά αυτά τα παραδείγματα αντιδράσεων σε μουσικά ερεθίσματα που προαναφέρθηκαν, είναι σαφές ότι εκεί η μουσική αποτελεί αντικείμενο των



συναισθημάτων του ακροατή. Όταν π.χ. ενθουσιάζεται με την πολυπλοκότητα της μελωδίας, ο ενθουσιασμός αφορά αυτή καθ' αυτή τη μουσική, η οποία γίνεται αντικείμενο αυτού του συναισθήματος, και κατά συνέπεια δημιουργείται τάση για δράση. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις γίνεται αποδεκτό ότι ο ακροατής βιώνει σε αυτές τις περιπτώσεις πραγματικά συναισθήματα, και μάλιστα, δεδομένου ότι σε αυτού του είδους τις αντιδράσεις ενυπάρχουν πεποιθήσεις ή σκέψεις που συνοδεύουν τα βιωμένα συναισθήματα, συμμορφώνονται με το γνωστικό μοντέλο. Μέχρι εδώ δεν υπάρχει τίποτα περίεργο και προβληματικό.

Αυτό που θεωρείται φιλοσοφικά περίεργο και προβληματικό για ορισμένους είναι η άποψη ότι οι ακροατές αντιδρούν με λύπη στη λύπη που εκφράζει η μουσική ή αντίστοιχα με χαρά στη χαρούμενη μουσική. Οι ενστάσεις που προβάλλονται εναντίον της θέσης περί 'αντανάκλασης' ή 'καθρεφτισμού' των συναισθημάτων της μουσικής από τον ακροατή, στηρίζονται σε επιχειρήματα που συνδέονται με τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις βίωσης των συναισθημάτων όπως: α) Τα συναισθήματα έχουν πάντα ένα αντικείμενο στο οποίο απευθύνονται. Νιώθουμε κάποιο συναίσθημα σχετικά με κάτι πάντα. Π.χ. μπορεί να είμαστε λυπημένοι επειδή βρέχει και δεν μπορούμε να πάμε βόλτα. Εδώ το συναίσθημα της λύπης πηγάζει από το γεγονός ότι η βροχή που μας χαλάει τα σχέδια είναι κάτι θλιβερό. Αντίθετα στη μουσική όταν νιώθουμε λύπη δεν υπάρχει κάτι θλιβερό σχετικά με αυτή, στο οποίο να απευθύνεται η λύπη. β) Τα συναισθήματα εμπεριέχουν επιθυμίες και προδιαθέσεις που απευθύνονται σε πράξεις που εξαρτώνται από το χαρακτήρα του συναισθήματος που βιώνεται. Π.χ. εάν νιώθω φόβο, έχω την τάση και επιθυμία να δραπετεύσω και να απομακρυνθώ από την πηγή του φόβου μου. Εάν νιώθω λύπη έχω την τάση να δείχνω δυστυχισμένος. Στην περίπτωση της μουσικής όμως δεν υφίστανται τέτοιου είδους προδιαθέσεις και τάσεις για δράση. γ) Τα συναισθήματα επίσης περιλαμβάνουν κάποιες αντιδράσεις του οργανισμού, κάτι που δεν υπάρχει στη βίωση συναισθημάτων στη μουσική. δ) Τα συναισθήματα διεγείρονται εντός αιτιωδών καταστάσεων. Π.χ. ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου αναμένεται να δημιουργήσει λύπη και όχι χαρά.

Στη μουσική, όταν ένα άτομο ισχυρίζεται ότι κινητοποιείται προς κάποιο συναίσθημα και το εκφράζει, 'καθρεφτίζοντας' στη συναισθηματική του αυτή αντίδραση τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής (π.χ. νιώθει λυπημένος ή χαρούμενος εξαιτίας της μουσικής), τότε η μουσική δεν αποτελεί αντικείμενο αυτής της αντίδρασης, αλλά η αιτία της (Davies, 1994, σελ.279-281;2003).



Η ανάλυση που ακολουθεί διαπραγματεύεται τα παραπάνω ζητήματα υπό το πρίσμα κάποιων βασικών φιλοσοφικών θεωριών που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την εκφραστικότητα και τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική.

4.1.1.ΘΕΩΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Η γενική Θεωρία Έκφρασης (expression theory) έχει λάβει διάφορες μορφές κατά καιρούς, όμως η κεντρική ιδέα στην οποία στηρίζεται είναι ότι ο καλλιτέχνης υφίσταται μία εμπειρία, την οποία επιθυμεί να μεταβιβάσει στους άλλους, με την έννοια ότι επιθυμεί να βιώσουν και αυτοί την ίδια εμπειρία. Με το σκοπό αυτό δημιουργεί το καλλιτέχνημά του –στην προκειμένη περίπτωση το μουσικό έργο- με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να γίνει αντιληπτό και κατανοήσιμο και να μπορεί να οδηγήσει τον ακροατή στην εμπειρία που ο καλλιτέχνης επεδίωξε να μεταφέρει. Η εμπειρία λαμβάνει χώρα εντός του καλλιτέχνη, όμως εξωτερικοποιείται μέσω του έργου. Όσο μεγαλύτερη επιτυχία υπάρξει κατά τη μεταφορά της εμπειρίας, τόσο μεγαλύτερη αξία παίρνει το έργο τέχνης (Budd,2001,σελ.121).

Η Θεωρία Έκφρασης ερμηνεύει την εκφραστικότητα τη μουσικής συναρτήσει της έκφρασης και μετάδοσης των συναισθημάτων του συνθέτη μέσω της σύνθεσης. Τα συναισθήματα που εκφράζονται στο μουσικό έργο ανταποκρίνονται σ' αυτά του δημιουργού. Η συναισθηματική αντίδραση του κοινού στην εκφραστικότητα ενός μουσικού έργου απευθύνεται στα συναισθήματα που βιώθηκαν από το συνθέτη την ώρα της δημιουργίας (Davies,S.,1994,σελ.170).

Ένας από τους εκφραστές της θεωρίας αυτής είναι ο Leo Tolstoy, ο οποίος στο έργο του *'What is Art'* (1959) γράφει ότι η δραστηριότητα της τέχνης είναι να διεγείρει σε κάποιον ένα συναίσθημα που έχει βιώσει κάποιος άλλος μέσω των γραμμών, των χρωμάτων, των ήχων ή των λέξεων, μεταβιβάζοντας τα συναισθήματα αυτά (σελ.121).

Εφαρμόζοντας τη Θεωρία Έκφρασης ή Μεταβίβασης στη μουσική, συμπεραίνουμε ότι οι εμπειρίες που μεταβιβάζονται είναι κυρίως αισθήματα, συναισθήματα και διαθέσεις, και ακολουθείται η εξής διαδικασία: ο συνθέτης μεταμορφώνει τα συναισθήματά του σε μουσικούς ήχους, οι οποίοι μεταμορφώνονται σε παρτιτούρα, η οποία επίσης αναλύεται σε μουσικούς ήχους από τον εκτελεστή, οι οποίοι ήχοι τελικά αποκωδικοποιούνται από τον ακροατή και



μεταφράζονται σε συναισθήματα, των οποίων γίνεται κοινωνός κατά τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης.

Η διαδικασία αυτή μας θυμίζει αρκετά το μοντέλο που πρότεινε ο Brunswik (1956), το λεγόμενο *'lens model'* στην προσπάθειά του να περιγράψει τη μεταφορά συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της μουσικής εκτέλεσης. Ο Juslin (1995;1998;2000) πρότεινε το μοντέλο αυτό προκειμένου να διευκρινιστεί πώς οι εκτελεστές κωδικοποιούν ορισμένα συναισθήματα μέσω κάποιων μουσικών χαρακτηριστικών (π.χ. τέμπο, ένταση, κλίμακα, κλπ.) και πώς οι ακροατές τα αποκωδικοποιούν χρησιμοποιώντας τα ίδια στοιχεία με σκοπό να ερμηνεύσουν τη συναισθηματική έκφραση. Οι ακροατές πρέπει να συνδυάσουν τα στοιχεία αυτά για να φτάσουν σε μία ορθή ερμηνεία της έκφρασης (Juslin, P.,2003,σελ.324).

Η Θεωρία Έκφρασης -όπως κάθε θεωρία- έχει δεχθεί και κριτική. Αυτοί που την απορρίπτουν πρεσβεύουν ότι βιώνουμε την εκφραστικότητα της μουσικής όχι ως κατάλοιπο των συναισθημάτων που εκρέουν από τη σύνθεση, αλλά ως φύσει υφιστάμενα σε αυτή (Davies,S., 2003, σελ.32). Όπως γράφει και ο K.Bouwsma (1950, σελ.94): *«Η λύπη στη μουσική μοιάζει περισσότερο με το κόκκινο χρώμα του μήλου, παρά με την ηχηρή εκβολή στομαχικών αερίων διά στόματος που προκαλεί ο μηλίτης»*. Άλλωστε, ως θεωρία θεωρείται από πολλούς λανθασμένη διότι η σύνθεση όλων των εκφραστικών μουσικών έργων δεν συνάδει πάντα με την ταυτόχρονη βίωση συναισθημάτων από την πλευρά του δημιουργού και την προσπάθειά του να τα εκφράσει. Η σύνδεση μεταξύ των συναισθημάτων του συνθέτη και του μουσικού έργου δεν είναι φυσική και άμεση όπως όταν αυτή γίνεται με τρόπους συμπεριφοράς (π.χ. κλάμα). Αντίθετα, ο συνθέτης χρησιμοποιεί τρόπον τινά μία μάσκα ενδεικτική ενός συγκεκριμένου συναισθήματος, και μέσω αυτής της μάσκας εκφράζει έμμεσα τα προσωπικά του συναισθήματα.

Αναφορικά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ακροατών, σύμφωνα με τη Θεωρία της Έκφρασης, το αντικείμενο των αντιδράσεων δεν είναι η μουσική, αλλά ο συνθέτης ή εκτελεστής του μουσικού έργου. Ο ακροατής ταυτίζεται συναισθηματικά με τη δική τους συγκινησιακή κατάσταση, δεδομένου ότι στοχεύουν στη μεταβίβαση των δικών τους συναισθηματικών εμπειριών προς αυτόν. Συνεπώς ο ακροατής βιώνει τα ίδια συναισθήματα με αυτά που βίωσαν ο συνθέτης ή ο εκτελεστής.

Όταν αντιδρούμε στα συναισθήματα ενός ατόμου, οι συναισθηματικές μας αντιδράσεις κατευθύνονται στο άτομο το ίδιο και όχι στην εκφραστική συμπεριφορά



του, ακόμη και αν η συμπεριφορά αυτή μας οδήγησε στις συγκεκριμένες αντιδράσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, η Θεωρία της Έκφρασης δεν αφορά στις 'αντανακλαστικές' αντιδράσεις, δεδομένου ότι στο κέντρο του ενδιαφέροντος τοποθετεί το συνθέτη και όχι την ίδια τη μουσική. Οι 'καθρεφτικές' συναισθηματικές αντιδράσεις, αυτές δηλαδή που αντικατοπτρίζουν τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής δεν συνδέονται με κανενός τα συναισθήματα, παρά μόνο με τον εκφραστικό χαρακτήρα της μουσικής.

4.1.2. ΘΕΩΡΙΑ ΔΙΕΓΕΡΣΗΣ

Η δεύτερη θεωρία που εξετάζουμε στο παρόν κεφάλαιο είναι η αποκαλούμενη ως Θεωρία Διέγερσης (arousal theory). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εκφραστική ικανότητα της μουσικής υφίσταται στη δυνατότητά της να διεγείρει συναισθήματα στον ακροατή. Οι οπαδοί της Θεωρίας της Διέγερσης πιστεύουν ότι η έκφραση της λύπης στη μουσική σχετίζεται με τη δύναμή της να κάνει τον ακροατή να νιώθει λυπημένος. Αυτό που καθιστά αληθές ότι η μουσική είναι 'χαρούμενη' ή 'λυπημένη' κατά την άποψη αυτή είναι η αιτιώδης δύναμή της να προκαλέσει όμοιες αντιδράσεις στον ακροατή (Matravers, 1998).

Όπως γίνεται κατανοητό, η Θεωρία Διέγερσης, αποδίδει την εκφραστικότητα της μουσικής στη δύναμή της να συγκινήσει τον ακροατή.

Ένα μουσικό έργο είναι λυπητερό εάν ωθεί τους ακροατές στη λύπη. Εάν όπου Σ είναι ένα συναίσθημα, M είναι η μουσική, και A είναι ο ακροατής, λαμβάνουμε την ακόλουθη προσέγγιση: M είναι Σ = M διεγείρει Σ στον A . (Davies, S., 1994, σελ. 185).

Μία από τις ενστάσεις που δέχεται η θεωρία αυτή αφορά τη μη καθολική ισχύ της μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Οι πολέμιοί της αναφέρουν πως δεν είναι δυνατόν η ίδια μουσική να προκαλέσει τα ίδια συναισθήματα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών. Η αλήθεια είναι ότι αναντιστοιχία στις συναισθηματικές αντιδράσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες υφίσταται όταν τα μέλη ενός πολιτισμού δεν έχουν εμπειρία με τις μουσικές συμβάσεις που κυριαρχούν στη μουσική ενός άλλου πολιτισμού. Από την άλλη όμως, είναι δυνατόν να υπάρξει διαπολιτισμική συμφωνία μεταξύ ακροατών που είναι οικείοι με τα σχετικά στυλ μουσικής άλλων πολιτισμών.



Μία άλλη προϋπόθεση για να ισχύσει η Θεωρία Διέγερσης είναι η προσοχή που θα δώσει ο διαθέτων προσόντα ακροατής στη μουσική, αλλά και το γεγονός ότι η μουσική πρέπει να κατέχει ιδιότητες που μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματική αντίδραση στον ακροατή, δηλαδή να είναι περιγραφικές. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο ορισμός του Davies που αναφέραμε παραπάνω παίρνει την εξής μορφή:

Μ είναι $\Sigma=M$ διεγείρει Σ στον A λόγω των ιδιοτήτων α, β, γ , που αυτή κατέχει (ιδιότητες που μπορεί να καθοριστούν με μουσικά τεχνικούς όρους, ανεξάρτητα από το Σ)
(Davies,S.,1994,σελ.187).

Ο ορισμός αυτός είναι σαφώς βελτιωμένος σε σύγκριση με τον προηγούμενο διότι διευκρινίζει την άποψη ότι η αντίδραση προκύπτει από τις ιδιότητες του μουσικού έργου και όχι από κάποιο εξω-μουσικό συνειρμό του ακροατή.

Οι οπαδοί της Θεωρίας Διέγερσης πιστεύουν ότι η αντίδραση στη μουσική που αποκαλύπτει την συναισθηματική δύναμή της συντελείται όταν ο ακροατής προσέχει την πορεία που αυτή ακολουθεί. Η προϋπόθεση αυτή είναι απαραίτητη για να γίνει κατανοητό γιατί σε κάποιες περιπτώσεις όπου η μουσική είναι εκφραστική κάποιου συναισθήματος, αποτυγχάνει να διεγείρει αυτό το συναίσθημα στον ακροατή.

Υπό τη νέα αυτή προϋπόθεση, ο ορισμός του Davies επαναπροσδιορίζεται:

Μ είναι $\Sigma= M$ διεγείρει Σ στον A παρακολουθώντας αυτός τη μουσική με έναν κατάλληλο τρόπο, εάν η τάση της M να διεγείρει Σ στον A δεν εμποδίζεται ή διαστρεβλώνεται από κάποιους παρεμποδιστικούς ή ενοχλητικούς παράγοντες.
(Davies,S.,1994,σελ.189).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε μία άποψη που διαστρεβλώνει πολλές φορές την ουσία της θεωρίας αυτής. Εάν κάποιος νιώσει λυπημένος σχετικά με τη μουσική (π.χ. για την έλλειψη ιδεών), η αντίδραση αυτή δεν αποκαλύπτει τον εκφραστικό χαρακτήρα της μουσικής. Εάν όμως η μουσική κάνει τον ακροατή να νιώσει λύπη, δηλαδή εάν η μουσική είναι η αιτία της αντίδρασης και όχι το συναισθηματικό αντικείμενο, τότε η λύπη είναι αποδοτέα στο μουσικό έργο. Η αντίδρασή του δεν είναι ανεξάρτητη από την ίδια τη μουσική, και είναι αυτή που εγκρίνει την απόδοση συγκεκριμένου συναισθηματικού περιεχομένου στο μουσικό

έργο. Συνεπώς, σύμφωνα με τη Θεωρία Διέγερσης, η εκφραστικότητα της μουσικής πηγάζει από την ικανότητά της να διεγείρει και να προκαλεί συναισθήματα, αν και πολλοί θεωρητικοί διαπραγματεύονται τη σχέση αυτή αντίστροφα: επειδή η μουσική εκφραστικότητα είναι παρούσα στο μουσικό έργο, γι' αυτό συγκινούμαστε απ' αυτό (Davies, S., 2003, σελ.33).

Αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι η Θεωρία της Διέγερσης συνδέεται με την άποψη ότι ο ακροατής 'καθρεφτίζει' στις αντιδράσεις του τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής, εντούτοις υπάρχει διαφορά στο εξής σημείο: η Θεωρία Διέγερσης ερμηνεύει τη συναισθηματική αντίδραση του ακροατή ως διέγερση, δηλαδή η μουσική δημιουργεί το συγκεκριμένο συναίσθημα στον ακροατή και μέσω αυτής της διαδικασίας προσυπογράφεται η δική της εκφραστικότητα. Από την άλλη, η θεωρία που υποστηρίζει τον 'καθρεφτισμό' των συναισθηματικών χαρακτηριστικών της μουσικής πρεσβεύει ότι αυτά απλά αντανακλώνται στις αντιδράσεις του ακροατή ως ίδια ακριβώς. Εάν δηλαδή η μουσική εκφράζει λύπη, ο ακροατής αντιδρά με λύπη. Οι οπαδοί λοιπόν της Θεωρίας Διέγερσης πιστεύουν ότι η αντίδραση σχετίζεται με τη μουσική εκφραστικότητα υπό την προϋπόθεση ότι η μουσική είναι εκφραστική του τι ένιωσε ο ακροατής.

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Davies (2003, σελ.39), στη Θεωρία Διέγερσης δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε συναισθηματικές τις αντιδράσεις του ακροατή στη μουσική. Ο Matravers (1998) υποστηρίζει ότι η βασική αντίδραση στα μουσικά ερεθίσματα είναι ένα αίσθημα και όχι συναίσθημα, επειδή στερείται γνωστικού περιεχομένου (όπως επιθυμίες, πεποιθήσεις), το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των συναισθημάτων. Διότι αυτά τα στοιχεία κινητοποιούν το υποκείμενο και το ωθούν σε δράση. Δεν υφίστανται όμως τα στοιχεία αυτά στη μουσική διαδικασία, συνεπώς κατ'αυτόν δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για συναισθήματα.

Η θεωρία αυτή δέχθηκε δριμεία κριτική και ιδιαίτερα από τους οπαδούς του Γνωστικισμού (π.χ. Peter Kivy). Οι Γνωστικιστές πρεσβεύουν ότι η Θεωρία Διέγερσης δεν δίνει απάντηση στο ερώτημα πώς η μουσική προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις, πώς δηλαδή αναγνωρίζουμε εκφραστικές ιδιότητες σε ένα μουσικό έργο, ενώ οι ίδιοι έχουν την εξήγηση ότι η βάση αυτής της αναγνώρισης εντοπίζεται στις ομοιότητες μεταξύ των στοιχείων της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, τονικότητα) με τις εκφράσεις συναισθημάτων στην ανθρώπινη συμπεριφορά (π.χ. φωνή). Από την άλλη, η πλευρά των υποστηρικτών της Θεωρίας Διέγερσης

προβάλλει την ένσταση ότι και η θέση των Γνωστικιστών είναι προβληματική και ατελής, δεδομένου ότι δεν δίνει εξηγήσεις για παράδειγμα για τη διαφορά στο συναισθηματικό τόνο μεταξύ του μείζονα και του ελάσσονα τρόπου (Goldman, 1995, σελ. 62).

4.1.3. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Οι δύο θεωρίες που αναλύσαμε παραπάνω διαπραγματεύονται την εκφραστική δύναμη της μουσικής α) ως έκφραση των υφιστάμενων συναισθημάτων του δημιουργού, ή β) ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής διέγερσης του ακροατή. Η εκφραστικότητα της μουσικής όμως μπορεί να συνδεθεί και με την εμπειρία του συναισθήματος σε φαντασιακό επίπεδο, ως αποκύημα δηλαδή της φαντασίας του ακροατή. Δύο είναι οι τρόποι που μπορεί να γίνει αυτό: 1) εάν ο ακροατής αποδώσει στον εαυτό του –στη φαντασία του πάντα– συναισθήματα, καθιστώντας τον συστατικό στοιχείο του κόσμου που περιγράφεται στο έργο, ή 2) πιστεύοντας ότι το έργο δημιουργεί έναν φανταστικό κόσμο, στον οποίο θέτει τον εαυτό του ως εξωτερικό παρατηρητή. Εάν φαντάζεται δηλαδή ότι η μουσική παρουσιάζει μία περιγραφική αναφορά της συναισθηματικής ζωής ενός άλλου προσώπου.

Οπαδός της θεωρίας αυτής (theory of imagined persona) είναι ο Walton (1988, 1990), ο οποίος παραθέτει την άποψη ότι ένα μουσικό κομμάτι είναι π.χ. εκφραστικό της λύπης εάν ο ακροατής φανταστεί την ακρόασή του ως αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων λύπης. Στην περίπτωση αυτή ο ακροατής ενημερώνεται μέσω των ακουστικών του αισθήσεων για τα δικά του συναισθήματα, τα οποία η μουσική εκφράζει. Επίσης επεξηγεί την εκφραστικότητα της μουσικής συναρτήσει της εμπειρίας του συναισθήματος ενός άλλου προσώπου, το οποίο τοποθετεί σε φανταστικό επίπεδο ως πρωταγωνιστή στο μουσικό έργο. Ας δούμε όμως πώς ανέπτυξε τη θεωρία του αυτή ο Walton.

Ο Walton (1973, 1978) ξεκίνησε την περιγραφή αυτής της θεωρίας από την πεποίθηση ότι δεν μπορούμε να νιώσουμε κυριολεκτικά τα συναισθήματα που εκφράζονται σε ένα έργο εφόσον γνωρίζουμε εκ προοιμίου πως η πλοκή δεν αναφέρεται σε υπαρκτά πρόσωπα και καταστάσεις. Μπορούμε όμως να τα κάνουμε τεχνηέντως αληθινά, και συνεπώς πιστευτά, ώστε να έχουμε εμπειρία των συναισθημάτων που κυοφορούνται στο έργο τέχνης. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να φανταστούμε μία υπόθεση και να αντιδράσουμε σε αυτό που φανταζόμαστε. Ο Walton (1997) έχει την πεποίθηση ότι οι ακροατές φαντάζονται κάτι που σχετίζεται

με την εμπειρία της ακοής των ήχων, και όχι με τους ίδιους τους ήχους. Για παράδειγμα, εάν πιστέψουμε εκούσια ότι βρισκόμαστε σε κίνδυνο, θα βιώσουμε τα αντίστοιχα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα και συνεπώς θα νιώσουμε τεχνηέντως φόβο.

Η θεωρία του Walton παίρνει μία πιο ολοκληρωμένη μορφή στην περίπτωση που αντικαταστήσουμε τη φυσιολογική-ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει κάποιο συναίσθημα με τον όρο 'ηδονικό τόνο' (*hedonic tone*). Ας πάρουμε το παράδειγμα της εκφραστικής λειτουργίας ενός ποιήματος για να κατανοήσουμε την άποψη του Walton: όταν τοποθετώ τον εαυτό μου φανταστικά στη θέση του προσώπου που αφηγείται –δηλαδή όταν έχω εκ των έσω εμπειρία του ποιήματος– δημιουργώ στον εαυτό μου την πίστη ότι είμαι στη θέση του. Δημιουργώ δηλαδή την πεποίθηση ότι είμαι ένα πρόσωπο που σκέφτεται αυτά που εκφράζει το ποίημα και που βιώνει το συναίσθημα (Σ) απέναντι σε κάτι, που το ποίημα (Π) αναπαριστά. Δεν βρίσκομαι στην πραγματικότητα στην κατάσταση του συναισθήματος Σ και πραγματικά δεν νιώθω Σ. Αλλά όταν δημιουργώ την πίστη πως βρίσκομαι στη θέση του πρωταγωνιστή του ποιήματος, μπορώ να νιώσω κάτι. Συγκεκριμένα μπορώ να νιώσω τις συναισθηματικές ιδιότητες, τον ηδονικό τόνο, το διεγερτικό χαρακτήρα και τα σωματικά συμπτώματα του Σ και αυτό που θα βιώσω θα έχει προκληθεί από την τεχνητή πίστη του P (όπου P είναι αυτό που είναι απαραίτητο να πιστέψει κάποιος ώστε να νιώσει Σ). Παρομοίως, όταν έχουμε εκ των έξω εμπειρία του ποιήματος, δημιουργούμε στον εαυτό μας την πεποίθηση ότι κάποιος άλλος βιώνει το Σ και με αυτό τον τρόπο νιώθουμε τη χροιά του Σ (Σ'), όπου Σ' είναι η απάντηση-αντίδραση, θετική ή αρνητική, στο συναίσθημα Σ κάποιου άλλου προσώπου. Και σε αυτή την περίπτωση η εμπειρία μας θα έχει προκληθεί από το P', όπου P' είναι αυτό που είναι απαραίτητο να πιστέψει κάποιος προκειμένου να νιώσει Σ' (Budd, 2001, σελ.130-131).

Η θεωρία του Walton, απέκτησε ένθερμους υποστηρικτές (Karl & Robinson, 1995; Ridley, 1995; Vermazen, 1986) με πιο ισχυρή υποστήριξη αυτή του Levinson (1996), ο οποίος συσχετίζει την εκφραστικότητα της μουσικής με τις φανταστικές πράξεις ενός ανθρώπινου υποκειμένου (*persona*), τις οποίες 'ακούμε' κατά την εξέλιξη του μουσικού έργου. Ενώ οι συναισθηματικές αντιδράσεις απευθύνονται σε αυτό το φανταστικό πρόσωπο, ο Davies αναφέρει τα εξής: «εάν οι αντιδράσεις στη μουσική απευθύνονται σε αυτό το πρόσωπο, και αυτό που ακούμε είναι οι συναισθηματικές μεταπτώσεις που υφίσταται το πρόσωπο αυτό, όπως περιγράφονται

από τη μουσική, τότε φιλοξενούμε σκέψεις σχετικά με αυτή την κατάσταση που βιώνει το φανταστικό πρόσωπο, οι οποίες ταιριάζουν για 'καθρεφτικές' αντιδράσεις. Επιπλέον αυτές οι σκέψεις είναι προσποιητές, ψεύτικες και όχι πραγματικές» (Davies, 2003, σελ. 38). Η θέση αυτή του Davies ενώ έχει μία βάση, εν τούτοις δεν αποδεικνύει ότι οι αντιδράσεις του ακροατή θα είναι οπωσδήποτε καθρεφτικές. Ο ακροατής μπορεί να αντιδράσει εκφράζοντας π.χ. συμπόνοια για τις συναισθηματικές μεταπτώσεις του φανταστικού προσώπου και να μην ταυτιστεί απαραίτητα με αυτές.

Συμφωνώντας με τα προαναφερθέντα, και ο R.K.Elliott (1972) υποστηρίζει πως όταν βιώνουμε ένα έργο τέχνης ως ανθρώπινη έκφραση του συναισθήματος, η φαντασία μας μπορεί να λειτουργήσει με δύο τρόπους: μπορεί να το βιώσουμε 'εκ των έσω' ή 'εκ των έξω'. Στην πρώτη περίπτωση, τοποθετεί κάποιος τον εαυτό του στη φανταστική θέση ενός προσώπου και αποκτά εμπειρία του συναισθήματος που εκφράζεται από αυτή τη θέση ή απλά το βιώνει ως δική του έκφραση. Στη δεύτερη περίπτωση, φαντάζεται ένα άλλο πρόσωπο να εκφράζει τα συναισθήματά του στο έργο τέχνης (Mew, 1985, σελ. 36).

Αναφορικά με τη μουσική, ο Elliott προτείνει ότι η μουσική που εκφράζει συναισθήματα επιδέχεται και τους δύο τρόπους εμπειρίας της έκφρασης, δηλαδή και 'εκ των έσω' και 'εκ των έξω'. Όταν όμως ο ακροατής αναφέρει πως νιώθει το συναίσθημα κατά την εμπειρία της μουσικής, αυτό είναι εφικτό μόνο εάν βιώσει τη μουσική 'εκ των έσω'. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, το συναίσθημα αυτό που λαμβάνει χώρα στο επίπεδο της φαντασίας δεν πρόκειται σε καμιά περίπτωση να είναι το ίδιο με αυτό που θα ένιωθε κάποιος στην πραγματική του ζωή. Για παράδειγμα, εάν ένα μουσικό κομμάτι εκφράζει λύπη, τότε με την 'εκ των έσω' διαδικασία θα έχουμε την εμπειρία της λύπης που η μουσική αυτή εκφράζει. Όμως θα ήταν λάθος να πούμε πως είμαστε λυπημένοι ή πως νιώθουμε λυπημένοι.

Μία από τις ενστάσεις που δέχθηκε η θεωρία αυτή είναι η άποψη ότι όλοι οι ακροατές φαντάζονται ένα πρόσωπο ως προϋπόθεση για να αντιληφθούν την εκφραστικότητα της μουσικής, αλλά επειδή η μουσική δεν μεταφέρει οπτικές αναπαραστάσεις (όπως π.χ. ένα φιλμ), δεν δύναται να κατευθύνει και να διοχετεύσει το περιεχόμενο της φαντασίας του ακροατή (Davies, 1997).



4.1.4. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΟ

Μία κατηγορία θεωρητικών που υποστηρίζουν την άποψη ότι η μουσική ως μορφή τέχνης συνδέεται με τα συναισθήματα είναι οι Συμβολιστές (symbolists). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς αυτούς η μουσική συμβολίζει συναισθηματικές καταστάσεις χωρίς να τις εμπεριέχει, και επεξηγεί παραδειγματικά το χαρακτήρα του συναισθήματος με έναν αντικειμενικό τρόπο.

Στο χώρο των συμβολιστών υπάγεται η φιλόσοφος **Susan Langer**. Η Langer, θεωρεί την τέχνη δημιούργημα φορμών που συμβολίζουν ανθρώπινα συναισθήματα (1953,σελ.40). Η τέχνη γενικά, και συγκεκριμένα η μουσική είναι ένα εικονικό σύμβολο νοητικών καταστάσεων που αναγνωρίζονται ως συναισθήματα (Davies,S.,1994,σελ.123). Η σημασία λοιπόν της μουσικής πηγάζει από το γεγονός ότι μερικά μουσικά έργα είναι σύμβολα καταστάσεων του μυαλού ή του χαρακτήρα, στάσεων ζωής και άλλων έξω-μουσικών φαινομένων. Συνεπώς, λειτουργώντας ως σύμβολο της συναισθηματικής ζωής, αποκτά ιδιαίτερη αξία και σημασία.

Η φιλοσοφία της Langer αναλύεται εκτενώς στο έργο της *Philosophy in a New Key* (1951), και στηρίζεται στην αρχή ότι κάθε μουσικό κομμάτι αποτελεί ένα σύμβολο που γίνεται κατανοητό ως όλον, που δεν έχει προκαθορισμένο νόημα, είναι ατελές και συμβολίζει τη μορφολογία ενός μόνο τύπου συναισθήματος (Budd,M., 2001,σελ.106). Παρακάτω αναλύονται εκτενώς οι έννοιες αυτές.

Καταρχήν, σύμφωνα με τη Langer, για να είναι ένα στοιχείο σύμβολο κάποιου άλλου στοιχείου θα πρέπει να έχουν όμοια δομή, δηλαδή να έχουν την ίδια λογική φόρμα. Το σύμβολο γίνεται το όχημα για την αντίληψη του αντικειμένου που συμβολίζει. Έτσι, θα λέγαμε ότι μία μουσική παρτιτούρα είναι το σύμβολο μιας μουσικής σύνθεσης, διότι χρησιμοποιείται για να συλλάβουμε την ιδέα της σύνθεσης αυτής. Επιπλέον υπάρχει κάποιος κανόνας προβολής της σύνθεσης πάνω στην παρτιτούρα, στην ύπαρξη του οποίου οφείλεται η ομοιότητα μεταξύ τους, δύο στοιχείων που εκ πρώτης όψεως φαίνονται τόσο διαφορετικά.

Ας δούμε όμως πώς η Langer χρησιμοποιεί την έννοια 'σύμβολο'. Για τη φιλόσοφο, υπάρχουν δύο είδη συμβόλων: αυτά που η συμβολική λειτουργία τους καθορίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως αυτή της γλώσσας, (δηλαδή με διακριτά στοιχεία και καθορισμένα νοήματα, όπως η γλώσσα χρησιμοποιεί τις λέξεις και τους συντακτικούς κανόνες) και τα οποία ονομάζει 'discursive', και αυτά που γίνονται κατανοητά μόνο μέσω του νοήματος ως όλον, και τα οποία ονομάζει 'presentational'.

Αυτά τα σύμβολα δεν έχουν στοιχεία με καθορισμένο νόημα, τα οποία σε συμφωνία με κάποιους κανόνες καθορίζουν το νόημα του ίδιου του συμβόλου.

Όσον αφορά τη μουσική, η Langer τη θεωρεί ως *presentational symbol*, του οποίου η λειτουργία δεν είναι να εκφράσει τα συναισθήματα του συνθέτη, ούτε να διεγείρει συναισθήματα στον ακροατή. Συνεπώς απορρίπτει εντελώς τις θεωρίες έκφρασης και διέγερσης. Η ακριβής θέση της συνίσταται στο γεγονός ότι η καλλιτεχνική λειτουργία της μουσικής είναι να συμβολίζει συναισθήματα, διαθέσεις, νοητικές εντάσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις. Αυτό που η μουσική προβάλλει στον ακροατή δεν είναι συναισθήματα -δικά του ή του συνθέτη- αλλά βαθιά γνώση των συγκινήσεων. Συνεπώς ο σκοπός της δεν είναι η επικοινωνία, αλλά η γνώση. Διότι η μουσική αναπαριστά τη συναισθηματική ζωή.

Προϋπόθεση όμως για να είναι σύμβολο η μουσική αποτελεί το γεγονός ότι πρέπει να έχει δομή ανάλογη με το φαινόμενο που συμβολίζει. Θα πρέπει να μοιράζεται όμοια δομή με αυτό. Για να μοιάζει λοιπόν η μουσική με τη συναισθηματική ιδιότητα που επιδιώκει να συμβολίσει πρέπει να έχουν την ίδια δομή. Η δυναμική δομή, ο τρόπος ανάπτυξης ενός μουσικού έργου και ο τύπος με τον οποίο βιώνεται ένα συναίσθημα μπορούν να μοιάζουν στους τρόπους κίνησης ή παύσης, έντασης ή απελευθέρωσης, συμφωνίας ή διαφωνίας, κλπ. (1951,σελ.193).

Η τελευταία και πολύ σημαντική έννοια που εμπεριέχεται στη θεωρία της Langer είναι το *ατελές σύμβολο* (*unconsummated symbol*). Τον όρο αυτό τον αποδίδει στη μουσική, και εννοεί ότι στην ουσία δεν αναπαριστά τη φύση του συναισθήματος, αλλά τη μορφολογία του. Δεν συμβολίζει το κάθε συναίσθημα ως ξεχωριστό και ιδιαίτερο, αλλά κάποια κοινά στοιχεία που διάφορα είδη συναισθημάτων μπορούν κάποιες φορές να μοιράζονται, αν και είναι από τη φύση τους διαφορετικά (π.χ. χαρά και λύπη).

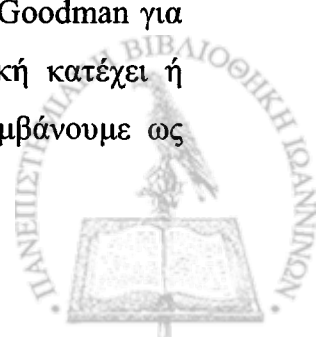
Η θεωρία της Langer αν και κέρδισε ένθερμους υποστηρικτές (Goodman,1976; Winner,1982; Epperson,1967) δέχθηκε κριτική σε βασικά σημεία της. Ο Malcolm Budd (2001) αναφέρει ότι ο ακροατής όταν ακούει μουσική δεν προσπαθεί να αποκτήσει γνώσεις για αυτό που η μουσική συμβολίζει. Δεν ψάχνει να ανακαλύψει δηλαδή τη δομή των συναισθημάτων που επιδιώκεται να αναπαρασταθούν. Συνεπώς, δεν αποτελεί γενική αλήθεια για τον ακροατή ότι η μουσική αποτελεί ένα είδος συμβόλου (με την έννοια που η Langer χρησιμοποιεί τον όρο 'σύμβολο').



Από την άλλη πάλι, η άποψη της Langer ότι η μουσική είναι ένα ατελές και ανολοκλήρωτο σύμβολο θεωρήθηκε καθαρά γνωστική. Η γνωστική θεωρία όμως – σύμφωνα πάντα με τον Budd- στις τέχνες αποτυγχάνει να αποδώσει την πραγματική αξία τους στη ζωή μας. Εάν η μουσική μας παρέχει γνώσεις για τη μορφολογία των συναισθημάτων, δεν εξηγείται γιατί επιθυμούμε να ακούμε κατ' επανάληψη ορισμένα μουσικά κομμάτια. Σίγουρα δεν γίνεται αυτό για να αποκτήσουμε περισσότερη γνώση. Η επιστροφή κινητοποιείται από μία άλλη επιθυμία. Την επιθυμία μας να βιώσουμε για ακόμα μία φορά την εμπειρία που μας αντάμειψε εσωτερικά (Budd,2001,σελ.116-117).

Όπως σε κάθε θεωρία, έτσι και εδώ βρίσκουμε κενά και ανακρίβειες. Η Langer εξαιρεί από τη θεωρία της τις προθέσεις του συνθέτη. Δεν τις χρησιμοποιεί προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση στη μορφολογία του συναισθήματος, το οποίο η μουσική επιδιώκει να συμβολίσει. Υπό αυτή την προϋπόθεση όμως, εάν τόσο στην περίπτωση της καλής όσο και της κακής μουσικής, η πιθανότητα να ταιριάζει η δομή της με κάποιο συναίσθημα είναι η ίδια, τότε η άποψη ότι η αξία της μουσικής έγκειται στην ικανότητά της να συμβολίζει μορφολογίες συναισθημάτων είναι κενή (Budd,2001,σελ.120).

Ένας άλλος θεωρητικός που αντιμετώπισε τη μουσική ως κάτι που σχετίζεται με σύμβολα είναι και ο Goodman (1968), ο οποίος θεωρεί ένα έργο τέχνης ως εκφραστικό, όταν κατέχει μεταφορικά μία ιδιότητα, της οποίας χρησιμεύει ως παράδειγμα. Για να γίνει κατανοητός παραθέτει ως παράδειγμα τη λέξη 'κόκκινο'. Αυτή αναφέρεται σε μία γενική ιδιότητα, αλλά δεν επιδεικνύει την ιδιότητα στην οποία αναφέρεται. Εάν η λέξη αυτή τυπωνόταν με κόκκινο χρώμα, δεν θα αναφερόταν μόνο στο κόκκινο χρώμα, αλλά θα έδειχνε και την ιδιότητα στην οποία αναφέρεται. Αναφορικά με τη μουσική, ο Goodman αναφέρει πως «ένα μουσικό έργο είναι 'λυπητερό' μόνο όταν έχει τη μεταφορική ιδιότητα της λύπης, και αυτή η ιδιότητα χρησιμεύει ως παράδειγμα (υποθετικά η ιδιότητα θεωρείται μεταφορική σε αυτή την περίπτωση, διότι η μουσική δεν νιώθει στην κυριολεξία συναισθήματα)» (Davies,1994,σελ.139). Η άποψη ότι η μουσική στη θεωρία του Goodman υφίσταται ως 'μεταφορά' δεν θα πρέπει να εκληφθεί με τρόπο όμοιο με αυτόν που ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται στη γλώσσα. Η έννοια αυτή χρησιμοποιείται από τον Goodman για να δηλώσει το χαρακτηριστικό ενός τρόπου με τον οποίο η μουσική κατέχει ή αναπαριστά κάποιες ιδιότητες, ενώ συνήθως την έννοια αυτή τη λαμβάνουμε ως σχήμα λόγου (Davies,1994,σελ.146).



Κλείνοντας τις πιο σημαντικές από τις θεωρίες που διαπραγματεύονται τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής από τη σκοπιά του συμβολισμού, παρακάτω θα ασχοληθούμε με τις απόψεις ενός σπουδαίου φιλοσόφου του 19^{ου} αιώνα, του Arthur Schopenhauer.

4.1.5. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ SCHOPENHAUER

Ένας από τους φιλοσόφους που υποστήριξαν ότι η μουσική συνδέεται με τα συναισθήματα είναι ο **Arthur Schopenhauer**, που από πολλούς θεωρείται ο φιλόσοφος των καλλιτεχνών και ιδιαιτέρως των μουσικών. Για να κατανοήσουμε πλήρως τη θέση του αναφορικά με τη μουσική, θα πρέπει να επεξηγήσουμε κάποιες βασικές έννοιες της γενικότερης φιλοσοφίας του.

Σύμφωνα με τον Schopenhauer, ο κόσμος έχει δύο όψεις. Εξωτερικά υπάρχει ως *παράσταση*, ενώ εσωτερικά υφίσταται μόνο ως *βούληση*. Η ύπαρξή του ως βούληση είναι η πρωταρχική, ενώ ως παράσταση είναι παράγωγη. Η παράσταση αναφέρεται σε μία νοητική εικόνα που δημιουργείται στο μυαλό ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο, ως αντίδραση στις εισερχόμενες -μέσω των αισθήσεων- πληροφορίες. Πρόκειται για το φαινόμενο. Για αυτό που παρίσταται στο συλλαμβάνοντα νου. Συνεπώς το αντικείμενο ως παράσταση υφίσταται μόνο στη συνείδηση του υποκειμένου (Budd, 2001, σελ.77). Υιοθετώντας απόψεις του Kant, ο Schopenhauer αναλύει ότι δεν μπορούμε να γνωρίσουμε τη φύση του κόσμου μέσα από τις παραστάσεις. Δεν μπορούμε να γνωρίσουμε την εσωτερική φύση και υπόσταση των αντικειμένων του ακολουθώντας το δρόμο αυτό.

Ο φιλόσοφος επίσης τονίζει πως ο,τιδήποτε γνωρίζουμε -πλην αυτών που βιώνουμε στο σώμα μας- το βιώνουμε ως παράσταση, δηλαδή ως φαινόμενο. Όμως η εμπειρία ενός ευχάριστου συναισθήματος ή του πόνου που λαμβάνουν χώρα εντός του σώματός μας, τα βιώνουμε ως βούληση (will) και μάλιστα αντικειμενοποιημένη.

Οι αρχέτυπες ιδέες που κατά τον Schopenhauer προσπαθεί ο καλλιτέχνης να μεταβιβάσει μέσω των έργων του, χαρακτηρίζονται από μία συγκινητική, μαχητική και κινητήρια δύναμη ζωής που διαπερνά τους πάντες και είναι περισσότερο έκδηλη στα ανθρώπινα συναισθήματα και κίνητρα (Beardsley, 1966, σελ.265-266). Κατέχουν μία θέση στο σύστημα του Schopenhauer μεταξύ των φαινομένων και της νοούμενης πραγματικότητας της βούλησης, στην οποία και βασίζονται.



Όσον αφορά τώρα στη μουσική, επιφυλάσσει μία διαφορετική αντιμετώπιση. Θεωρεί ότι έχει τη μεγαλύτερη επίδραση από όλες τις τέχνες στα συναισθήματα και τα πάθη του ακροατή, διότι δεν προσπαθεί να εκφράσει κάτι άλλο παρά την ίδια τη βούληση, δηλαδή την εσωτερική ουσία του κόσμου. Συνεπώς όταν καλούμαστε να την ερμηνεύσουμε πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως εκδοχή και έκφραση μιας Ιδέας, ως αναπαράσταση της ίδιας της βούλησης. Διότι κατά το φιλόσοφο η μουσική μαζί με τις Ιδέες καθιστούν έκδηλη τη βούληση (Schopenhauer A., 1969). Η σχέση της μουσικής με την εσωτερική φύση του κόσμου είναι άμεση, ενώ οι άλλες τέχνες καθιστούν διαθέσιμη μόνο την αντικειμενοποιημένη εκδοχή της. Η μουσική αποτελεί άμεση αναπαράσταση της εσωτερικής σημαντικότητας του κόσμου (Budd, 2001, σελ.86).

Στο έργο του «*The World as Will and Representation*» («Ο κόσμος ως βούληση και ως παράσταση») ισχυρίζεται πως η μουσική δεν εκφράζει ή αναπαριστά κανένα συγκεκριμένο συναίσθημα, αλλά την ουσιώδη φύση του.

Η μουσική ποτέ δεν εκφράζει το φαινόμενο, αλλά μόνο την εσωτερική φύση του κάθε φαινομένου, την ίδια τη βούληση (will). Για το λόγο αυτό η μουσική δεν εκφράζει αυτή ή εκείνη τη συγκεκριμένη χαρά, αυτή καθ' εαυτή τη συγκεκριμένη θλίψη, πόνο, στενοχώρια, τρόμο, ευθυμία, ηρεμία, αλλά σε κάποιο βαθμό την αφηρημένη, ουσιώδη φύση τους, χωρίς τα κίνητρά τους (Schopenhauer A., 1969,σελ.261).

Για να κατανοήσουμε την άποψη αυτή ας σκεφτούμε το παράδειγμα της θλίψης. Κάποιος βιώνει θλίψη όταν χάνει κάτι ή κάποιον αγαπημένο. Στη μουσική όμως η θλίψη δεν εκφράζεται ως απώλεια. Η μουσική αναπαριστά το στοιχείο ενός συναισθήματος που έχει να κάνει με τη βούληση: ηρεμία-ανησυχία, ένταση ή χαλάρωση, ευχαρίστηση ή επιθυμία. Δηλαδή, το ίδιο το συναίσθημα, την ουσιώδη φύση του και όχι το αντικείμενο του συναισθήματος (π.χ. της ευχαρίστησης ή του πόνου).

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε πως για το φιλόσοφο η μουσική επιτελεί αυτό που καμία άλλη τέχνη δεν μπορεί. Να αναπαραστήσει αυτό που δεν μπορεί να αναπαρασταθεί με κανέναν άλλο τρόπο, την εκδοχή δηλαδή της βούλησης. Γι' αυτόν συναίσθημα είναι η ανάδυση της βούλησης και μόνο αυτό μπορεί να εκφράσει η



μουσική, μέσω μάλιστα των αναλογιών που πιστεύει ότι υπάρχουν μεταξύ της μελωδίας και της πεμπτουσίας του συναισθήματος.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο Schopenhauer δεν πιστεύει πως η μουσική μπορεί να κάνει τον ακροατή να νιώσει τις εκδοχές της εσωτερικής ουσίας των συναισθημάτων, αλλά ότι απλά τις εκφράζει ως κάτι ενσωματωμένο στην ίδια τη φύση της. Η εμπειρία της ακρόασης μουσικής αναλογεί στη φύση της βούλησης.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε μετά την ανασκόπηση των απόψεων του Schopenhauer, είναι ότι αντιμετωπίζει τη μουσική ως στοιχείο που μας καθιστά ικανούς να λάβουμε γνώση της εσωτερικής φύσης του κόσμου, αναπαριστώντας τη άμεσα και όχι παρουσιάζοντας την αντικειμενοποιημένη εκδοχή της, όπως συμβαίνει με τις άλλες τέχνες.

Έχοντας περιγράψει τις παραπάνω απόψεις, θεωρούμε ότι έχουμε ένα φάσμα των θεωριών που ενισχύουν τη γενικότερη πεποίθηση ότι μεταξύ ενός μουσικού έργου και των συναισθημάτων υφίσταται κάποιου είδους σχέση. Η σχέση αυτή μπορεί να προσδιοριστεί ποικιλοτρόπως, ανάλογα την οπτική γωνία του κάθε φιλόσοφου και τις βαθύτερες πεποιθήσεις του. Παρακάτω αναλύουμε μία άλλη εκδοχή, η οποία αντιμετωπίζει τη μουσική ως γλώσσα.

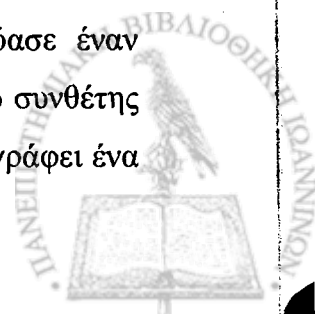


4.1.6. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑ

Είναι γεγονός ότι από πολλές απόψεις η μουσική παρουσιάζει μία σημαντική αναλογία με τη γλώσσα και μία από τις ποικίλες απόψεις που έχει ερμηνευθεί η εκφραστικότητα της σχετίζεται με γλωσσολογικά μοντέλα. Κάνουμε λόγο συχνά για μουσική γραμματική, για φράσεις, για διαλόγους μεταξύ οργάνων κατά την εκτέλεση ενός μουσικού έργου, για συντακτικό, κλπ. Όπως στη γλώσσα οι προτάσεις σχηματίζονται από το συνδυασμό λέξεων σύμφωνα με κάποιους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που τη διέπουν, έτσι και στη μουσική, συνδυάζονται κάποια στοιχεία όπως οι νότες ή οι συγχορδίες και κάτω από ορισμένους κανόνες και συμβάσεις φτιάχνουν μελωδίες. Συνακόλουθα, όπως οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους και σχηματίζουν παραγράφους και έπειτα ολοκληρωμένες ιστορίες που αποδίδουν συγκεκριμένο νόημα, έτσι και οι μουσικές φράσεις συνδέονται και φτιάχνουν μεγαλύτερες ενότητες (π.χ. συμφωνίες) με συγκεκριμένο μουσικό νόημα. Υπό αυτή την έννοια η μουσική παρομοιάζεται με ένα συντακτικό σύστημα (Davies, 1994, σελ.1). Όμως, σύμφωνα με τον Leo Treitler (1997, σελ.41) «οι λέξεις 'στυλ', 'γραμματική', 'συντακτικό' και 'γλώσσα', αναγνωρίζονται ως μεταφορές όταν εφαρμόζονται στη μουσική, διότι όλες έχουν την προέλευσή τους στο πεδίο της γλώσσας».

Οι πιο γνωστές από τις θεωρίες που υποστηρίζουν την αναλογία μεταξύ μουσικής και γλώσσας είναι του Deryck Cooke, του Philip Tagg και του Leonard Meyer. Ο Deryck Cooke (1959) προσπάθησε να αναλύσει τα στοιχεία εκείνα στα οποία στηρίζεται η μουσική έκφραση και να δημιουργήσει ένα μουσικό λεξικό, καθορίζοντας συσχετίσεις μεταξύ συναισθημάτων και ιδιαίτερων μουσικών προτύπων ήχων που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τα συναισθήματα αυτά. Στο βιβλίο του προσπαθεί να αποδείξει ότι η έννοια της μουσικής ως γλώσσα δεν είναι μία ρομαντική σκέψη, αλλά υπήρξε ασυνείδητη υπόθεση των συνθετών για τους τελευταίους πέντε αιώνες τουλάχιστον (1959, σελ. XI).

Ο Cooke χαρακτηρίζει τη μουσική ως γλώσσα της συναισθηματικής έκφρασης. Η μουσική δεν δύναται να εκφράσει 'ιδέες'. Η εκφραστικότητά της περιορίζεται στον κόσμο των συναισθημάτων. Δεν πιστεύει ότι μπορεί να δημιουργηθεί ένα λεξικό μουσικών νοημάτων, αλλά ο ίδιος κατασκεύασε έναν κατάλογο πρωτογενών στοιχείων μουσικής έκφρασης, με βάση τα οποία ο συνθέτης δημιούργησε τα θέματα και τις φόρμες του μουσικού έργου. Συνεπώς περιγράφει ένα



είδος πρωτόγονου λεξιλογίου συναισθημάτων, ακόμη και αν αρνείται ότι το νόημα των μουσικών όρων είναι αυστηρά καθορισμένο. Η εκφραστική δύναμη αυτών των στοιχείων συνίσταται στη δυναμική που δημιουργείται μεταξύ των μουσικών διαστημάτων, που αρθρώνεται και σχηματίζεται με τη συμβολή της έντασης και του χρόνου, αλλά και η πλοκή και η τονικότητα παίζουν το δικό τους ρόλο στη διαδικασία αυτή (Davies, 1994, σελ. 25; Cook, N. & Dibben, N., 2003).

Το σημείο της θεωρίας του Cooke που δέχθηκε περισσότερη αμφισβήτηση είναι το γεγονός ότι αντιμετωπίζει τη μουσική απλά ως ένα μέσον, ένα εργαλείο για να μεταβιβαστούν τα συναισθήματα από το συνθέτη στον ακροατή. Έτσι όμως η αξία μετατοπίζεται στη διαδικασία της επιτυχούς μεταβίβασης και απομακρύνεται από την αισθητική αξία αυτής καθ'εαυτής της μουσικής. Υπό αυτή την έννοια, εάν βρούμε κάποιο άλλο τρόπο να επιτύχουμε τη μεταβίβαση αυτή, θα εγκαταλείψουμε τη μουσική. Αυτό είναι απαράδεκτο για τους αισθητικούς και τους θεωρητικούς της μουσικής, δεδομένου ότι είναι βέβαιο ότι εκτιμούμε τη μουσική γι' αυτό που είναι από τη φύση της και όχι ως εργαλείο.

Για να αποδοθεί όμως στη μουσική η αξία που της αρμόζει εντός της εκφραστικής της ιδιότητας, είναι απαραίτητη, σύμφωνα με τον Budd, μία πιο έκδηλη σύνδεση μεταξύ της εμπειρίας που αυτή εκφράζει (συναισθήματα, διαθέσεις) και της ίδιας της μουσικής εμπειρίας. Είναι ορθό να συγκροτήσουμε σε ενιαίο σύνολο την εμπειρία που εκφράζει η μουσική και την εμπειρία της ακρόασής της, και να αποφύγουμε την αίρεση που δημιουργεί η εντύπωση της χωριστής εμπειρίας (Budd, 2001, σελ. 125).

Η προτεινόμενη σημειωτική θεωρία του Philip Tagg (1982) θυμίζει αρκετά αυτή του Cooke. Αναγνωρίζει κάποια 'σήματα' στη μουσική που εξομοιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα, διαθέσεις και νοήματα με ιδιαίτερες αρμονίες, μελωδίες, κλπ., στα οποία προσδίδει τον αυτοσχέδιο όρο 'μουσήματα', αναλογικά με τα 'φωνήματα' της γλώσσας.

Μία από τις συνήθειες ενστάσεις σε όλες τις θεωρίες που προσεγγίζουν λεξικολογικά την εκφραστικότητα στη μουσική είναι η άποψη ότι η συναισθηματική ή άλλη σημασία των 'μουσημάτων', ποικίλει ανάλογα με τα μουσικά περιεχόμενα στα οποία αρθρώνονται. Συνεπώς, τα ίδια μουσικολογικά σήματα, μπορεί να προσδίδουν διαφορετικό νόημα σε κάθε διαφορετικό μουσικό περιεχόμενο. Παρόλα αυτά, η συμβολή των Cooke και Tagg στην τοποθέτηση του συναισθήματος στο



πλαίσιο ενός μουσικολογικού ενδιαφέροντος είναι τεράστια, όπως και αυτή του Meyer.

Ο **Leonard Meyer** (1956;1957) είναι ο πρώτος θεωρητικός που στηρίζει τα συμπεράσματά του στην ψυχολογία. Συγκεκριμένα, η ερμηνεία της μουσικής δομής βασίζεται στις αρχές της Ψυχολογίας Gestalt: οι ακροατές οδηγούνται να εκλάβουν μουσικά πρότυπα ως ολότητες, οι οποίες προκαλούνται και γίνονται αντιληπτές μέσω των συνθετικών τεχνικών. Αναλύει τη μουσική ως έχουσα συντακτικό και συμπεραίνει ότι η μουσική είναι μία ειδική, περιορισμένη γλώσσα.

Ο Meyer υιοθετεί μία θεωρητική τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία η μουσική έχει συντακτικό. Το συντακτικό αυτό σύμφωνα με τον Meyer δημιουργεί ένα εννοιολογικό-σημασιολογικό περιεχόμενο. Όσο η μουσική ικανοποιεί τις προσδοκίες του ακροατή, δεν μεταφέρονται πληροφορίες. Όταν όμως η εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών ματαιώνεται προσωρινά, παράγεται μία αντίδραση από τον ακροατή, η οποία μπορεί να είναι συναισθηματική ή διανοητική (μία σκέψη). Όχι πάντως και τα δύο. Συνεπώς το μουσικό νόημα και περιεχόμενο πηγάζει κατά τον Meyer τόσο από τη δομή του έργου που είναι σύμφωνη με κάποιους κανόνες, οι οποίοι προφητεύουν τη μελλοντική πορεία του, όσο και από τη ματαίωση ή καθυστέρηση της ικανοποίησης των προσδοκιών του ακροατή, που προκαλεί ο συνθέτης. Για να μεταβιβαστεί αυτό το σημασιολογικό περιεχόμενο, απαιτείται οικειότητα με τους στυλιστικούς κανόνες που διέπουν το έργο, διαφορετικά το μήνυμα κρύβεται από τους λεγόμενους 'πολιτισμικούς θορύβους' (Davies, 1994, σελ.27). 'Θόρυβοι' καλούνται οι ανεπιθύμητες προσθέσεις ή αλλαγές σε ένα μήνυμα που μεταβιβάζεται, οι οποίοι δυσκολεύουν την κατανόησή του από τον παραλήπτη (Budd,2001,σελ.167). Επίσης, ο πλεονασμός μειώνει την πληροφορία, όπως επίσης και η οικειότητα με το μουσικό έργο, η οποία μειώνει τον αριθμό πληροφοριών που αυτό μεταβιβάζει, όπως επίσης και το νόημά του.

Επειδή η θεωρία του Meyer αποτελεί ορόσημο στη φιλοσοφία και την ερμηνεία των συναισθημάτων στη μουσική, θεωρήσαμε ότι θα πρέπει να αναλυθεί εκτενέστερα σε ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο, το οποίο ακολουθεί.



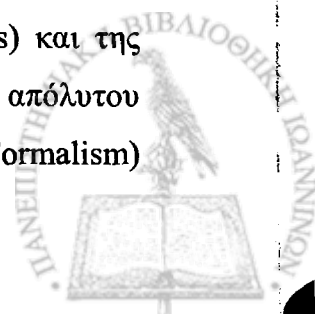
4.1.7. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ LEONARD MEYER (The Information Theory)

Όπως έχει αναφερθεί από τον Budd, μεταξύ των δύο πεδίων που διαφωνούν αναφορικά με τη σχέση ή μη της αισθητικής αξίας της μουσικής και της ικανότητάς της να εκφράζει συναισθήματα, βρίσκεται μία άλλη θεωρία, αυτή του Meyer. Ο Meyer κατέθεσε τις απόψεις του στο βιβλίο του *'Emotion and Meaning in Music'* (1956). Για πολλούς θεωρείται η πρώτη μεγάλη πραγματεία, η οποία βασίζει την περιγραφή της μουσικής σε ψυχολογικές ιδέες και επιχειρήματα. Ο Meyer παραμένει πιστός στην παράδοση της θεωρίας της Δυτικής μουσικής και οι ιδέες του λαμβάνουν στοιχεία από την Ψυχολογία Gestalt (σύμφωνα με την οποία η κατανόηση δεν είναι θέμα ενός λαμβανόμενου ερεθίσματος ή απλών ηχητικών συνδυασμών μεμονωμένα, αλλά αποτέλεσμα ομαδοποίησης των ερεθισμάτων σε πρότυπα που σχετίζονται μεταξύ τους), αλλά θεμελιώνονται και στις βασικές αρχές του Φορμαλισμού.

Σύμφωνα με τον Meyer, ένας ακροατής μπορεί να εκτιμήσει την αξία ενός μουσικού έργου μόνο εφόσον το κατανοήσει. Εφόσον δηλαδή καταλάβει τι ακούει. Εάν καταφέρει να καταλάβει τη σύνθεση, θα έχει συναίσθηση της εμπειρίας που ο συνθέτης επιθυμεί να του μεταφέρει. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει ο ακροατής να ακούσει το μουσικό έργο με έναν συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή με αντίληψη. Χωρίς μία βαθύτερη κατανόηση της φύσης της μουσικής εμπειρίας, είναι αδύνατον να διευκρινιστεί η αξία της.

Η εμπειρία αυτή που επιδιώκεται να μεταβιβαστεί από τον συνθέτη στον ακροατή ή τον εκτελεστή, ο Meyer την ονομάζει μουσικό περιεχόμενο ή νόημα (musical meaning), και διαχωρίζει δύο είδη τέτοιου περιεχομένου στη μουσική: το 'απόλυτο' (absolute meaning) και το 'παραπεμπτικό' (referential meaning). Το πρώτο είναι καθαρά εσω-μουσικό, λαμβάνει δηλαδή χώρα αποκλειστικά εντός του περιεχομένου της μουσικής, και αφορά τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο μουσικό έργο, και την εσωτερική φύση των διαδικασιών που το συνθέτουν. Το δεύτερο συνίσταται σε σχέσεις που αφορούν σε έξω από τη μουσική φαινόμενα και παραπέμπει σε αυτά (π.χ. συμπεριφορές, δράσεις και συναισθήματα).

Ο Meyer φιλοδοξεί να λύσει τη διαφωνία που υφίσταται αναφορικά με τη φύση του μουσικού περιεχομένου μεταξύ των Φορμαλιστών (Formalists) και της μερίδας εκείνης των Εξπρεσιονιστών που αποδέχονται τη φύση του απόλυτου περιεχομένου της μουσικής (Absolute Expressionists). Ο Φορμαλισμός (Formalism)

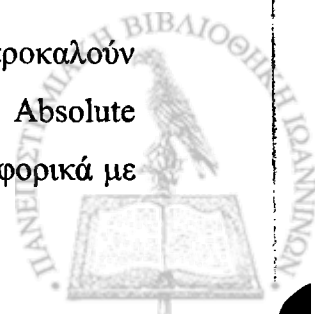


πρεσβεύει ότι το εσω-μουσικό περιεχόμενο είναι διανοητικό. Δηλαδή το μουσικό περιεχόμενο συνίσταται στην αντίληψη και κατανόηση των μουσικών σχέσεων που εκτίθενται στο έργο τέχνης, και γίνεται κατανοητό διανοητικά, παρέχοντας πνευματικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση. Ο *Απόλυτος Εξπρεσιονισμός* (Absolute Expressionism) υποστηρίζει ότι το εσω-μουσικό περιεχόμενο είναι συναισθηματικό. Δηλαδή οι μουσικές σχέσεις που δημιουργούνται εντός του έργου τέχνης διεγείρουν συναισθήματα στον ακροατή, καθώς κατανοεί το στυλ της μουσικής. Με λίγα λόγια, η μουσική μεταβιβάζει μία κατάσταση, η οποία βιώνεται ως συναίσθημα, αλλά η αξία της είναι ανεξάρτητη από την ικανότητά της αυτή να προκαλεί στον ακροατή συναισθήματα. Οι οπαδοί αυτής της άποψης υποστηρίζουν πως το συναισθηματικό περιεχόμενο προκύπτει ως απάντηση στη μουσική και υφίσταται χωρίς αναφορά στον εξω-μουσικό κόσμο των εννοιών, ενεργειών και ανθρώπινων συναισθηματικών καταστάσεων. Οι Εξπρεσιονιστές που αποδέχονται την αναφορική/παραπεμπτική έννοια και σημασία του περιεχομένου της μουσικής (Referential Expressionists), αντίθετα, πιστεύουν πως η συναισθηματική έκφραση εξαρτάται από την αντίληψη του εξω-μουσικού περιεχομένου της μουσικής (Meyer, 1956,σελ.3).

Ο Meyer θεωρεί αυτή τη διάσταση απόψεων περισσότερο μία έκφραση φιλοσοφικού μονισμού, παρά μία επί της ουσίας αντίθεση. Η μία άποψη δεν αναιρεί απαραίτητα την άλλη. Για το λόγο αυτό προτείνει έναν συνδυασμό των δύο θεωριών (Formalism- Absolute Expressionism) -καθώς δεν τις θεωρεί ασυμβίβαστες- προκειμένου να θεμελιώσει και να περιγράψει τη θεωρία του, που είναι γνωστή ως *Θεωρία της Πληροφορίας* (Information Theory).

Η προβληματική του Meyer έχει να κάνει με την περιγραφή των συνθηκών εκείνων που προκαλούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική. Όπως αναφέρει, ενώ ο όγκος και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας ερευνών που βασίστηκαν σε ενδοσκοπικές αναφορές ακροατών, μαρτυρίες συνθετών και εκτελεστών, στη συμπεριφορά εκτελεστών και ακροατών και τέλος στις φυσιολογικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά την ακρόαση, αποδεικνύουν περίτρανα την ύπαρξη συναισθηματικής αντίδρασης στη μουσική, εντούτοις δεν αναφέρουν τίποτα σχετικά με τη φύση αυτής της αντίδρασης που προκαλεί στους ακροατές και τους αιτιώδεις παράγοντες.

Ο Meyer θεμελιώνει την περιγραφή των συνθηκών εκείνων που προκαλούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική από την πλευρά του Absolute Expressionism, και για το λόγο αυτό προαπαιτείται μία γενική θεωρία αναφορικά με



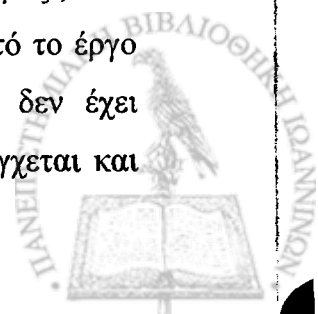
τη φύση του συναισθήματος και τις συνθήκες που το δημιουργούν. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει έχοντας εξετάσει τα αποτελέσματα των συναισθηματικών εμπειριών τόσο σε συμπεριφοριστικό επίπεδο, όσο και σε φυσιολογικό. Όμως θεωρεί τις αντιδράσεις υποκειμενικές και συνεπώς αναρμόδιες να δώσουν αντικειμενικά στοιχεία αναφορικά με τη σχέση τους με το μουσικό ερέθισμα. Οδηγείται έτσι λοιπόν στο συμπέρασμα πως τα υποκειμενικά αυτά στοιχεία πρέπει να μελετηθούν λαμβάνοντας υπόψη μία γενική υπόθεση ως προς τη φύση της συναισθηματικής εμπειρίας και των διαδικασιών που τη δημιουργούν.

Η κεντρική θέση του Meyer σχετικά με τη δημιουργία του συναισθήματος είναι η εξής (Meyer, 1956,σελ.14):

Το συναίσθημα ή συγκίνηση διεγείρεται όταν μία τάση να αντιδράσουμε ή να απαντήσουμε συναισθηματικά αναχαιτίζεται ή εμποδίζεται.

Η συναισθηματική αντίδραση σε ένα ερέθισμα δεν μαθαίνεται, είναι αυτόματη. Είναι τρόπος αντίδρασης που λειτουργεί ή τείνει να λειτουργήσει όταν δραστηριοποιείται με έναν αυτόματο τρόπο. Στην αρχή δεν υπάρχει συγκεκριμένο συναίσθημα, αλλά μία απόχρωση συναισθήματος θα λέγαμε, ένα συναίσθημα απλό και ανόθευτο από σκέψεις ή γνώσεις. Είναι το ακατέργαστο υλικό από το οποίο κάθε συναίσθημα δημιουργείται. Η συναισθηματική απόχρωση μετατρέπεται σε συναίσθημα συγκεκριμένο, αφενός ως αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών, όπως π.χ. ο χαρακτηρισμός του αντικείμενου του συναισθήματος, και αφετέρου από την μπλοκαρισμένη από το ερέθισμα τάση. Το συγκεκριμένο συναίσθημα δημιουργείται από τον χαρακτηρισμό του αντικείμενου, δηλαδή τη μουσική.

Ο Meyer, είναι σαφές ότι θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση όλης αυτής της διαδικασίας την ύπαρξη αντικείμενου του συναισθήματος. Και ως αντικείμενο θεωρεί την ίδια τη μουσική, με την έννοια ότι αυτή ακούγεται ως μίμηση της δυναμικής μιας συγκεκριμένης εκφραστικής συμπεριφοράς. Ο ακροατής ακούγοντάς τη να εκφράζει π.χ. λύπη, αμέσως την αντιμετωπίζει φανταστικά ως συναισθηματικό αντικείμενο, από το οποίο διαφοροποιείται το συναίσθημα αυτό. Εάν ο ακροατής δεν βρει ομοιότητες της μουσικής και των συμπεριφορικών εκφράσεων της χαράς, τότε δεν θα φανταστεί ότι το έργο αυτό εκφράζει χαρά. Εάν αντιδρούσε σε αυτό το έργο σαν να ήταν χαρούμενο, η αντίδρασή του αυτή θα απεκάλυπτε ότι δεν έχει κατανοήσει τη μουσική. Η φαντασία με την οποία δρα ο ακροατής, ελέγχεται και



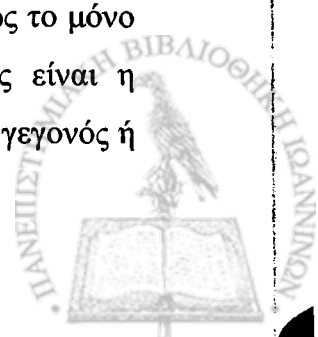
περιορίζεται από τα μουσικά χαρακτηριστικά και τη δυναμική φόρμα της μουσικής (Davies,1994).

Αν και την αναχαίτιση της τάσης αντίδρασης ο Meyer τη θεωρεί και απαραίτητη και επαρκή συνθήκη για τη δημιουργία του συναισθήματος, εντούτοις ως ερμηνεία επιδέχεται την κριτική ότι δεν είναι ούτε το ένα, ούτε το άλλο διότι υπάρχουν συναισθήματα που δεν προκύπτουν από την παρεμπόδιση μίας τάσης να δράσουμε με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, όπως επίσης μία τέτοιου είδους παρεμπόδιση δεν είναι απαραίτητο ότι θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια στη δημιουργία ενός συναισθήματος.

Όσον αφορά τη θέση του Meyer σχετικά με τη φύση του συναισθήματος, αυτή εκφράζεται με την άποψη ότι παρόλο που η συναισθηματική εμπειρία διαφοροποιείται, το συναίσθημα είναι από μόνο του αδιαφοροποίητο (Meyer,1956,σελ.18-19). Η συναισθηματική εμπειρία μεταβάλλεται γιατί εξαρτάται από τη γνώση του ερεθίσματος που την προκαλεί, και το ερέθισμα αυτό είναι απαραίτητα διαφοροποιημένο. Αντίθετα, τα είδη συναισθημάτων που γνωρίζουμε και τους έχουμε δώσει ονόματα, δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους από το τι είναι πιθανόν να νιώσουμε με το καθένα

Το συναίσθημα δεν μπορεί κατά τον Meyer να είναι ούτε ευχάριστο, ούτε δυσάρεστο. Μόνο οι συναισθηματικές εμπειρίες έχουν αυτές τις ιδιότητες. Και συνεχίζει ότι η ευχαρίστηση μιας συναισθηματικής εμπειρίας αποτελεί λειτουργία της πίστης (αληθινής ή ψεύτικης) για την επίλυση της αναχαιτισμένης τάσης που δημιουργεί την συναισθηματική πλευρά της εμπειρίας (Meyer,1956,σελ.19). Επομένως, σύμφωνα με τον Meyer, εάν ένα συναίσθημα προκύψει από την τάση, η παρεμπόδιση της οποίας όπως πιστεύει το υποκείμενο θα είναι προσωρινή, τότε η τάση επιτυγχάνει μία ευχάριστη εμπειρία. Εάν όμως το υποκείμενο δεν πιστεύει ότι η αναχαιτισμένη τάση θα λάβει λύση, τότε το συναίσθημα που δημιουργείται έχει δυσάρεστη συναισθηματική χροιά.

Η κριτική που ασκήθηκε στον Meyer σχετικά με τη θεωρία του για τη φύση του συναισθήματος, είναι πως θεωρείται άτοπο το γεγονός ότι κάποιος όταν νιώθει φόβο στη θέα ενός φιδιού, αγάπη προς το παιδί του, λύπη για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου, είναι ακριβώς ένα και το ίδιο συναίσθημα, και πως το μόνο που διαφοροποιεί αυτές τις συναισθηματικές καταστάσεις μεταξύ τους είναι η αντίληψη από το υποκείμενο πως ένα διαφορετικό κάθε φορά αντικείμενο, γεγονός ή κατάσταση προκάλεσαν αυτά τα συναισθήματα. (Budd, 2001, σελ.157).

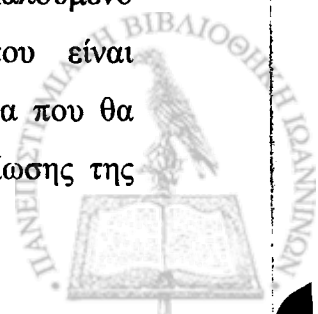


Η άποψη του Meyer ότι η διαφοροποίηση μεταξύ ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθηματικών εμπειριών συνίσταται στον έλεγχο -από το υποκείμενο που τις βιώνει- της πιθανότητας να λυθεί ή όχι η παρεμποδισμένη τάση, έχει ομοιότητες με τη Γνωστική Προσέγγιση των συναισθημάτων, διότι η συναισθηματική εμπειρία εξαρτάται από την εκτίμηση μιας κατάστασης. Ως υπόβαθρο μιας τέτοιας εκτίμησης ο Meyer αναφέρει τις κοινωνικές συνθήκες και τις γενικότερες πεποιθήσεις ενός ατόμου, τα οποία μπορεί εναλλακτικά να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν τις συναισθηματικές του αντιδράσεις.

Εφαρμόζοντας τις απόψεις αυτές που αναλύθηκαν παραπάνω στη μουσική, έχουμε να προσθέσουμε πως ο Meyer τις χρησιμοποίησε ως βάση για να εξηγήσει την ικανότητά της να διεγείρει συναισθήματα στον ακροατή που κατανοεί το περιεχόμενό της. Το σκεπτικό του έχει ως εξής: Μία τάση να αντιδράσουμε είναι ένας αυτόματος τρόπος αντίδρασης, με την έννοια ότι αποτελεί μία σειρά αντιδράσεων που διαδέχονται η μία την άλλη αυτόματα, εάν δεν αναχαιτιστούν ή μπλοκαριστούν με κάποιο τρόπο. Την τάση αυτή ο Meyer την ονομάζει και 'προσδοκία'. Οι προσδοκίες στη μουσική δημιουργούνται όταν ο ακροατής έχει οικειότητα με κάποιο μουσικό είδος, και γνωρίζει ότι η μια συγκεκριμένη συνέχεια 'στο μουσικό έργο είναι πιο πιθανή από κάποια άλλη (π.χ. στους ακροατές της Δυτικής μουσικής υπάρχει η προσδοκία για την δεσπόζουσα μεθ' εβδόμης συγχορδία να οδηγηθεί σε κάποια λύση). Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να είναι συνειδητές ή ασυνειδητές. Εάν παραμείνει ασυνείδητη η προσδοκία, τότε η ένταση που δημιουργείται από την παρεμπόδιση της ικανοποίησής της βιώνεται ως συναίσθημα. Έτσι, φτάνουμε στη θεμελιώδη θέση του Meyer αναφορικά με τη διέγερση των συναισθημάτων στη μουσική (Meyer, 1956, σελ. 31):

*Το συναίσθημα διεγείρεται όταν μία ασυνείδητη προσδοκία –
μία τάση να αντιδράσουμε- που ενεργοποιείται από μία
περίπτωση μουσικού ερεθίσματος παρεμποδίζεται προσωρινά
ή μπλοκάρεται μόνιμα.*

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στη θεωρία του Meyer όταν κάνουμε λόγο για νόημα ή περιεχόμενο της μουσικής, εννοούμε το αποκαλούμενο 'embodied meaning' (αυτό που περικλείεται, που εκφράζεται, που είναι ενσωματωμένο στη μουσική), το οποίο αναφέρεται σε μουσικά γεγονότα που θα ακολουθήσουν. Είναι το αποτέλεσμα της πραγματοποίησης ή της ματαίωσης της



προσδοκίας (αντίθετα, το *'designative meaning'* περιλαμβάνει αναφορά στα αντικείμενα, τις ιδέες και τις αντιλήψεις ή τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εκτός της μουσικής). Το *'embodied meaning'* μπορεί να γίνει αντιληπτό είτε συναισθηματικά είτε διανοητικά. Στην πρώτη περίπτωση η εμπειρία του ακροατή δεν θα έχει κάποιο νόημα που θα έχει αρθρώσει ο ίδιος. Στη δεύτερη περίπτωση έχει συναίσθηση του νοήματος αυτού. Η σκέψη του νοήματος είναι παρούσα στο μυαλό του. Έτσι, το νόημα είναι το αντικείμενο της θεώρησης του ακροατή. Δηλαδή το νόημα έχει αντικειμενοποιηθεί από τον ακροατή. Η διαδικασία αυτή μπορεί να λάβει χώρα μόνο υπό ορισμένες συνθήκες, όπως είναι η υψηλή μουσική κατάρτιση. Το *'designative meaning'* αντανakλά τις πολιτισμικές διασυνδέσεις και τις προσωπικές εμπειρίες και το χαρακτήρα του ακροατή.

Το μουσικό νόημα, λοιπόν, σύμφωνα με τον Meyer πηγάζει από το αυξανόμενο σύνολο πληροφοριών (information), που απορρέουν από την καθυστέρηση της άμεσης ικανοποίησης των προσδοκιών του ακροατή. Άρα, η μουσική αποκτά περισσότερο νόημα όταν μεταφέρει περισσότερες πληροφορίες. Ο Meyer με αυτόν τον τρόπο συνδέει τη συναισθηματική διέγερση με τη γνωστική αντίληψη (Meyer, 1973,σελ.6). Το μουσικό νόημα γεννάται όταν η μουσική κάνει τον ακροατή αβέβαιο σχετικά με το πώς θα συνεχιστεί άμεσα, και ο ακροατής πιέζεται να εκτιμήσει τις πιθανότητες που έχει κάθε τρόπος από αυτούς με τους οποίους πιθανώς η μουσική θα συνεχιστεί. Συνεπώς, η μουσική έχει κάποιο νόημα για τον ακροατή όταν συμβαίνει κάτι λιγότερο πιθανό από την προσδοκία του, η οποία ματαιώνεται. Ο Meyer τέλος, θεωρεί ότι το μουσικό νόημα και συνεπώς οι πληροφορίες που μεταβιβάζει η μουσική είναι ανάλογες με την μουσική της αξία.

Μετά την παράθεση των απόψεων του Meyer, ακολουθούν κάποιες θεωρίες και απόψεις φιλοσόφων, οι οποίοι αποσυνδέουν την εκφραστικότητα της μουσικής από τα υπαρκτά συναισθήματα και την αξία της ως τέχνης από στοιχεία και φαινόμενα εξω-μουσικά (όπως π.χ. τα συναισθήματα), εστιάζοντάς την αποκλειστικά στην αισθητική αξία και ομορφιά των εσω-μουσικών σχέσεων και φορμών.

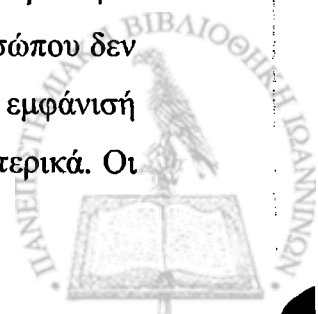


4.1.8. ΘΕΩΡΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ή ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ

Η εκφραστική ικανότητα της μουσικής αντιμετωπίζεται και από μία άλλη οπτική, αυτή της Θεωρίας του Περιγράμματος (contour theory), η οποία διαφέρει ριζικά από τις έως τώρα θεωρίες που συζητήθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εκφραστικότητα της μουσικής αποσυνδέεται πλήρως από τα υπαρκτά συναισθήματα. Αναγνωρίζοντας το γεγονός αφενός ότι κάποιες φυσιογνωμικές εκφράσεις ή συμπεριφορές όντως βιώνονται ως εκφραστικές, και αφετέρου ότι τα στοιχεία αυτά δεν εκφράζουν ή δεν προκαλούνται πάντα από βιωμένα συναισθήματα (για παράδειγμα τα σκυλιά του Αγίου Βερνάρδου, αν και δείχνουν λυπημένα στο πρόσωπο, εν τούτοις δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως βιώνουν θλίψη), η Θεωρία του Περιγράμματος υποστηρίζει ότι χρησιμοποιούμε συναισθηματικούς όρους προκειμένου να ονομάσουμε ιδιότητες και χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την εξωτερική εμφάνιση της έκφρασης που βλέπουμε, αλλά δεν υφίσταται οποιαδήποτε σχέση αυτών των όρων με την πρωτογενή χρήση τους, δηλαδή το χαρακτηρισμό υπαρκτών συναισθημάτων. Τα χαρακτηριστικά βέβαια των εκφράσεων αυτών είναι όμοια τόσο στην περίπτωση που συνδέονται με υφιστάμενα συναισθήματα, όσο και στην αντίθετη περίπτωση.

Στην περίπτωση της μουσικής, η θεωρία διαμορφώνεται ως εξής: οι μελωδίες εκφράζουν κάποια χαρακτηριστικά υπαρκτών συναισθημάτων, λόγω της ομοιότητας της δυναμικής τους με τις συμπεριφορές (π.χ. κινήσεις), με τις οποίες οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά. Η μουσική δεν αντιμετωπίζεται από τη θεωρία αυτή ως εικονικό σύμβολο εξαιτίας των ομοιοτήτων της με τις εξωτερικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων αυτών. Όταν λοιπόν χαρακτηρίζουμε μία μουσική ως 'λυπητερή', σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι ακριβώς το ίδιο όπως όταν χαρακτηρίζουμε τα σκυλιά του Αγίου Βερνάρδου 'λυπημένα'. Καμία αναφορά σε υπαρκτά ή βιωμένα συναισθήματα δεν υφίσταται, απλά υπογραμμίζεται μία ομοιότητα της δυναμικής οργάνωσης της μουσικής με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον όρο 'λύπη'.

Ο Davies (2003;1994) εισάγει τον όρο 'εξωτερικά χαρακτηριστικά του συναισθήματος' προκειμένου να περιγράψει τη θεωρία αυτή. Θεωρεί ότι η ορολογία που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε εξωτερικές εκφράσεις ενός προσώπου δεν αναφέρεται σε πραγματικά βιωμένα συναισθήματα, αλλά στην εξωτερική εμφάνισή τους. Αφορούν δηλαδή την εξωτερική διάσταση και δεν έχουν βιωθεί εσωτερικά. Οι



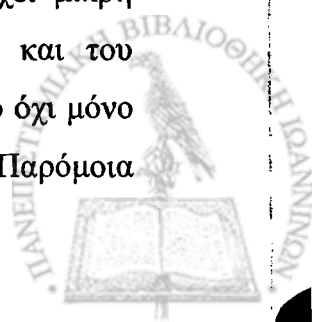
συναισθηματικοί χαρακτηρισμοί που απευθύνονται σε φαινομενικές εκφράσεις δεν έχουν (όπως τα βιωμένα συναισθήματα) αντικείμενο, ούτε εμπεριέχουν πεποιθήσεις, επιθυμίες ή στάσεις. Η χρήση λοιπόν όρων που χαρακτηρίζουν στοιχεία στην εξωτερική συναισθηματική έκφραση είναι δευτερογενής, καθώς η πρωτογενής αναφέρεται σε πραγματικά βιωμένα συναισθήματα.

Οι εξωτερικές εκφράσεις που εκφράζουν κάποια συναισθηματικά χαρακτηριστικά δεν αφορούν πάντα ανθρώπινα όντα. Το παράδειγμα που παρατίθεται είναι κοινό και περιλαμβάνει τα σκυλιά του Αγίου Βερνάρδου, τα οποία έχουν λυπημένη όψη. Εντούτοις, αποδίδουμε ανθρώπινους συναισθηματικούς χαρακτηρισμούς σε αυτές τις εκφράσεις της όψης τους. Αυτό δε σημαίνει ότι τα σκυλιά αυτά βιώνουν πραγματικά συναισθήματα λύπης, απλά η αναφορά βασίζεται στις ομοιότητες της εξωτερικής τους εμφάνισης, με τις εκφράσεις προσώπου του ανθρώπου που εκφράζει λύπη.

Εκτός όμως από τα μη ανθρώπινα όντα, η τάση να αποδίδουμε ανθρώπινους συναισθηματικούς χαρακτηρισμούς υπάρχει και απέναντι σε άψυχα αντικείμενα (π.χ. η μπροστινή όψη ενός αυτοκινήτου μπορεί να μοιάζει με ανθρώπινο πρόσωπο, τα φώτα του με μάτια, κλπ., το οποίο μπορεί να φαίνεται χαρούμενο ή λυπημένο ανάλογα). Υπάρχει λοιπόν η τάση να ψάχνουμε και να βρίσκουμε ομοιότητες των εκφράσεων του ανθρώπινου προσώπου ή άλλων εκφράσεων όψης (κινήσεις, φωνή, παράστημα, κλπ) με μη ανθρώπινα έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα. Και αυτό δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας τρόπος με τον οποίο βιώνουμε τον κόσμο.

Οι παραπάνω αναφορές έγιναν προκειμένου να καταστεί σαφές και κατανοητό ότι η εκφραστικότητα στη μουσική συνίσταται στην απόδοση συναισθηματικών χαρακτηριστικών στην εμφάνισή της, δηλαδή στο μουσικό έργο αυτό καθ' αυτό. Η απόδοση αυτή δεν έχει να κάνει ούτε με συναισθήματα που έχουν βιωθεί, ούτε με την ύπαρξη αντικειμένου, ούτε εμπεριέχουν επιθυμίες ή πεποιθήσεις. Με λίγα λόγια δεν είναι υπαρκτά και υφιστάμενα συναισθήματα.

Η ομοιότητα της δυναμικής της μουσικής -με την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω- μπορεί να αναφέρεται είτε σε στοιχεία της ανθρώπινης φωνής, είτε στην ανθρώπινη κίνηση, το βάδισμα, το παρουσιαστικό, το παράστημα. Η πρώτη περίπτωση ομοιότητας με τη φωνή, σύμφωνα με τον Davies (1994) έχει μικρή βαρύτητα. Ομοίως, ο Davies βρίσκει μικρή ομοιότητα της μουσικής και του ανθρώπινου προσώπου, καθώς το θεωρεί πρωταρχικό εκφραστικό στοιχείο όχι μόνο βιωμένων συναισθημάτων, αλλά και συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Παρόμοια



θέση κρατά και ο Hoaglund (1980), ο οποίος υποστηρίζει ότι το κενό είναι πολύ μεγάλο για να γεφυρωθεί η αναλογία. Άλλοι όμως περιγράφουν αυτήν την αναλογία μεταξύ ενός εκφραστικού προσώπου και της εκφραστικότητας της μουσικής (Hospers, 1954/1955; Scruton, 1974; Evans, 1990). Περισσότερο αποδεκτή είναι η ιδέα της ομοιότητας του δυναμικού χαρακτήρα της μουσικής με την ανθρώπινη κίνηση (Davies, 1994; Meidner, 1985). Η κίνηση ακούγεται στη μουσική, και αυτή η κίνηση παρουσιάζει συναισθηματικά χαρακτηριστικά όπως οι κινήσεις που κάνει ένα άτομο με το σώμα του. Ο όρος 'κίνηση' όμως αναφορικά με τη μουσική χρήζει περαιτέρω διευκρινήσεων.

Το γεγονός ότι η μουσική βιώνεται ως χωρική και ως φορέας κίνησης είναι ευρέως αποδεκτό (Lippman, 1953/1977; Pratt, 1931; Scruton, 1974/1983). Αναλογικά με την αναγνώριση της κίνησης ως αλλαγή της θέσης ενός υποκειμένου, σε σχέση με κάποιο άλλο υποκείμενο ή αντικείμενο, μέσα στο χρόνο, μπορούμε να πούμε ότι η κίνηση στη μουσική συνίσταται στην αλλαγή θέσης των ήχων και των μουσικών θεμάτων. Η κίνηση αυτή λαμβάνει χώρα εντός του λεγόμενου ακουστικού διαστήματος (aural space), το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το πραγματικό διάστημα, δηλαδή τον υπαρκτό χώρο, και αφορά την αναγνώριση ότι οι νότες διαφορετικών τόνων είναι υψηλές ή χαμηλές σε σχέση μεταξύ τους. Το μουσικό διάστημα δηλαδή μεταξύ μιας οκτάβας, γίνεται αντιληπτό ως ένας τύπος νότας όπου πρώτα εμφανίστηκε σε ένα σημείο και μετά ξαναεμφανίζεται τονικά υψηλότερα ή χαμηλότερα. Συνεπώς θα λέγαμε ότι η μουσική ακούγεται και περιγράφεται με χωρικούς όρους. Οι νότες δεν ακούγονται απομονωμένα, αλλά ως στοιχεία μιας συνέχειας, ενός μουσικού θέματος ή συγχορδίας, και η κίνησή τους (βηματική ή ολισθαίνουσα) συντελείται μέσα στο χρόνο, τον οποίο προσδιορίζει ο ρυθμός, το μέτρο και το τέμπο (Davies, 1994, σελ. 230-232). Ο Davies θεωρεί ότι τα συναισθήματα που μπορεί η μουσική να εκφράσει με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω είναι περιορισμένα (1994, σελ. 239).

Στα επόμενα τρία υποκεφάλαια παρατίθενται οι απόψεις τόσο του Pratt, ο οποίος περιγράφει το συναισθηματικό χαρακτήρα της μουσικής ως αποτέλεσμα της ομοιότητας της μουσικής κίνησης με τις οργανικές και κιναισθητικές αισθήσεις που συνδέονται και καθορίζουν το εκάστοτε συναίσθημα, του Peter Kivy, ο οποίος βασίζει τη θεωρία του στη σχέση της μουσικής εκφραστικότητας με τις εκφράσεις του προσώπου, και του Scruton, ο οποίος κάνει λόγο για την ύπαρξη αναλογιών



μεταξύ του εκφραστικού χαρακτήρα της φωνής ή μιας ανθρώπινης χειρονομίας και την εκφραστικότητα στη μουσική.

4.1.8.1. Carroll Pratt

Μία ακόμη άποψη αναφορικά με την κίνηση στη μουσική είναι αυτή που εκφράστηκε από τον Pratt (1931). Ο Pratt πρότεινε ότι οι νότες διαφορετικού τονικού ύψους, ακούγονται σαν να έρχονται από διαφορετικές (πραγματικές όμως) χωρικές τοποθεσίες. Τη θεωρία αυτή διαπραγματευόμαστε στο υποκεφάλαιο αυτό.

Ο Carroll Pratt, θεωρείται ως ένας από τους εκπροσώπους του θεωρητικού χώρου της Φιλοσοφίας της Μουσικής (μαζί με τον Hanslick και τον Gurney) που αποσυνδέει την αξία της μουσικής ως τέχνης από την ικανότητά της να εκφράζει συναισθήματα. Ο ίδιος πρεσβεύει ότι η μουσική κατέχει έναν αντικειμενικό, συναισθηματικό χαρακτήρα λόγω της ομοιότητας μεταξύ της μουσικής κίνησης και των οργανικών και κιναισθητικών αισθήσεων που συνδέονται και καθορίζουν το συναίσθημα.

Θεμέλιο λίθο της θεωρίας του Pratt αποτελεί η πεποίθηση ότι το συναίσθημα είναι κάτι 'υποκειμενικό', υπό την έννοια ότι λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό του σώματος του ατόμου. Συνεπώς, γι' αυτόν αποτελεί κυριολεκτικά λανθασμένη άποψη ότι η μουσική (ως 'αντικειμενικό' φαινόμενο, φαινόμενο δηλαδή που εδράζει έξω από το ανθρώπινο σώμα) ενσαρκώνει και εκφράζει συναισθήματα (Pratt, 1954). Για τον Pratt οι διαθέσεις και τα συναισθήματα είναι απλά συναισθήματα, τα οποία ο ακροατής λανθασμένα μετέφερε από τον εαυτό του στη μουσική, όντας θύμα της λεγόμενης *συγκινησιακής πλάνης*, που κατά τον Ruskin (1856) είναι το φαινόμενο κατά το οποίο αποδίδουμε σε άψυχα και εκτός του σώματός μας αντικείμενα, χαρακτηριστικά ανθρώπινα όπως τα συναισθήματα. Η πλάνη κατά την ακρόαση της μουσικής συνίσταται στο γεγονός ότι η δύναμη των συναισθημάτων οδηγούν τον ακροατή ώστε να μεταφέρει συναισθήματα που ο ίδιος νιώθει, στη μουσική. Συνεπώς, η περιγραφή της μουσικής με όρους που άπτονται των συγκινήσεων είναι αδικαιολόγητη και λανθασμένη.

Πώς όμως εξηγούνται τελικά οι εκτιμήσεις-ερμηνείες των συναισθημάτων και των διαθέσεων στη μουσική; Ο Pratt απαντά με μία βασική θέση του, σύμφωνα με την οποία κάποιες κινήσεις του σώματός μας, τις βιώνουμε κιναισθητικά και οργανικά, και αυτή ακριβώς η αίσθηση είναι υπεύθυνη για πολλούς όρους που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε πώς νιώθουμε, εκφράζοντας το δυναμικό



χαρακτήρα της κίνησης αυτής. Για παράδειγμα οι όροι 'ήρεμος', 'δυνατός', 'νευρικός', κλπ. εκφράζουν ομοίως τόσο το πώς νιώθουμε κάποια δεδομένη στιγμή, όσο και ιδιότητες των σωματικών κινήσεων που βιώνουμε. Κατ' επέκταση, οι όροι αυτοί κατά τον Pratt μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλου είδους κινήσεις, όπως οι μουσικές (Budd,2001,σελ.37-40).

Η κίνηση στη μουσική είναι μία έννοια που βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας του Pratt. Σύμφωνα με τις απόψεις του, οι υψηλές τονικά νότες ακούγονται σαν να έρχονται από μία υψηλότερη χωρικά θέση από ότι οι χαμηλές νότες. Ακούγοντας λοιπόν μία μελωδία ή μία μουσική φράση που αποτελείται από μία αλληλουχία από νότες διαφορετικού τονικού ύψους, δημιουργείται στον ακροατή η εντύπωση μιας 'κίνησης'. Βάσει αυτής της πεποίθησης οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι, η ορθή κατανόηση της περιγραφής της μουσικής με όρους που αποδίδονται σε συναισθήματα και διαθέσεις, απαιτεί μία έννοια 'μουσικής κίνησης' που δεν αποκλίνει ριζικά από την έννοια της κίνησης στο χώρο. Η μουσική κίνηση είναι ικανή να συμπεριλάβει αντίγραφα των τρόπων της κίνησης του σώματος καθώς κατέχει ιδιότητες όμοιες με αυτές της σωματικής κίνησης (Budd,2001,σελ.44-47).

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις του Pratt, θα λέγαμε ότι η μουσική μπορεί να είναι συγκινητική, νευρική, θριαμβευτική ή ήρεμη εφόσον έχει το χαρακτήρα των σωματικών κινήσεων (εφόσον δηλαδή η μουσική κίνηση της μελωδίας ταιριάζει με αυτή του σώματος) που εμπλέκονται με τις διαθέσεις ή τα συναισθήματα, των οποίων οι όροι της αποδίδονται. Κατά συνέπεια, για τον Pratt το συναίσθημα δεν βιώνεται ακριβώς ως ενσωματωμένο στη μουσική. Ο ίδιος αναφέρει (1931, σελ.203):

Ο χαρακτήρας των τονικών κινήσεων, εξαιτίας της συγγενείας του με τις σωματικές κινήσεις, συχνά περιγράφεται με λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα και διαθέσεις. Για αυτούς τους ακουστικούς χαρακτήρες δεν είναι συναισθήματα σε καμία περίπτωση. Αυτοί απλώς ακούγονται όπως οι διαθέσεις βιώνονται.

Και αλλού επίσης (1952,σελ.18):

Η συγκίνηση είναι μία οργανική αίσθηση και μία ακουστική αντίληψη, αλλά στην πρώτη περίπτωση είναι συναίσθημα, ενώ στη δεύτερη είναι μία τριτογενής αισθητική αντίληψη –δύο εντελώς διαφορετικοί τύποι εμπειρίας, οι οποίοι παρόλα αυτά,



εξαιτίας της ομοιότητας ανάμεσά τους στη μορφή, καλούνται με το ίδιο όνομα. Η λεκτική σύγχυση είναι κατά πολύ υπεύθυνη για τη σύγχυση στη θεωρία.

Σε ένα μεταγενέστερο άρθρο του (1954,σελ.290) ο Pratt αναθεωρεί τις απόψεις του περί αδυναμίας της μουσικής να ενσαρκώσει και να εκφράσει συναισθήματα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

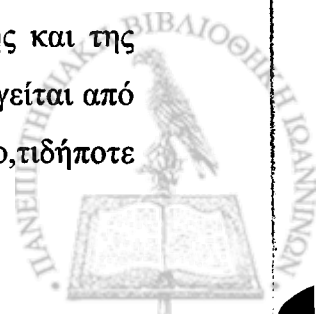
Ο τονικός σχεδιασμός δεν συμβολίζει τίποτε πέρα από τον εαυτό του. Δεν υποβάλλει διαθέσεις και συναισθήματα. Είναι διαθέσεις και συναισθήματα...

4.1.8.2. Peter Kivy

Ο Kivy, ως ένθερμος υποστηρικτής της Θεωρίας του Περιγράμματος, τάσσεται υπέρ της άποψης ότι το να ακούς την έκφραση ενός συναισθήματος στη μουσική, είναι σαν να βλέπεις την έκφραση της λύπης στο πρόσωπο των σκύλων του Αγίου Βερνάρδου.

Βλέπουμε τη λύπη στο πρόσωπο των σκύλων του Αγίου Βερνάρδου, βλέποντας το πρόσωπο ως κατάλληλο για την έκφραση της λύπης. Και το βλέπουμε ως κατάλληλο της έκφρασης της λύπης διότι το βλέπουμε ως πρόσωπο, του οποίου τα χαρακτηριστικά είναι δομικά όμοια με τα χαρακτηριστικά των δικών μας προσώπων όταν εκφράζουμε τη δική μας λύπη. (Kivy, 1980,σελ.50-51).

Ο Kivy θεωρεί την εκφραστικότητα της μουσικής αποτέλεσμα της ομοιότητας μεταξύ ιδιοτήτων της όπως ο τόνος, η ένταση, ο ρυθμός, η μελωδική γραμμή και των φυσικών εκφράσεων του συναισθήματος στην ανθρώπινη συμπεριφορά, (παρουσιαστικό, φωνή, φυσιολογία, κλπ.) (Goldman, 1995, σελ.62). Παρά το γεγονός όμως ότι η μουσική μπορεί ενδεχομένως να μοιάζει ή να θυμίζει και άλλες καταστάσεις, εντούτοις, δημιουργείται σύνδεση μόνο μεταξύ αυτής και της εξωτερικής εμφάνισης του συναισθήματος. Αυτό, κατά τον Kivy, δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να εμψυχώνουν ο,τιδήποτε



αντιλαμβάνονται. Για παράδειγμα, εάν σφίξουμε ένα κομμάτι ύφασμα γύρω από το χερούλι μιας κουτάλας, ένα παιδί θα το αποδεχτεί ως κούκλα, διότι θα το δει ως ανθρώπινη φιγούρα. Όπως λοιπόν έχουμε την τάση να εμψυχώνουμε αυτό που βλέπουμε, έτσι έχουμε την τάση να εμψυχώνουμε και ό,τι ακούμε (Kivy, 1980, σελ. 50, 60-62).

Δεδομένου ότι υπάρχουν κατά τον Kivy αντικειμενικά κριτήρια τα οποία μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε ένα ανθρώπινο συναίσθημα με βάση την εξωτερική έκφρασή του στη συμπεριφορά, η έκφραση των συναισθημάτων στη μουσική δεν είναι λιγότερο αντικειμενική από τις άλλες περιπτώσεις εκτίμησης του συναισθήματος (Davies, 1994, σελ. 241).

Ο Kivy γνωρίζει καλά ότι δεν είναι εφικτό να ισχύσει για όλους τους τύπους της μουσικής εκφραστικότητας το μοντέλο που προτάσσει η Θεωρία του Περιγράμματος. Για παράδειγμα το μουσικό διάστημα της τρίτης μικρής έχει συνδεθεί με το συναίσθημα της λύπης όχι εξαιτίας κάποιας ομοιότητάς του με την αντίστοιχη ανθρώπινη εκδήλωση συμπεριφοράς. Κάνει λόγο για έναν συμβατικό τρόπο μουσικής έκφρασης, ο οποίος τέθηκε σε λειτουργία εντός της μουσικής παράδοσης σε κάποια δεδομένη στιγμή και συνδέεται με τη στενή σχέση μεταξύ όρισμένων μουσικών τεχνασμάτων και του εκφραστικού πλαισίου. Και τις δύο μορφές εκφραστικότητας (τη συμβατική και τη 'φυσική', η οποία αναφέρεται σε ομοιότητες της μουσικής δομής και της εκφραστικής συμπεριφοράς) ο Kivy τις θεωρεί εξίσου αντικειμενικές (Kivy, 1980, σελ. 134). Μάλιστα θεωρεί ότι η διαφορά τους συνίσταται στην πηγή των σχετικών συμβάσεων, διότι και η αποκαλούμενη ως 'φυσική' εκφραστικότητα ουσιαστικά είναι συμβατική, εφόσον οι συμπεριφορικές εκφράσεις αποτελούν δημιουργήματα συμβάσεων του εκάστοτε πολιτισμού ή άλλων παραγόντων εξω-μουσικών. Το συμπέρασμα είναι ότι στην πρώτη περίπτωση οι συμβάσεις έχουν δημιουργηθεί εντός της σφαίρας της μουσικής, ενώ στη δεύτερη έχουν καθαρά εξω-μουσικό πλαίσιο.

Η άποψη αυτή δημιουργεί όμως την εύλογη απορία εάν αφενός είναι εφικτή η διαπολιτισμική αναγνώριση της εκφραστικότητας της μουσικής δομής, δεδομένου ότι κάθε πολιτισμός λειτουργεί με διαφορετικές συμβάσεις, και αφετέρου εάν είναι επίσης εφικτό να ερμηνευθεί σωστά η εκφραστικότητά της από άτομα που τους λείπει η οικειότητα με το συγκεκριμένο μουσικό είδος.

Ο Kivy είναι γεγονός ότι δίνει μία νέα διάσταση στη θεωρία του Περιγράμματος, καθώς την διευρύνει. Ο Davies (1994) αποδέχεται την έμφαση που



δίνει στο γεγονός ότι η 'φυσική' εκφραστικότητα της μουσικής διέπεται από πλαίσια που δημιουργούνται από κάποιες συμβάσεις μουσικές, εξω-μουσικές ή και τα δύο. Οι μουσικές συμβάσεις αφορούν στις παραδόσεις των ιδιαίτερων μουσικών στυλ και είναι ιδιαίτερα ισχυρές.

Στις απόψεις του Kivy θα επανέλθουμε σε επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο θα αναφερθούμε διεξοδικά στη μουσική εκφραστικότητα και τις συναισθηματικές αντιδράσεις υπό το πρίσμα του Γνωστικισμού. Ακολουθεί η Θεωρία του Scruton.

4.1.8.3. Roger Scruton

Ο Scruton (1974) ισχυρίζεται πως η μουσική είναι εκφραστική, αλλά δεν εκφράζει συγκεκριμένα συναισθήματα. Θεωρεί ότι το ρήμα 'εκφράζω' όσον αφορά τη μουσική και τις εκφραστικές της ιδιότητες, χρησιμοποιείται ως αμετάβατο, και δεν αναφέρεται σε κανενός είδους βιωμένα συναισθήματα. Το ίδιο πιστεύει και για άλλους εκφραστικούς τρόπους όπως το πρόσωπο, οι χειρονομίες, κλπ. Καταλήγει λοιπόν ότι δεν υπάρχει λόγος εφόσον δεν εκφράζονται συγκεκριμένα συναισθήματα να μιλάμε για χαρακτηρισμό αυτών των συναισθημάτων.

Αργότερα (1980;1983), ο ίδιος θεωρητικός διαφοροποιεί ελαφρώς την αρχικά άκαμπτη στάση του λέγοντας ότι η χρήση του ρήματος 'εκφράζω' ως αμετάβατο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις περιπτώσεις αναγνώρισης του τι εκφράζεται, όπως π.χ. λύπη, χωρίς όμως να υπονοείται ότι κάποιος νιώθει ή ένιωσε αυτή τη λύπη. Δέχεται λοιπόν την περίπτωση να ορίσουμε τον τρόπο που η μουσική είναι εκφραστική, αρνούμενος την ύπαρξη συγκεκριμένων συναισθημάτων.

Ο Scruton επίσης κάνει λόγο για την ύπαρξη μιας αναλογίας μεταξύ του εκφραστικού χαρακτήρα της φωνής ή μιας ανθρώπινης χειρονομίας (μη λαμβάνοντας υπόψη εάν είναι βιωμένα ή όχι τα συναισθήματα) και της εκφραστικότητας στη μουσική. Πρεσβεύει ότι για να βιώσουμε ένα μουσικό κομμάτι ως 'λυπητερό' πρέπει να αντιδράσουμε προς αυτό με τον τρόπο που θα αντιδρούσαμε προς κάποιο πρόσωπο που θα ένιωθε λύπη, δηλαδή βιώνοντας κάποιο συναίσθημα τρυφερότητας ή νιώθοντας λυπημένοι για την κατάστασή του αυτή. Όπως πιστεύει ο Scruton, επειδή το φαινόμενο της 'ακοής' του συναισθήματος της λύπης στη μουσική είναι μία εμπειρία, κάποιου είδους αίσθηση ή αντίληψη, για το λόγο αυτό πρέπει να συγκριθεί με κάποια άλλη αίσθηση, όπως π.χ. η αντίληψη της λύπης κάποιου από την έκφραση της φωνής του.



Η ιδέα του Scruton θεωρήθηκε ιδιαίτερος προβληματική από τον Budd διότι είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να οριστούν επακριβώς οι αναλογίες μεταξύ των εκφράσεων λύπης στην ανθρώπινη φωνή και στη μουσική. Επίσης, εάν δεχθούμε ότι η εμπειρία της ακοής της λύπης στη μουσική δεν είναι μόνο μία ακουστική αίσθηση και αντίληψη, αλλά επίσης ένα συναίσθημα που απαντά τρόπον τινά ως συμπάσχουσα δύναμη σε ένα πρόσωπο που βιώνει λύπη, τότε αυτό το συναίσθημα δεν είναι παρά το τεχνητά δημιουργημένο συναίσθημα που έχει την τάση να αναδυθεί όταν η εκφραστική μουσική βιώνεται 'εκ των έξω'. Και για να επιβάλλει -κατά την εμπειρία του ακούσματος της λύπης στη μουσική- την απαίτηση ότι η μουσική πρέπει να βιωθεί 'εκ των έξω', περιορίζει αδικαιολόγητα τους τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να βιωθεί σωστά (Budd, 2001, σελ.148).



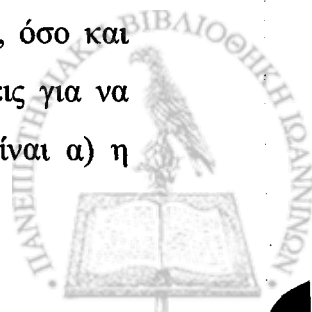
4.1.9. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Η Γνωστική Θεωρία αντιμετωπίζει το ζήτημα των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική αρνούμενη ουσιαστικά την ύπαρξή του. Πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι κάνουν λάθος όταν αναφέρουν ότι λυπούνται όταν ακούνε μουσική που εκφράζει λύπη, ή ότι μία χαρούμενη μουσική τους κάνει να νιώσουν χαρούμενοι. Αυτοί οι ακροατές ερμηνεύουν λανθασμένα το χαρακτήρα των αντιδράσεών τους (νιώθουν κάτι άλλο από αυτό που λένε) ή παρανοούν το αντικείμενο των αντιδράσεών τους (το οποίο είναι κάτι διαφορετικό από την ίδια τη μουσική).

Βασικός εκφραστής και υπερασπιστής της θεωρίας αυτής είναι ο Peter Kivy, ο οποίος αρνείται ότι ωθούμαστε στη λύπη όταν ακούμε λυπητερή μουσική (1987;1989). Αναγνωρίζει ότι θα πρέπει να αντιδρούμε στον εκφραστικό χαρακτήρα της μουσικής μέσα από την αισθητική κατανόηση του μουσικού έργου. Στη θεωρία του, ένα άτομο αντιδρά στην ομορφιά της μουσικής. Και εάν αντιδράσει σ' αυτό που η μουσική εκφράζει, απαντά με θαυμασμό ή απογοήτευση, ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η εκφραστικότητα αυτή. Γιατί όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εκφραστικότητα κατά τον Kivy –όπως και κατά τον Radford (1991)- είναι μία ιδιότητα της μουσικής ανεξάρτητη από τη δύναμή της να επηρεάζει συναισθηματικά τον ακροατή. Παραδέχεται επίσης ότι μόνο σε παθολογικές περιπτώσεις κάποιο άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε λύπη εξαιτίας μιας λυπητερής μουσικής.

Ουσιαστικά η θεωρία του Kivy ασχολείται με το πώς το συναίσθημα που εκφράζεται στη μουσική επηρεάζει τις αντιδράσεις του ακροατή και όχι με την άποψη ότι αυτό που εκφράζεται μορφοποιεί τις αντιδράσεις αυτές. Άλλωστε, όσοι ασκούν κριτική στη Γνωστική Θεωρία, υποστηρίζουν ότι περισσότερο η φαντασία παρά οι πεποιθήσεις και οι σκέψεις συνδέουν τις αντιδράσεις με τη μουσική. Κατά τη γνώμη των πολέμιων της Γνωστικής Θεωρίας, η φαντασία μαζί με τη μουσική δίνουν μορφή στην αντίδραση, η οποία περιγράφεται κατάλληλα ως αντίδραση στη μουσική γιατί αυτό που φαντάζεται ο ακροατής ελέγχεται και κατευθύνεται από τη μουσική. Από την άλλη πάλι, σύμφωνα με τον Davies (1994,σελ.287) οι χωρίς αντικείμενο-στόχο συναισθηματικές αντιδράσεις δεν είναι τόσο παράλογες όσο πιστεύουν οι Γνωστικιστές, ούτε και παθολογικές.

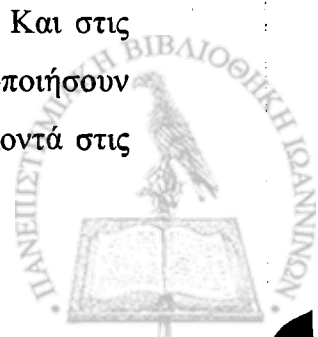
Ο Kivy (1999) απαντά τόσο στις ενστάσεις του S. Davies (1994), όσο και αυτές του J. Levinson(1990). Όπως διατείνεται, απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποδεχθούμε την άποψη ότι ο ακροατής συγκινείται από τη μουσική είναι α) η



ύπαρξη ενός αντικειμένου προς το οποίο να απευθύνεται το συναίσθημα που βίωσε, και β) οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις για το αντικείμενο αυτό. Στην περίπτωση της μουσικής, για τον Kivy το αντικείμενο του συναισθήματος που βιώνουμε είναι η αισθητική ομορφιά της ίδιας της μουσικής, η οποία γίνεται αισθητή είτε ως κάτι υπέροχο και όμορφο, ή ως κάτι μέτριο, δημιουργώντας ανάλογα συναισθήματα. Τα συναισθήματα αυτά επίσης κατά τον Kivy δεν έχουν όνομα, και παρόλο που το αντικείμενό τους είναι πάντα η ομορφιά της μουσικής, εντούτοις διαφοροποιούνται ανάλογα με την κάθε χαρακτηριστική περίπτωση ακρόασης. Με λίγα λόγια, αυτό που κατά τον Kivy μας συγκινεί στη μουσική είναι οι μυριάδες τρόποι με τους οποίους αυτή μπορεί να είναι όμορφη. Όσον αφορά τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις που αποτελούν τη δεύτερη προϋπόθεση, είναι αυτές που αφορούν τη γνώμη του ακροατή ότι η μουσική είναι υπέροχη και όμορφη με όλους τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί (Kivy, 1999,σελ.5-6).

Ο Davies (1994) γράφει ότι η λυπημένη μουσική ίσως οδηγήσει κάποιους ακροατές να νιώσουν λύπη, ακόμη και αν η εκφραστικότητά της εξηγηθεί ανεξάρτητα από τη δύναμή της να προκαλεί τέτοιες αντιδράσεις (σελ.279). Ο Levinson(1990) πρεσβεύει ότι η μουσική εκφραστικότητα θα πρέπει να θεωρηθεί ότι ανήκει στη μουσική, ούσα ιδιότητά της, και όχι στον ακροατή. Επίσης, παρόλα αυτά, επιμένει ότι όταν λαμβάνεται από τον ακροατή, προκύπτει αναπόφευκτα η πρόκληση ενός συναισθήματος (1996,σελ.91-92). Ο Kivy συμφωνεί με τους δύο θεωρητικούς στην άποψη ότι η μουσική είναι εκφραστική συναισθημάτων λόγω των συναισθηματικών ιδιοτήτων που της αναγνωρίζουμε, αλλά διαφωνεί με την πεποίθησή τους ότι συγκινεί λόγω των εκφραστικών ιδιοτήτων, οι οποίες διεγείρουν συναισθηματικές αντιδράσεις.

Όσον αφορά τη φύση και το χαρακτηρισμό των συναισθημάτων που βιώνονται στη μουσική, οι απόψεις του Davies (1994) κάνουν λόγο για αληθινά συναισθήματα, αλλά εξασθενημένα, λόγω της έλλειψης δυναμικών στοιχείων. Ο Davies αναλύει την αδυναμία των μουσικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα της έλλειψης πεποιθήσεων και αντικειμένου στο οποίο να απευθύνονται, τα οποία όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο Kivy τα θεωρεί προϋποθέσεις οποιουδήποτε συναισθήματος. Ο Levinson (1990) μιλά για μη κανονικά συναισθήματα. Και στις δύο περιπτώσεις όμως τα μουσικά συναισθήματα αδυνατούν να κινητοποιήσουν εκδηλώσεις σε επίπεδο συμπεριφοράς. Ο Kivy θεωρεί ότι βρίσκεται πιο κοντά στις



ρίπτει τις



Ο Kivy δεν ανήκει σε αυτή την κατηγορία των οπαδών του Γνωστικισμού που διαχωρίζουν τη συναισθηματική από τη διανοητική λειτουργία τόσο απόλυτα, και προχωρεί στην κριτική των δύο προηγούμενων θεωρητικών. Η θέση του δεν απορρίπτει την αλήθεια ότι μπαίνουμε σε ενέργεια κατά κάποιο τρόπο από τη μουσική, αλλά την άποψη ότι ωθούμαστε να νιώσουμε συναισθήματα που επαναλαμβάνουν τον εκφραστικό χαρακτήρα της μουσικής.

Με τις απόψεις του Kivy συντάσσεται τόσο ο Carroll Pratt (1952;1954), όσο και η Elsie Payne (1961). Ο πρώτος υποστηρίζει ότι παρόλο που η μουσική μπορεί να είναι χαρούμενη ή λυπημένη, σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν αυτά τα συναισθήματα να βιωθούν από τον ακροατή. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις αφορούν μόνο στο θαυμασμό για τις ικανότητες του εκτελεστή, ή την ιδιοφυία του συνθέτη, ή την αρέσκεια για το μουσικό έργο. Η Elsie Payne(1961), προτείνει παρομοίως ότι οι μεγαλύτερες αντιδράσεις προς τη μουσική (π.χ. κλάμα) είναι αποκρίσεις στην καθαρή ομορφιά της μουσικής παρά στα συναισθήματα του συνθέτη που προσπαθεί να εκφράσει (1961,σελ.43). Τόσο ο Pratt, όσο και η Payne, συμφωνούν με τον Hanslick (1957;1986) στην άποψη ότι αφήνουν ένα περιθώριο αποδοχής ότι κάποιος μπορεί να οδηγηθεί στη λύπη από τη μουσική που εκφράζει το συναίσθημα αυτό μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (π.χ. όταν κάποιος ακούσει το αγαπημένο μουσικό κομμάτι ενός φίλου του που πέθανε), αν και αυτές τις περιπτώσεις τις θεωρούν εξαίρεση και παρεκτροπή από τα καθιερωμένα (Davies,1994, σελ.282-283).

Το επόμενο υποκεφάλαιο αφιερώνεται στην ανάλυση των απόψεων δύο θεωρητικών, οπαδών του Φορμαλισμού, οι οποίοι χωρίς να αρνούνται τις συναισθηματικές δυνάμεις της μουσικής, αποσυνδέουν την αξία της ως τέχνης, από την πρόκληση συναισθηματικών αντιδράσεων, υποστηρίζοντας ότι η μουσική φόρμα λειτουργεί από μόνη της ως αυτόνομη τέχνη και ανεξάρτητη από εξω-μουσικές διασυνδέσεις. Συγκεκριμένα θα ασχοληθούμε με τις απόψεις του Edward Hanslick και του Edmund Gurney.



4.1.10 EDWARD HANSLICK-EDMUND GURNEY

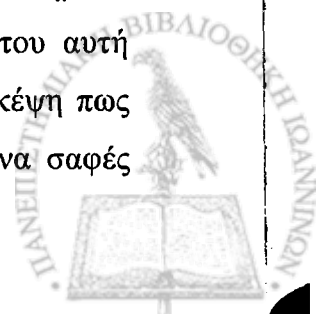
Ο Edward Hanslick, στο βιβλίο του «*The Beautiful in Music*» (1854) παρέθεσε τα επιχειρήματά του. Ο Hanslick ανήκει στους λεγόμενους *φορμαλιστές* (formalists), οι οποίοι αρνούνται οποιαδήποτε σχέση μεταξύ της αισθητικής αξίας του έργου τέχνης και της έκφρασης συναισθημάτων. Δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η μουσική φόρμα λειτουργεί από μόνη της ως τέχνη, αυτόνομη και ανεξάρτητη από εξωτερικές διασυνδέσεις. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι τα ερωτήματα που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό νόημα θα πρέπει να ανασχηματιστούν σε ερωτήματα σχετικά με τις εσωτερικές ιδιότητες της μουσικής (Cook, N. & Dibben N., 2003, σελ. 49).

Ο Hanslick παραθέτει στο βιβλίο του τα εξής τρία αρνητικά συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση της μουσικής και της έκφρασης συναισθημάτων:

1. Είναι αδύνατον κάθε διακριτό συναίσθημα να αναπαρασταθεί από ένα μουσικό κομμάτι, και συνεπώς η μουσική αξία, ή αλλιώς η ομορφιά ενός μουσικού κομματιού σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εντοπιστεί στον τρόπο που η μουσική αναπαριστά με ακρίβεια ένα συναίσθημα.
2. Η μουσική δεν μπορεί να χαρακτηριστεί με συναισθηματικούς όρους. Συνεπώς, για να βιώσουμε μία μελωδία ως λυπητερή, δεν είναι ανάγκη να την αντιμετωπίσουμε ως κάτι που συνδέεται με το συναίσθημα της λύπης.
3. Ο σκοπός της μουσικής που αντικατοπτρίζει και την αξία της δεν είναι να γεννά ή να υποκινεί συναισθήματα στον ακροατή. Η αξία του μουσικού έργου δεν εξαρτάται σε καμία περίπτωση από την ικανότητά του να διεγείρει συγκεκριμένα συναισθήματα ή να εγκαθιστά διαθέσεις.

Το συμπέρασμά του είναι ότι η μουσική είναι αυτοσκοπός και όχι απλά ένα μέσο επίτευξης ή κάτι που σχετίζεται με τα συναισθήματα. Δικαιωματικά ευχαριστεί, όπως π.χ. ένα λουλούδι, όμως η αξία της και η ομορφιά της είναι καθαρά μουσική (Budd M., 2001, σελ. 20).

Το επιχείρημά του ότι η μουσική δεν αναπαριστά συναισθήματα το στηρίζει στον εξής συλλογισμό. Εφόσον η μουσική δεν μπορεί να αναπαραστήσει σκέψεις, και ενώ τα συναισθήματα όπως η λύπη, η ελπίδα, κλπ. ενέχουν σκέψεις, συμπεραίνουμε ότι η μουσική δεν δύναται να αναπαραστήσει συναισθήματα (Hanslick, 1986, σελ. 33-35). Για να κατανοήσουμε καλύτερα την άποψή του αυτή παραθέτει το παράδειγμα ότι το συναίσθημα της ελπίδας εμπεριέχει τη σκέψη πως ό,τι θέλω, μπορεί πιθανώς να συμβεί. Και γενικότερα θα λέγαμε πως ένα σαφές

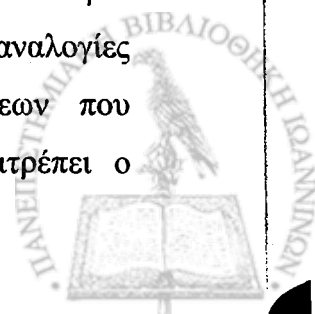


συναίσθημα περιλαμβάνει μία σκέψη με την έννοια ότι αυτή η σκέψη είναι μέρος του συναισθήματος. Διαπιστώνουμε ότι ο Hanslick τοποθετεί τη σκέψη στην καρδιά των συναισθημάτων και στηρίζεται στην άποψη αυτή για να τεκμηριώσει την αδυναμία της μουσικής να τα αναπαραστήσει.

Βέβαια δεν αρνείται ότι η μουσική έχει συναισθηματικές δυνάμεις, όπως πολλές φορές κατηγορήθηκε, αλλά δέχεται μόνο το γεγονός ότι μπορεί να εκφράσει τη 'δυναμική ποιότητα' ενός συναισθήματος, και όχι ένα σαφές, διακριτό και αναγνωρίσιμο συναίσθημα, όπως θα πρέσβευαν οι εξπρεσιονιστές. Όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, δεν μπορείς να νιώσεις αγάπη χωρίς να σκεφτείς αυτή την αγάπη. Το συναίσθημα συνδέεται στενά με το αντικείμενό του. Η μουσική μπορεί να εκφράσει τα διάφορα συνοδευτικά επίθετα, αλλά ποτέ την πραγματική, αυθύπαρκτη αγάπη (Hanslick, 1986,σελ.9). Θεωρεί ότι η μουσική μάς οδηγεί να σκεφτούμε σκηνές και γεγονότα του παρελθόντος, όχι αναπαριστώντας τα ως εικόνες, αλλά φέρνοντάς τα συνειρμικά στο μυαλό του ακροατή, βάζοντάς τον στη διαδικασία να σκεφτεί τις δυναμικές ομοιότητες μεταξύ αυτών και του δυναμικού χαρακτήρα της μουσικής. Με τον Hanslick συμφωνεί ο Donald Callen (1982), ο οποίος αντιμετωπίζει τη φαντασία ως ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη από το μουσικό περιεχόμενο.

Κατά τον ίδιο τρόπο ο Hanslick απορρίπτει και την άποψη ότι το μουσικό έργο μπορεί να διεγείρει και να παράγει συναισθήματα. Συγκεκριμένα λέει ότι εάν διαφορετικά μουσικά έργα παράγουν όμοια συναισθήματα, και εάν η μουσική έχει αξία μόνο ως μέσον συναισθηματικής διέγερσης, τότε κάθε μουσική που θαυμάζουμε θα μπορούσε να αντικατασταθεί ως ένα αντικείμενο αγαπημένο από κάθε άλλο μουσικό έργο που δημιουργεί τα ίδια συναισθήματα. Επιπλέον, εάν υπήρχε κάποιος εξω-μουσικός τρόπος διέγερσης των ίδιων συναισθημάτων που ένα μουσικό κομμάτι γεννά, και εάν η μουσική αξιωνόταν μόνο από τη λειτουργία γένεσης συναισθημάτων, τότε κάθε εξω-μουσικό φαινόμενο που θα δημιουργούσε παρόμοια συναισθήματα θα είχε την ίδια αξία με τη μουσική.

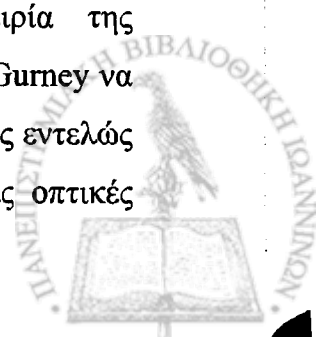
Το τρίτο του επιχείρημα σχετικά με τη μη σύνδεση της μουσικής με τα συναισθήματα στηρίζεται στην άποψη ότι δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ένα μουσικό κομμάτι με όρους που περιγράφουν συναισθήματα, ακόμα και όταν οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται μεταφορικά ώστε να εκφράσουν συγκεκριμένες αναλογίες μεταξύ του μουσικού έργου και των συναισθηματικών καταστάσεων που προσδιορίζουν (Budd M.,2001,σελ.31). Η μοναδική αναλογία που επιτρέπει ο



Hanslick μεταξύ ενός συναισθήματος και ενός μουσικού κομματιού είναι οι δυναμικές τους ιδιότητες. Η χρήση λέξεων όπως 'περήφανος', 'μελαγχολικός' κ.ά. πρέπει να δείχνουν δυναμικά χαρακτηριστικά του μουσικού έργου, όπως θα έκαναν οι όροι 'γλυκός', 'συννεφιασμένος', 'κρύος', κλπ. Επίσης επιτρέπει τη χρήση ονομάτων ή περιγραφών συναισθημάτων στη μουσική μόνο εφόσον αυτές θα περιγράφουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως ο ήχος, οι νότες, κλπ. Για παράδειγμα, η λέξη 'λυπημένος' θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατά τον Hanslick για να χαρακτηρίσουμε μία ακουστική ιδιότητα, εφόσον η μουσική που έχει αυτή την ιδιότητα, έχει επίσης χαρακτηριστικά του ανθρώπου που χαρακτηρίζεται λυπημένος. Δηλαδή, η 'λυπητερή' μουσική είναι αργή, ήσυχη, με χαμηλούς τόνους, και οι λυπημένοι άνθρωποι επίσης κινούνται αργά και μιλούν απαλά και σε χαμηλούς τόνους.

Ο Edmund Gurney συγκριτικά με τον Hanslick ακολούθησε μία λιγότερο ακραία γραμμή. Στο έργο του «*The Power of Sound*» (1880) παραδέχεται ότι κάποιο είδος μουσικής μπορεί να είναι εκφραστική με την έννοια της υποβολής ή έμπνευσης εικόνων, ιδεών, ιδιοτήτων ή συναισθημάτων που ανήκουν στην περιοχή της γνώσης έξω από την ίδια, αλλά υποστηρίζει πως γενικά η έκφραση του συναισθήματος στη μουσική αποτελεί ξεχωριστό και μη ουσιώδες μέρος της λειτουργίας της. Ας δούμε τα βασικά σημεία της θεωρίας του (Budd M.,2001).

Σύμφωνα με τον Gurney τα κύρια μέρη της μουσικής είναι οι μελωδικές φόρμες: σύντομες σειρές μουσικών ήχων διαφορετικού ύψους που ακούγονται ως ολότητες. Στον όρο αυτό επικεντρώνει ο ίδιος τις κεντρικές θέσεις του αναφορικά με τη μουσική (Budd M.,2001,σελ. 53). Ο Gurney πίστευε ότι υπάρχει ένα ευχάριστο συναίσθημα διαφορετικού είδους, το οποίο βιώνεται μόνο όταν οι μελωδικές φόρμες ακούγονται μουσικά εντυπωσιακές, μόνο όταν η μελωδική φόρμα βιώνεται ως 'ωραία'. Επίσης θεωρούσε ότι κάθε άτομο μόνο μερικές συγκεκριμένες μελωδικές φόρμες θα το εντυπωσιάσουν ή θα του αποδώσουν ένα ιδιαίτερο ευχάριστο συναίσθημα. Διευκρινίζει δε πως ούτε μουσικά κριτήρια είναι αυτά που καθορίζουν εάν μία μελωδική φόρμα είναι ή όχι ωραία για κάποιο άτομο, ούτε και κάποιο εκτός μουσικής φαινόμενο. Γι' αυτό καταλήγει ότι η μελωδική ομορφιά είναι για τον καθένα ιδιαίτερη μουσικά και αποκλίνουσα. Και αυτή η εμπειρία της χαρακτηριστικής μελωδικής ευχαρίστησης μπορεί σύμφωνα πάντα με τον Gurney να βιωθεί μόνο στη μουσική, δεδομένου ότι αντιδρούμε στις μελωδικές φόρμες εντελώς αφηρημένα, χωρίς δηλαδή αναφορά στο φυσικό κόσμο (αντίθετα με τις οπτικές



τέχνες που δεν αντιδρούμε εντελώς αφηρημένα γιατί έχουμε πληροφορίες από το φυσικό κόσμο). Συνεπώς η ικανότητα να αντλήσουμε ευχαρίστηση από τις μουσικές φόρμες δεν υπόκειται σε νόμους· είναι ανεξάρτητη και μοναδική, χωρίς καμία αναφορά σε ο,τιδήποτε βρίσκεται έξω από τις μουσικές δυνάμεις. Τη διαδικασία αυτή κατά την οποία δημιουργείται η αντίληψη της μουσικής φόρμας στην εξέλιξη της στιγμή προς στιγμή, ο Gurney την ονομάζει *Ιδεώδη Κίνηση (Ideal Motion)*.

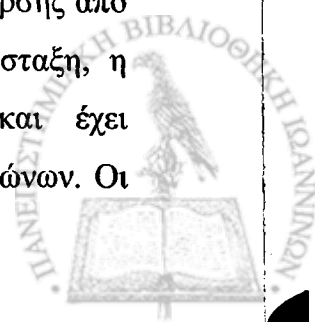
Παράλληλα θα πρέπει να προσθέσουμε πως ο Gurney, πίστευε πως μία εντυπωσιακή μελωδία ή μουσική γενικότερα, είναι εντυπωσιακή επί τη βάση της υπόστασής της ως παραγωγική ενός συναισθήματος το οποίο είναι άγνωστο έξω από την περιοχή του μουσικού φαινομένου. Γράφει χαρακτηριστικά ο ίδιος:

«Το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της μουσικής, το Άλφα και το Ωμέγα της σημαντικής επιρροής της, είναι η αέναη δημιουργία σε εμάς μιας συναισθηματικής διέγερσης, πολύ δυνατής, η οποία δεν μπορεί ακόμα να οριστεί υπό τις γνωστές αρχές του συναισθήματος» (Gurney, 1880,σελ.120).

Συνεπώς, δεν είναι μόνο η μελωδική ομορφιά που κατά τον Gurney είναι ιδιαίτερη μουσικά, αλλά και το συναίσθημα που βιώνεται κατά την εκτίμηση της μελωδικής ομορφιάς είναι ιδιαίτερο στη μουσική. Την άποψή του αυτή ο Gurney την εξήγησε με αναφορά σε μία θεωρία του Δαρβίνου, η οποία συνδέει τη μουσική και τη σεξουαλική διέγερση.

Ο Δαρβίνος διατύπωσε στο έργο του «*The Descent of Man*» (1874) την άποψη ότι τα ζώα χρησιμοποίησαν και ανέπτυξαν αρχικά φωνητικά σχήματα με στόχο τη διευκόλυνση της αναπαραγωγικής διαδικασίας του είδους. Επιπλέον, μερικά είδη αναπτύσσουν ήχους σε συγκεκριμένους τόνους και συνθέτουν μικρές μελωδικές φράσεις ή τραγούδια κατά την εποχή του ζευγαρώματος, από τα οποία αντλούν ευχαρίστηση.

Ο Gurney θέλησε να χρησιμοποιήσει τη θεωρία αυτή προκειμένου να εξηγήσει τα ευχάριστα συναισθήματα, την ιδιαίτερη αλλά και ακαθόριστη συναισθηματική διέγερση που προκαλεί η μουσική. Θεωρεί λοιπόν ότι η μουσική εμπειρία κατακλύζεται από υψηλώς διεγερτικά στοιχεία εξαιτίας της ομοιότητάς της με την μη ευκρινή χρήση της φωνής στη διαδικασία της σεξουαλικής διέγερσης από τους προγόνους μας. Ειδικά το συναίσθημα στη μουσική είναι η απόσταξη, η εξιδανικευμένη πεμπτουσία των αρχέγονων σεξουαλικών παθών και έχει μεταβιβαστεί σε μας μέσω κληρονομικών δομών κατά τη διάρκεια των αιώνων. Οι



ρίζες λοιπόν της εκφραστικότητας της μουσικής βρίσκονται στη συγχώνευση και εξιδανίκευση των σφοδρών πρωτόγονων συναισθημάτων, τα οποία σύμφωνα με το Δαρβίνο, συνδέονταν με την ακολουθία των μουσικών ήχων και ρυθμών από ευχαρίστηση (Budd M., 2001, σελ. 56-58).

Θα συμπεραίναμε ότι σύμφωνα με τον Gurney, οι συναισθηματικές μας αντιδράσεις στη μουσική χρεώνονται τη δύναμη των σφοδρών συναισθημάτων, με τα οποία οι μουσικοί ήχοι είχαν αρχικώς βιωθεί και ανακεφαλαιώνοντας θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι η θεωρία του αναφορικά με τη φύση της εκφραστικότητας της μουσικής (και με τον όρο “εκφραστικότητα” της μουσικής, μεταφράζουμε τη λέξη *impressiveness*, και εννοούμε τη δυνατότητά της να εμπνέει εικόνες, ιδέες, ιδιότητες ή συναισθήματα που ανήκουν στην εκτός μουσικής περιοχή) κατέχεται από δύο βασικές θέσεις: Πρώτον ότι υπάρχει ένα είδος συναισθημάτων ιδιαίτερο που μπορεί να αποδοθεί μόνο όταν αντιδρούμε σε μουσική που βιώνεται ως εντυπωσιακή και δεύτερον, το είδος αυτό των συναισθημάτων έχει Δαρβινική ετυμολογία και ανάγεται στην πρωτόγονη σεξουαλική διέγερση.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

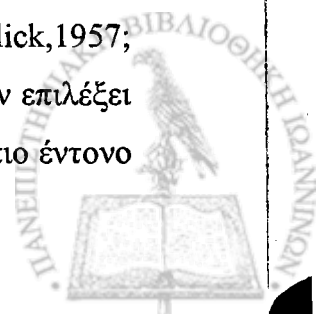
Εισαγωγή

Έχει ήδη γίνει αναφορά στην αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τη μελέτη των μουσικών συναισθημάτων. Από τη μία υφίσταται ευρέως η παραδοχή ότι η τέχνη γενικά, και ειδικότερα η μουσική, γεννά και εκφράζει συναισθήματα και από την άλλη παρατηρείται μία συστηματική παραμέληση της ενδελεχούς εξέτασης αυτών των συναισθημάτων. Αυτό σύμφωνα με τους Sloboda & O'Neil (2003) μπορεί να μεταφραστεί είτε ως αδυναμία των επιστημόνων που ασχολούνται με τη μελέτη των συναισθημάτων να τα αντιμετωπίσουν όπως και τα εκτός μουσικής συναισθήματα, είτε ως πεποίθησή τους ότι αυτού του είδους συναισθήματα δεν είναι ζωτικής σημασίας.

Τα μουσικά συναισθήματα μπορεί να συσχετίζονται είτε με την αισθητική αξία της μουσικής (βλ. Budd, 2001), είτε με τα συναισθήματα που εκφράζονται, προκαλούνται ή μεταβιβάζονται κατά τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης. Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν διεξοδικά οι θεωρίες που καταστούν σαφή τα ζητήματα περί αισθητικής αξίας της μουσικής και που ερμηνεύουν την έκφραση, διέγερση και μεταβίβαση των συναισθημάτων. Παρόλα αυτά δεν αποδεχόμαστε τις προσεγγίσεις αυτές ως εντελώς αντίθετες, αλλά σε κάποιο βαθμό ως αλληλοσυμπληρωματικές.

Σχετικά με την εγκυρότητα των ερευνών που ανιχνεύουν την ύπαρξη συναφειακής σχέσης μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων, οι γνώμες διίστανται. Κάποιοι θεωρητικοί θεωρούν τη μελέτη τους προβληματική (Dowling & Harwood, 1986; Sloboda, 1996; Neale & Liebert, 1986), ενώ άλλοι εκτιμούν ότι η μουσική είναι το καταλληλότερο ερέθισμα και το πιο έγκυρο ερευνητικά, ώστε να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις στον ακροατή (Gaver & Mandler, 1987).

Πριν προχωρήσουμε στην ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, οφείλουμε να κάνουμε μία διευκρίνιση που αφορά στους όρους 'αισθητική εμπειρία' και 'συγκινησιακή εμπειρία'. Κάποιοι συγγραφείς (Lundin, 1967; Hanslick, 1957; Hevner, 1937; Meyer, 1956; Reimer, 1989; Schoen, 1940; Seashore, 1967) έχουν επιλέξει να τις διαχωρίζουν ως εξής: περιγράφουν την αισθητική εμπειρία ως κάτι πιο έντονο



και υποκειμενικό, ως προσωπική εμπειρία που παρέχει βαθιά γνώση για τη φύση της ανθρώπινης ζωής. Περιλαμβάνει τις διαθέσεις και ένα συναισθηματικό προσανατολισμό, μία συναισθηματική πλευρά. Από την άλλη, η συγκινησιακή εμπειρία εκλαμβάνεται ως μία περισσότερο επιφανειακή αντίδραση, περιλαμβάνοντας τις μουσικές προτιμήσεις, το μουσικό γούστο, κλπ. (Abeles & Chung, 1996).

Ενώ σε επίπεδο ορολογίας και εννοιολογικής οριοθέτησης, οι δύο όροι έχουν προσεγγισθεί ως διαφορετικοί, εντούτοις η εμπειρική βιβλιογραφία δεν στηρίζεται σε καμία τέτοιου είδους διάκριση, με αποτέλεσμα να συναντούμε όμοιες τεχνικές μέτρησης σε έρευνες που μελετούν εννοιολογικά διακριτές μουσικές αντιδράσεις (αισθητικές-συγκινησιακές). Η πλειοψηφία των ερευνητών έχει αποφύγει αυτού του είδους τις κατηγοριοποιήσεις και έχουν υιοθετήσει πιο απτούς όρους (π.χ. μουσικές προτιμήσεις, μουσικό γούστο, κλπ.). Όσον αφορά στις αισθητικές αντιδράσεις όμως, θα πρέπει να πούμε ότι οι ερευνητές που προσπάθησαν να τις εξερευνήσουν, αντιμετώπισαν τεράστιες δυσκολίες αναφορικά με τους τρόπους μέτρησής τους, και γι' αυτό κατέφυγαν στη χρήση περισσοτέρων της μιας τεχνικής, δεδομένης της πολυδιάστατης φύσης τους.



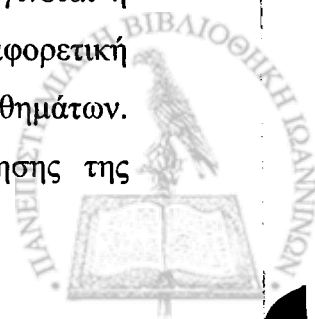
5.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΩΝ

Οι Sloboda & Juslin (2003) αναφέρουν ότι μία ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, θα αποκαλύψει ότι η πλειοψηφία των ερευνών δεν έχουν συγκεκριμένη ψυχολογική θεωρητική βάση. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί αφενός από το γεγονός ότι το πεδίο των συναισθημάτων παρουσιάζει μία σύγχυση, την οποία έχουν τάση να αποφεύγουν οι ερευνητές, και αφετέρου από την πεποίθησή τους ότι οι υπάρχουσες θεωρίες δεν είναι κατάλληλες για να βασίσουν την ερμηνεία των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική. Η προσωπική άποψη όμως των μελετητών είναι ότι η αλήθεια έγκειται στην έλλειψη προσπαθειών από τους ίδιους τους ερευνητές να εφαρμόσουν τις θεωρίες στις ερευνητικές τους απόπειρες (σελ.82).

Μία κατηγοριοποίηση της σχετικής με το θέμα ερευνητικής βιβλιογραφίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς εξαρτάται από τα στοιχεία εκείνα, βάσει των οποίων θα γίνει η διάκριση και ταξινόμησή τους. Θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει μία τέτοια κατηγοριοποίηση.

Αναφορικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υπάρχουν πορίσματα που απορρέουν από μελέτες που βασίστηκαν σε ατομικές αναφορές (verbal reports) (Gabrielson, 1991; Sloboda, 1991), άλλα που προκύπτουν από τη μελέτη της εκφραστικής συμπεριφοράς (expressive behavior) των υποκειμένων κατά τις συναισθηματικές αντιδράσεις (Kenealy, 1988; Sloboda, 1991; Gabrielson, 1991; Waterman, 1996), και τέλος υπάρχουν αποδείξεις και για φυσιολογικές-οργανικές αντιδράσεις (physiological measures) σε μουσικά ερεθίσματα (Bartlett, 1996; Krumhansl, 1997). Η πολυμορφία των ερευνητικών προσεγγίσεων του προβλήματος είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι οδηγεί σε μία πιο ολοκληρωμένη παρουσίασή του. Άλλωστε, πρόκειται για πολυδιάστατο φαινόμενο που χρήζει πολύπλευρης μελέτης και ερμηνείας. Από την άλλη όμως εξαιτίας αυτής της ερευνητικής πολυμορφίας, υφίσταται κίνδυνος μείωσης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και αδυναμίας σύγκρισης των πορισμάτων που προέρχονται από διαφορετικές μελέτες, καθώς χρησιμοποιούνται διαφορετικές τεχνικές μέτρησης κατά την εξέταση του ίδιου φαινομένου.

Η κατηγοριοποίηση αυτή αφορά στους τρόπους με τους οποίους γίνεται η συλλογή των αποτελεσμάτων στις διάφορες έρευνες. Μία άλλη διαφορετική κατηγοριοποίησή τους θα μπορούσε να βασιστεί στις πηγές των συναισθημάτων. Όπως έχει ήδη ειπωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, η πηγή πρόκλησης της

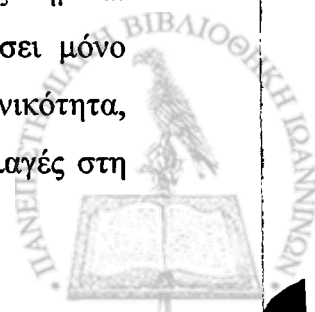


συναισθηματικής αντίδρασης μπορεί να σχετίζεται είτε με τις καθαρά εσωτερικές μουσικές ιδιότητες του ερεθίσματος, είτε με τις ομοιότητες που παρατηρεί ο ακροατής μεταξύ της μουσικής δομής και κάποιων γεγονότων που φέρουν συναισθηματική χροιά (εικονικές πηγές του συναισθήματος), είτε με τις συσχετίσεις μεταξύ της μουσικής και κάποιων μη μουσικών παραγόντων, που οδηγούν τον ακροατή σε ανάκληση αναμνήσεων από το παρελθόν (συσχετιστικές πηγές συναισθημάτων), χρωματίζοντας με αυτόν τον τρόπο συναισθηματικά τη μουσική του εμπειρία. Στην πρώτη περίπτωση το συναίσθημα θεωρείται εσωτερικό, ενώ στις άλλες δύο θεωρείται εξωτερικό.

Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, που προσεγγίζουν ποικιλοτρόπως την ερμηνεία του προβλήματος. Έχουμε λοιπόν εμπειρικές μελέτες που ανιχνεύουν τη σχέση μεταξύ της έντασης των συναισθηματικών εμπειριών που βιώνονται στη μουσική και των δομικών χαρακτηριστικών της μουσικής (Sloboda, 1991;1992). Αυτού του είδους οι έρευνες έχουν δεχθεί κριτική αναφορικά με την τάση τους να ασχολούνται μονομερώς με την επίδραση των 'προσδοκιών', ενώ δεν έχουν εξηγήσει το πώς οι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα σε σχέση με διάφορα κομμάτια μουσικής, ενώ η βάση των συναισθηματικών αντιδράσεων κατά τις θεωρίες αυτές είναι η ίδια: η δημιουργία προσδοκιών. Η προσέγγιση αυτή οδηγεί κατά την άποψη πολλών στη βίωση ενός ανολοκλήρωτου συναισθήματος. Για να μεταλλαχθεί το εμβρυακής μορφής αυτό συναίσθημα σε κανονικό, είναι απαραίτητο το σημασιολογικό περιεχόμενο. Πρέπει τα συναισθήματα να αναφέρονται σε κάτι. Η σχετική θεωρία προτείνει για την έρευνα να βασίζεται στις εικονικές και συσχετιστικές πηγές του συναισθήματος.

Οι εικονικές σχέσεις μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων σχετίζονται με τις φιλοσοφικές θεωρίες που ερμηνεύουν το πρόβλημα από την άποψη της μουσικής έκφρασης. Οι εμπειρικές μελέτες που έχουν στηριχθεί σε αυτό το μοντέλο, περιγράφουν γενικές συναισθηματικές καταστάσεις όπως έκπληξη, ένταση, διέγερση, που προκύπτουν από τη συμπλοκή του ακροατή με τη δομή της μουσικής. Παραδείγματα τέτοιων ερευνών αποτελούν αυτές των Hevner (1935), Rigg (1964), Scherer & Oshinsky (1977), Wedin (1972), Juslin (1997), κ.ά.

Η κριτική που κάνουν οι Sloboda & Juslin (2003) αφορά στα εξής σημεία: καταρχήν η έρευνα που στηρίζεται σε αυτή τη φιλοσοφία έχει μελετήσει μόνο ορισμένα στοιχεία της μουσικής όπως ο ρυθμός, το τέμπο, η δυναμική, η τονικότητα, η τροπικότητα, η αρμονία, κλπ., ενώ κάποια άλλα όπως οι δυναμικές αλλαγές στη



συναισθηματική έκφραση που λαμβάνουν χώρα εντός του μουσικού έργου (η μελέτη των στιγμής προς στιγμή συναισθηματικών εκφράσεων στη μουσική) μένουν ανεξερεύνητες προς το παρόν. Από την άλλη, οι δύο μελετητές απαριθμούν ορισμένα στερεότυπα και υπεργενικεύσεις που έχουν προκύψει από τη μελέτη των συναισθηματικών εκφράσεων στη μουσική, όπως ότι οι ακροατές βρίσκουν φυσιολογικό το να βάζουν ετικέτες στα συναισθήματα, ότι συνήθως συμφωνούν μεταξύ τους στις κρίσεις τους για τα συναισθήματα που εκφράζονται, ότι η μελέτη των εικονικών αναπαραστάσεων εξετάζει μόνο τα λεγόμενα 'βασικά' συναισθήματα, κ.ά. (σελ.94).

Η μελέτη των εικονικών αναπαραστάσεων στη μουσική, επειδή στηρίζεται σε ομοιότητες της μουσικής με εξω-μουσικές αναφορές, είναι από τις προσεγγίσεις που δεν προϋποθέτει μουσικές γνώσεις. Ας δούμε όμως τις έρευνες που μελετούν τις συσχετιστικές πηγές των συναισθημάτων στη μουσική.

Κάποιοι ερευνητές (Gabrielson, 1991; Sloboda, 1991) προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τα δυνατά συναισθήματα που γεννούν κάποια συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια. Τέτοιου είδους συναισθήματα απομακρύνονται από αυτή καθ' αυτή τη μουσική και συμπλέκονται με αναμνήσεις και ανακλήσεις γεγονότων του παρελθόντος. Τα συγκεκριμένα συναισθήματα είναι ως επί το πλείστον προσωπικά και αφορούν την προσωπική ζωή και ιδιοσυγκρασία του ακροατή, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις συλλογικής ανάμνησης κάποιου γεγονότος, η οποία μπορεί να ανακληθεί σε περισσότερα του ενός άτομα, δεδομένης της κοινής εμπειρίας τους. Αυτού του είδους οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν σχετίζονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της μουσικής.

Παρά το ενδιαφέρον μελέτης αυτών των συναισθημάτων, η σχετική βιβλιογραφία είναι πενιχρή. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η συμπλοκή ιδιοσυγκρασιακών στοιχείων, καθιστά πιο δύσκολη την πρόσβαση σε αυτά, αλλά καθιστά επίσης προβληματικό τον έλεγχο και τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Sloboda & Juslin, 2003).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική μπορούν να ερευνηθούν από διάφορες σκοπιές, και έτσι να αποφευχθεί η πόλωση που υπήρξε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες στον ερευνητικό χώρο. Πλέον μπορούμε να πούμε ότι ο συνδυασμός των πηγών του συναισθήματος στη μουσική μπορεί να μας οδηγήσει σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα αναφορικά με τη φύση



των συναισθηματικών αντιδράσεων, και να δια φωτίσει σκοτεινά και ανεξερεύνητα σημεία όπως η πρόκληση ασαφών και αόριστων μουσικών συναισθημάτων.

Μία τρίτη μορφή κατηγοριοποίησης θα μπορούσε να στηρίζεται στις δύο προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί στις έρευνες που διερευνούν τη μουσική σε σχέση με το συναίσθημα αναφορικά με την ταξινόμηση των συναισθημάτων α) ως διακριτές κατηγορίες, και β) ως διαστάσεις ή ομαδοποιήσεις συναισθηματικών ιδιοτήτων. Κάποιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν στην ερευνητική διαδικασία όρους διακριτών συναισθημάτων (π.χ. χαρά, λύπη, κλπ.), ενώ κάποιοι άλλοι προτίμησαν το μοντέλο που προτείνει στη θεωρία του ο McMullen (1976; 1977α; 1977β; 1978; 1980; 1982; 1996), δηλαδή τη χρήση δύο γενικών συναισθηματικών διαστάσεων, τη διέγερση και την αποδοχή-απόρριψη, προκειμένου να διερευνήσουν τη μουσική εμπειρία και τις μουσικές προτιμήσεις. Ένας από τους ερευνητές που χρησιμοποίησαν αυτή τη θεωρητική βάση στις έρευνές του είναι και ο Berlyne (1971).

Μία τελευταία κατηγοριοποίηση των ερευνών που έχουν ως τώρα πραγματοποιηθεί, θα μπορούσε να αφορά στα είδη των μεταβλητών που έχουν εξεταστεί. Για παράδειγμα, στη μελέτη των αισθητικών αντιδράσεων, ως μεταβλητές έχουν κατά καιρούς εξεταστεί διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά του ακροατή (εκπαίδευση, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διάθεση, οικειότητα με το μουσικό ερέθισμα, και άλλοι παράγοντες), αλλά στο μικροσκόπιο έχουν βρεθεί και μουσικά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να επηρεάζουν τις αντιδράσεις αυτές (ρυθμός, άρθρωση, μελωδική γραμμή, τέμπο, αρμονία, τροπικότητα, τονικό ύψος, κλπ.). Επίσης, όσον αφορά στις συγκινησιακές αντιδράσεις (μουσικές προτιμήσεις, μουσικό γούστο, κλπ.), έχουν εξεταστεί οι μεταβλητές της προσωπικότητας του ακροατή, του φύλου, της ηλικίας, κοινωνικών παραγόντων, της επιρροής των συνομηλίκων, της μουσικής εκπαίδευσης, της επανάληψης του μουσικού κομματιού, καθώς και διάφορα μουσικά χαρακτηριστικά, σαν και αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η παρούσα εργασία, όπως έχει επανειλημμένως διευκρινιστεί, εξετάζει την αναγνώριση και εκτίμηση του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ως μία μορφή συναισθηματικής αντίδρασης. Για το λόγο αυτό, παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια να πραγματοποιηθεί μία ανασκόπηση της εμπειρικής βιβλιογραφίας, που αφορά στο ερευνητικό αυτό πρόβλημα.

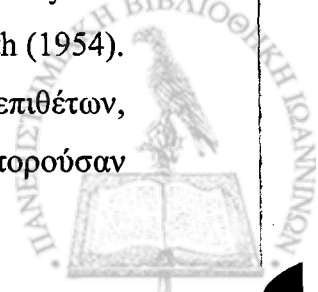


5.1.1. Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές τεχνικές μελέτης των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας από τους τρόπους για να κατηγοριοποιήσουμε τις έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της συναισθηματικής ερμηνείας στη μουσική, είναι να λάβουμε υπόψη τις διάφορες τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί από κάθε ερευνητή. Οι αισθητικές αντιδράσεις έχουν κατά κύριο λόγο διερευνηθεί με ατομικές αναφορές των υποκειμένων και με μετρήσεις των φυσιολογικών μεταβολών κατά την ακρόαση. Από τις πρώτες προσπάθειες που έγιναν για την ανίχνευση της ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου στη μουσική είναι αυτή του Gilman (1891-92;1892-93), ο οποίος έδωσε στα υποκείμενά του ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, και τους ζήτησε να εκφράσουν τη γνώμη τους αναφορικά με το χαρακτήρα, τη διάθεση, την έκφραση και τους εξω-μουσικούς συσχετισμούς που αντιλαμβάνονται ακούγοντας μερικά μουσικά κομμάτια. Παρόμοιου τύπου ανοιχτές ερωτήσεις υιοθέτησαν στις έρευνές τους και οι Washburn & Dickinson (1927) και Higginson (1936), ενώ ατομικές αναφορές χρησιμοποίησαν στις έρευνες τους και οι Lifton(1961) και Pike (1972). Ο Lifton(1961) διερεύνησε την αισθητική ευαισθησία φοιτητών, ζητώντας τους να γράψουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε τέσσερα κλασικά μουσικά κομμάτια. Και ο Pike (1972) επίσης, ζήτησε από φοιτητές να καταγράψουν τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια ακρόασης συμφωνικής μουσικής. Ο Sloboda (1991) έκανε χρήση της μεθόδου των ατομικών εκθέσεων των υποκειμένων (μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων) προκειμένου να περιγράψει τη συναφειακή σχέση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μουσικού ερεθίσματος και των συναισθηματικών ανταποκρίσεων που προκαλούν φυσιολογικές αντιδράσεις (π.χ. κλάμα, γέλιο, κλπ).

Μία άλλη τεχνική που έχει χρησιμοποιηθεί (Billings, 1974; Fujihara,1984; Gabriel,1978) είναι η κατά ζεύγη σύγκριση, κατά την οποία τα υποκείμενα καλούνται να ταξινομήσουν ζευγάρια μουσικών κομματιών, με γνώμονα την εκλαμβανόμενη μεταξύ τους ομοιότητα ως προς τη διάθεση.

Μία άλλη ευρέως διαδεδομένη και αρκετά χρησιμοποιημένη τεχνική στη διερεύνηση των αντιδράσεων στη μουσική, είναι η χρήση λίστας όρων που περιγράφουν συναισθηματικές καταστάσεις. Από τις πιο σημαντικές έρευνες που στηρίχθηκαν σε αυτή την τεχνική είναι της Hevner (1936) και του Farnsworth (1954). Η Hevner και αργότερα ο Farnsworth , έδωσαν στα υποκείμενα μία λίστα επιθέτων, προσπαθώντας να συστήσουν ομάδες επιθετικών προσδιορισμών που θα μπορούσαν

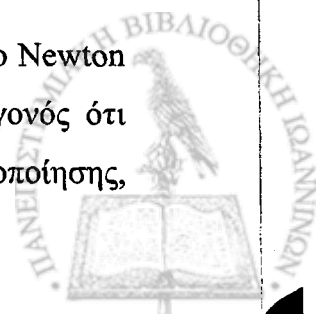


να χρησιμοποιηθούν, με σκοπό να περιγράψουν συναισθηματικές αντιδράσεις σε μουσικά ερεθίσματα αναφορικά με τον μέγιστα-ελάχιστο τρόπο (Hevner,1935), το ρυθμό, την αρμονική πολυπλοκότητα και τη μελωδική κατεύθυνση (Hevner,1936), το τονικό ύψος και το τέμπο (Hevner,1937). Αργότερα ο Farnsworth (1954,1969), προσπάθησε να κάνει τη λίστα επιθέτων της Hevner εσωτερικά πιο συνεπή και σταθερή, και περιόρισε τους προσδιορισμούς από 67 (8 ομάδες επιθέτων) σε 50.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές (Billings,1974; Winold,1964; Campell,1942) προκειμένου να καθοριστεί η επίδραση στο συναισθηματικό χαρακτηρισμό της μουσικής μεταβλητών όπως το φύλο, η μουσική εκπαίδευση, η διάθεση του υποκειμένου, το είδος της μουσικής, η οικειότητα του υποκειμένου με τα μουσικά ερεθίσματα (Sorchak,1955;1957), η διάθεση που επέβαλλε η ακρόαση του μουσικού ερεθίσματος στα υποκείμενα (Capurso, 1952; Hampton, 1945; Schoen, 1940), η επιρροή διαφόρων μουσικών στοιχείων στο χαρακτηρισμό των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής (Zimmerman,1971; Gundlach,1935; Shimp,1940; Watson,1942; Van Stone,1960).

Μία τεχνική πολύ σημαντική, που χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον στις έρευνες προσδιορισμού των αντιδράσεων στη μουσική είναι αυτή που περιγράφηκε το 1957 στο βιβλίο του Oswood *'The Measurement of Meaning'*. Η τεχνική αυτή συνίσταται σε μία φόρμα, στην οποία παρουσιάζονται δύο αντίθετοι επιθετικοί προσδιορισμοί (π.χ. χαρά-λύπη, ευχάριστο-δυσάρεστο), μεταξύ των οποίων παρεμβάλλονται επτά στάδια, που εκφράζουν τη διαβάθμιση του νοήματος αυτών των χαρακτηρισμών. Η τεχνική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως από ερευνητές που βασίστηκαν στις διαστάσεις των συναισθημάτων και όχι στην κατηγορική ταξινόμησή τους. Παραδείγματα τέτοιων είναι η έρευνα του McMullen (1974), ο οποίος θέλησε να περιγράψει ακουστικά και μουσικά ερεθίσματα χρησιμοποιώντας σκάλες σημασιολογικής διαφοροποίησης. Από τα υποκείμενα της έρευνάς του ζητήθηκε να περιγράψουν οκτώ κλασικά και ποπ μουσικά παραδείγματα πάνω σε μία επτάβαθμη σκάλα, που περιείχε επίθετα που είχαν προηγουμένως χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικά των οκτώ ομάδων της Hevner. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν δύο υποκατηγορίες διαστάσεων: τη διάσταση της εκτίμησης και τη διάσταση της ενέργειας.

Τη διάσταση εκτίμησης χρησιμοποίησε και ο Brenneis (1971), ενώ ο Newton (1982) χρησιμοποίησε τις διαστάσεις εκτίμησης και διέγερσης. Είναι γεγονός ότι κάθε ερευνητής χρησιμοποιώντας την τεχνική της σημασιολογικής διαφοροποίησης,

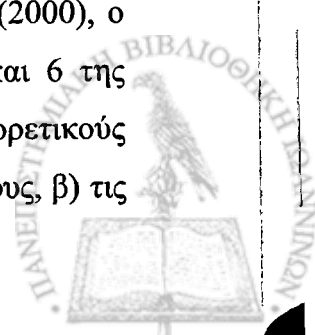


οδηγήθηκε στη διαμόρφωση διαφορετικών συναισθηματικών διαστάσεων, με αποτέλεσμα η σχετική βιβλιογραφία να είναι γεμάτη από διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις κατά τη διερεύνηση των αισθητικών αντιδράσεων στη μουσική. Επειδή η έκταση της εργασίας δεν μας το επιτρέπει να επεκταθούμε και να αναφερθούμε αναλυτικά, αναφέρουμε ότι μία αρκετά καλή ανασκόπηση των διαστάσεων του συναισθηματικού νοήματος στις μουσικές αντιδράσεις, που έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές, κάνει η Carla Giomo (1992,σελ.94).

Παρόμοια τεχνική χρησιμοποίησε και ο Edmonston (1966), ο οποίος κατέληξε ότι ο ρυθμός είναι ο κύριος παράγοντας που επιδρά στις συναισθηματικές αντιδράσεις, ενώ ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η μουσική εκπαίδευση δεν επηρεάζουν καθόλου. Ο Eagle (1971), χρησιμοποιώντας επίσης τεχνικές σημασιολογικής διαφοροποίησης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι ανταποκρίσεις στη μουσική επηρεάζονται από τη συναισθηματική κατάσταση του υποκειμένου, ενώ δεν εντόπισε αξιόπιστη σχέση με τις μεταβλητές ηλικία, φύλο, εξυπνάδα και μουσική εκπαίδευση. Ο ίδιος θεωρεί ότι η αντίληψη του συναισθήματος στη μουσική είναι μία διαδικασία μάθησης, που υπαγορεύεται από τον πολιτισμό (Trunk,1981, σελ.13).

Αναφορικά με τις φυσιολογικές μετρήσεις των οργανικών μεταβολών κατά τη διάρκεια μουσικών ακροάσεων, οι διάφορες μελέτες έχουν στηριχθεί σε μετρήσεις του καρδιακού ρυθμού, της αρτηριακής πίεσης, αντιδράσεων του δέρματος, του προσώπου (Witvliet C.V. & Vrana S.R,1996) αλλά και της μυικής έντασης και των εγκεφαλικών κυμάτων (Henkin,1957b; Winold,1964; Wiener,1982). Δεν θα επεκταθούμε όμως περαιτέρω σε αυτού του είδους τις μετρήσεις, καθώς απέχουν από το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

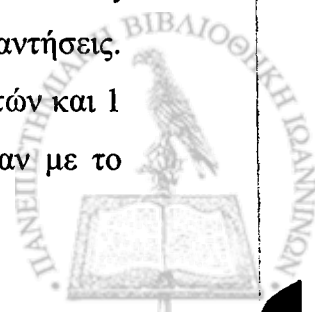
Πριν κλείσουμε το υποκεφάλαιο αυτό που περιέλαβε μία σύντομη ανασκόπηση των διαφορετικών τεχνικών με τις οποίες έχουν γίνει προσπάθειες προσέγγισης και περιγραφής των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική, θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μία αναφορά σε έρευνες που εκτός από τις συνηθισμένες μεθόδους (λεκτικοί χαρακτηρισμοί, αντιστοίχιση με απεικονίσεις προσώπων, φυσιολογικές μετρήσεις, κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης, κλπ.), έχουν χρησιμοποιήσει τρόπους και πρότυπα απαντήσεων των υποκειμένων που διαφέρουν. Παράδειγμα τέτοιας έρευνας αποτελεί η μελέτη του Kerchner (2000), ο οποίος χρησιμοποιώντας ως δείγμα 6 παιδιά της Δευτέρας Δημοτικού και 6 της Πέμπτης, διερεύνησε κατά τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης τρεις διαφορετικούς τρόπους απάντησης των υποκειμένων του: α) τις προφορικές αντιδράσεις τους, β) τις



οπτικές και γ) τις κιναισθητικές. Στην πρώτη φάση κατέγραψε τις περιγραφές τους αναφορικά με το μουσικό ερέθισμα, χωρίς να περιορίζει τις απαντήσεις τους με συγκεκριμένους όρους ή διαστάσεις συναισθημάτων. Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να περιγράψουν γραφικά (με ζωγραφική) αυτό που άκουγαν και μετά να το περιγράψουν προφορικά, και στην τελευταία φάση να αποδώσουν κινητικά το περιεχόμενο της μουσικής, επεξηγώντας στη συνέχεια τις αντιδράσεις αυτές.

Αναφορικά με την αποκωδικοποίηση του συναισθήματος στη μουσική μέσω των κινήσεων του σώματος έχουν πραγματοποιηθεί και κάποιες άλλες έρευνες. Οι Boone και Cunningham (1998), προσπάθησαν να ανιχνεύσουν ποιά στοιχεία στην κίνησή τους χρησιμοποιούν τα παιδιά, προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου κατά τη διαδικασία του χορού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά είναι ικανά να αποκωδικοποιούν κινητικά τη λύπη, τα 5χρονα τη λύπη, το φόβο και το θυμό, ενώ τα 8χρονα τα καταφέρνουν καλά και με τα τέσσερα συναισθήματα. Οι ίδιοι ερευνητές, σε μία μετέπειτα εργασία τους (2001) προσπάθησαν να μελετήσουν εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αποκρυπτογραφήσουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής και να το κωδικοποιήσουν μέσω των κινήσεων του σώματος. Στην έρευνα αυτή ζητήθηκε από τα υποκείμενα (23 4χρονα παιδιά και 24 5χρονα) να εκφράσουν το συναίσθημα που αντιλαμβάνονταν στη μουσική που άκουγαν (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) κουνώντας ένα αρκουδάκι με συγκεκριμένο τρόπο για κάθε συναίσθημα, ο οποίος τρόπος είχε προηγουμένως υποδειχθεί. Ενήλικοι κριτές κατηγοριοποίησαν τις κινήσεις αυτές χωρίς να ακούνε τη μουσική υπόκρουση, και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ακρίβεια των απαντήσεων διαφοροποιείται βάσει της ηλικίας του παιδιού και του επιδιωκόμενου συναισθήματος. Τέλος, μία άλλη πρόσφατη εμπειρική μελέτη της Gluschkof (2006), διερεύνησε τρία κορίτσια ηλικίας 4 και 5 ετών ως προς τις κινητικές τους αντιδράσεις στη μουσική, κατά τη διάρκεια χορογραφίας.

Οι Rodriguez και Webster (1997) προσπάθησαν να καθορίσουν τη φύση των προφορικών απαντήσεων των παιδιών (προσχολικής ηλικίας έως 5^{ης} Δημοτικού) κατά την επαναλαμβανόμενη ακρόαση σύντομων μουσικών κομματιών, ρωτώντας συστηματικώς σχεδιασμένες ερωτήσεις, οι οποίες προκαλούσαν τις απαντήσεις. Επίσης οι Sims και Nolker (2002), μελέτησαν 48 παιδιά με μ.ό ηλικίας 6 ετών και 1 μήνα και βρήκαν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους δεν σχετίζονταν με το



μέσο εκτέλεσης της μελωδίας (φωνή ή οργανική μουσική), ούτε με το φύλο, ούτε με τις αλληλεπιδράσεις τους.

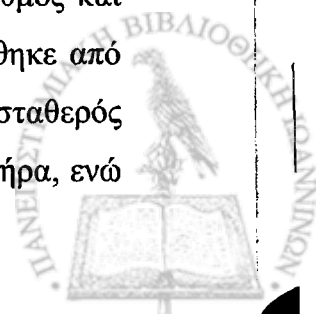
Έρευνες που βασίστηκαν σε ενήλικο δείγμα είναι της Gromko(1995), η οποία ερεύνησε τις προφορικές και εικονογραφικές αναπαραστάσεις του μουσικού ήχου, και του Asmus (1985), που προσπάθησε να αναπτύξει εμπειρικά ένα εργαλείο μέτρησης για την εκτίμηση του συναισθήματος στη μουσική, χρησιμοποιώντας όρους περιγραφικούς ή συναισθηματικούς προκειμένου να αναλύσει την συναισθηματική κατάσταση του ακροατή ως απόρροια της έκθεσης στη μουσική. Επίσης, η μελέτη των Scherer και Oshinsky (1977), είχε ως σκοπό να ορίσει την επιρροή των μουσικών στοιχείων στον συναισθηματικό χαρακτηρισμό της μουσικής. Συμπέραναν ότι τα 2/3 με 3/4 της διακύμανσης στις συναισθηματικές εκτιμήσεις μπορούν να εξηγηθούν με το χειρισμό των ακουστικών στοιχείων.

Τέλος, μία έρευνα που χρησιμοποίησε μία νέα τεχνική καταγραφής των συναισθηματικών αντιδράσεων των υποκειμένων είναι των Egermann, Nagel, Kopiez και Altenmuller (2006), οι οποίοι κάνοντας χρήση του διαδικτύου παρότρυναν τα υποκείμενα να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι του Η/Υ και να χαρακτηρίσουν κάποια μουσικά ερεθίσματα ως προς τις διαστάσεις θετικό-αρνητικό συναίσθημα και διεγερτικό-ήρεμο.

Παρακάτω ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στις κυριότερες μελέτες που έχουν διερευνήσει την επιρροή διαφόρων μουσικών χαρακτηριστικών στις συναισθηματικές εκτιμήσεις του μουσικού περιεχομένου.

5.1.2. Μελέτη των μουσικών στοιχείων ως παραγόντων διαφοροποίησης της ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Hevner (1935;1936;1937) μελέτησε την επίδραση της τροπικότητας, του ρυθμού, της αρμονικής πολυπλοκότητας, της μελωδικής κατεύθυνσης, του τονικού ύψους και του τέμπο στη διαμόρφωση του συναισθηματικού νοήματος στη μουσική. Το τέμπο βρήκε ότι έχει τη μεγαλύτερη επίδραση, ακολουθώντας η τροπικότητα, το τονικό ύψος, η αρμονία, ο ρυθμός και τέλος η μελωδική κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, ο μείζων τρόπος συνδέθηκε από τα υποκείμενα με το συναίσθημα της χαράς, ο ελάσσων με τη λύπη, ο σταθερός ρυθμός παρακίνησε συναισθήματα επιβλητικότητας και δραστήριου χαρακτήρα, ενώ



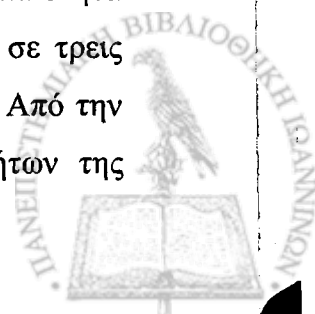
ο ρέων ρυθμός συνδέθηκε με χαρούμενες διαθέσεις. Η απλή αρμονία επέδειξε χαρούμενα και γαλήνια συναισθήματα, ενώ η πιο σύνθετη βιώθηκε από τα υποκείμενα ως εκφραστική λύπης και υπερδιέγερσης. Η ανιούσα και κατιούσα μελωδία δεν έδωσε καθαρά αποτελέσματα.

Ομοίως, οι Henkin (1955;1957a;1957b), Washburn & Dickinson (1927) μελέτησαν την επίδραση του ρυθμού και της μελωδίας. Ο Gaston (1951) βρήκε το ρυθμό ως σημαντικότερο παράγοντα (στο οποίο συμπέρασμα συμφώνησε αργότερα και ο Edmonston -1966), οι Rigg (1940) και Holbrook & Anand (1990) το τέμπο, ο Heinlein (1928) την τροπικότητα, και ο Gabriel (1978) τη μελωδική δομή.

Ο Rigg (1937) διερεύνησε την επίδραση δομικών στοιχείων του μουσικού ερεθίσματος με 80 φοιτητές Ψυχολογίας. Το συναίσθημα της χαράς προέκυψε από το επιταχυνόμενο τέμπο, τα ανιόντα διαστήματα τετάρτης, το μείζονα τρόπο, την απλή αρμονία, τις staccato νότες και τη forte δυναμική. Αντίθετα, συναισθήματα λύπης δημιουργήθηκαν από τα κατιόντα ελάσσονα διαστήματα δευτέρας στη μελωδία, τον ελάσσονα τρόπο, τις legato φράσεις, τη διαφωνία, τη χαμηλή ένταση (piano) και το αργό τέμπο.

Ο Wedin (1972) χρησιμοποιώντας την τεχνική της λίστας επιθέτων τάξινομησε 40 μουσικά κομμάτια σε τρεις διαστάσεις συναισθημάτων (σφοδρότητα-απαλότητα, ευχαρίστηση-δυσαρέσκεια, επισημότητα-ασημαντότητα) με γνώμονα ορισμένες μουσικές ιδιότητες. Η forte ένταση και η staccato άρθρωση συνδέθηκαν με τη σφοδρότητα, η piano ένταση και η legato άρθρωση με την απαλότητα. Η συμφωνία και ο γρήγορος και ρέων ρυθμός σε συνδυασμό με το μείζονα τρόπο και την υψηλή τονικότητα συνδέθηκαν με την ευχαρίστηση, ενώ η διαφωνία, ο σταθερός και αργός ρυθμός, ο ελάσσων τρόπος και το χαμηλό τονικό ύψος με τη δυσαρέσκεια. Η ύπαρξη μείζονα τρόπου, υψηλού τονικού ύψους και staccato άρθρωσης επέδειξε μία επισημότητα της μουσικής, και τέλος η μελωδία και η ένταση παρήγαγαν αισθήματα ασημαντότητας.

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Nielzen και Cesarec (1982), οι οποίοι ανίχνευσαν την επίδραση μουσικών παραγόντων, ομαδοποιώντας τους ως εξής: απλό-επιτηδευμένο (αρμονία, μελωδία, τροπικότητα και ρυθμική άρθρωση), ζωνρό-πράο (ένταση, ρυθμός, συνοχή και τέμπο), σκοτεινό-φωτεινό (τροπικότητα και τονικό ύψος). 25 υποκείμενα κατηγοριοποίησαν μουσικά ερεθίσματα σε τρεις διαστάσεις: α) ένταση-χαλαρότητα, β) χαρά-θλίψη, και γ) έλξη-αποστροφή. Από την ανάλυση προέκυψε μία θετική συσχέτιση μεταξύ των μουσικών ιδιοτήτων της



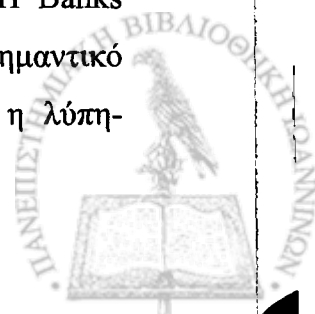
κατηγορίας απλό-επιτηδευμένο και της διάστασης έλξη-αποστροφή, καθώς επίσης και μεταξύ των μουσικών χαρακτηριστικών της κατηγορίας ζωηρό-πράο με τη διάσταση χαρά-θλίψη. Αρνητική σχέση εντοπίστηκε μεταξύ της διάστασης ένταση-χαλαρότητα και των μουσικών στοιχείων της ομάδας απλό-επιτηδευμένο.

Οι Kastner & Crowder (1990) μελέτησαν παιδιά 3-12 ετών αναφορικά με την ικανότητά τους να αποδίδουν σε μελωδίες του μείζονα τρόπου θετικό νόημα (χαρά ή ικανοποίηση) και αρνητικό νόημα (λύπη ή θυμός) σε μελωδίες γραμμένες στον ελάσσονα τρόπο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας έκαναν τις σωστές συνδέσεις μεταξύ μουσικού τρόπου και συναισθηματικού χαρακτήρα.

Διαφορετικά αποτελέσματα είχε παρόμοια έρευνα των Gregory, Worrall και Sarge (1996), οι οποίοι ερεύνησαν την ικανότητα των παιδιών να συνδέουν το μείζονα τρόπο με τη χαρά και τον ελάσσονα με τη λύπη. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών επιτυγχάνουν σε αυτού του είδους τις συνδέσεις, όμως τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών δεν δείχνουν να συνδέουν το μουσικό τρόπο με τις συναισθηματικές τους απαντήσεις.

Ο Kratus (1993), οδηγήθηκε από την έρευνά του στο συμπέρασμα ότι οι διαχωρισμοί μεταξύ χαράς-λύπης βασίζονται στη ρυθμική δραστηριότητα και την άρθρωση του μουσικού κομματιού (υψηλή ρυθμική δραστηριότητα + staccato=χαρά/ χαμηλή ρυθμική δραστηριότητα + legato=λύπη), ενώ οι διαφορές μεταξύ διέγερσης-ηρεμίας βασίζονται στη ρυθμική δραστηριότητα και το μέτρο (υψηλή ρυθμική δραστηριότητα + τριπλό μέτρο= διέγερση/ χαμηλή ρυθμική δραστηριότητα + διπλό μέτρο= ηρεμία).

Τέλος, μια έρευνα του Schellenberg (2004) επιβεβαίωσε ότι οι ακροατές λαμβάνουν και βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα όταν η μουσική εμπεριέχει αντικρουόμενα χαρακτηριστικά (π.χ. γρήγορο τέμπο+ελάσσονα τρόπο). Επίσης, σημειώνεται ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών, αναγνωρίζουν με σαφήνεια μουσικά ερεθίσματα που ακούγονται χαρούμενα ή λυπημένα, όταν υπάρχει συνέπεια στις μουσικές ιδιότητες (π.χ. γρήγορο τέμπο+μείζων τρόπος). Σε κάθε περίπτωση, αποδεικνύεται ότι το τέμπο έχει την ισχυρότερη επίδραση στις εκτιμήσεις των ακροατών, αναφορικά με τα συναισθήματα που μεταφέρει η μουσική. Η Banks (1980) επιβεβαιώνει το συμπέρασμα αυτό αξιολογώντας το τέμπο ως πολύ σημαντικό παράγοντα στην πρόκληση συναισθημάτων όπως η χαρά-ευχαρίστηση, η λύπη-αγωνία και ενδιαφέρον-διέγερση.



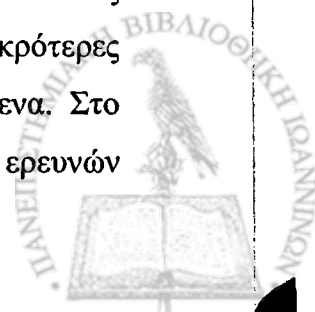
5.1.3. Μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ερμηνεία της μουσικής

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, εκτός από τη μελέτη των μουσικών χαρακτηριστικών, έχουν δώσει έμφαση σε ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων όπως το φύλο, η ηλικία, η μουσική εκπαίδευση, η κοινωνικοοικονομική τάξη, η διάθεση του υποκειμένου κατά τη δεδομένη στιγμή του πειράματος, η οικειότητά του με το είδος του μουσικού ερεθίσματος, το μουσικό περιβάλλον του σπιτιού, η νοημοσύνη, οι μουσικές ικανότητες και διάφορες άλλες μεταβλητές, ως παράγοντες διαφοροποίησης των συναισθηματικών αξιολογήσεων της μουσικής. Αυτό ίσως που λείπει από την εμπειρική βιβλιογραφία είναι η διερεύνηση της συναφειακής σχέσης της συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής με άλλους παράγοντες, εκτός των ατομικών χαρακτηριστικών του υποκειμένου, όπως μεταβλητές που αφορούν χαρακτηριστικά των γονέων των υποκειμένων, καθώς επίσης και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικά της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο (στόχοι, είδη μουσικής που ακούνε τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, κλπ.).

Παρακάτω ακολουθεί μία ανασκόπηση των ερευνών με γνώμονα τις μεταβλητές που έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορους ερευνητές, ως παράγοντες που επιδρούν στην ερμηνεία της συναισθηματικής διάθεσης στη μουσική.

ΗΛΙΚΙΑ

Η ηλικία έχει αποτελέσει μεταβλητή όλων σχεδόν των ερευνών που έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν την αντίληψη του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής. Η ανίχνευση της επίδρασης του παράγοντα αυτού είτε έχει γίνει μεμονωμένα, είτε σε συνεξάρτηση με άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο, η μουσική κατάρτιση, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κλπ. Η πλειοψηφία των μελετών που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής σε σχέση με διάφορα χαρακτηριστικά των υποκειμένων, απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικα υποκείμενα. Μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία στροφή των ερευνών αυτών σε όλο και μικρότερες ηλικιακές ομάδες, με τάση να διερευνώνται όλο και νεαρότερα υποκείμενα. Στο υποκεφάλαιο αυτό, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μία σαφή εικόνα των ερευνών



αυτών που έχουν μελετήσει την ηλικία ως παράγοντα που ενδεχομένως επηρεάζει την ικανότητα αποκωδικοποίησης του συναισθήματος στη μουσική. Για πρακτικούς λόγους, θα ταξινομήσουμε αυτές τις έρευνες ως εξής: α) αυτές που πραγματοποιήθηκαν με ενήλικα υποκείμενα, β) με ανήλικα υποκείμενα, και γ) αυτές που εξέτασαν δύο ηλικιακές ομάδες και προέβησαν σε συγκρίσεις.

ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΔΕΙΓΜΑ ΕΝΗΛΙΚΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ

Από τις πρώτες έρευνες αναφορικά με τη διάκριση των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής με υποκείμενα ενήλικες είναι αυτή της Hevner (1935), η οποία μελέτησε την επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης, της μουσικής ικανότητας και της νοημοσύνης στην ικανότητα ερμηνείας του συναισθηματικού χαρακτήρα του μείζονα και ελάσσονα τρόπου. Τα συμπεράσματά της ήταν ότι αν και όλοι οι παραπάνω παράγοντες παρουσίασαν κάποια επίδραση στην ικανότητα αυτή, εντούτοις κανένας από αυτούς δεν μπορεί να θεωρηθεί σημαντικά επιδραστικός στη διάκριση της διάθεσης στον μείζονα και τον ελάσσονα τρόπο. Η ίδια ερευνήτρια (1936), με ηλικιακά όμοιο δείγμα, προσπάθησε να διερευνήσει την επίδραση μουσικών στοιχείων όπως η κατεύθυνση της μελωδικής γραμμής, ο σταθερός ή ρέων ρυθμός και η απλότητα ή πολυπλοκότητα της αρμονίας, στον προσδιορισμό της συναισθηματικής αξίας και εκφραστικότητας της μουσικής. Επίσης, το 1937, η Hevner επανήλθε με μία έρευνα που αφορούσε τη διερεύνηση της συναισθηματικής αξίας του τονικού ύψους και του tempo, με υποκείμενα φοιτητές. Συμπέρανε ότι για την εκτίμηση τόσο ειδικών χαρακτηριστικών της μουσικής, τα οποία απαιτούν πιο εκλεπτυσμένο ακροατήριο, δεν ήταν ικανοί οι κοινοί φοιτητές (1937,σελ.630).

Ο Rigg (1937) μελέτησε την ικανότητα φοιτητών με ή χωρίς μουσική εκπαίδευση να διαχωρίζουν σε μουσικά κομμάτια τη χαρά και τη λύπη. Παρατήρησε ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων δεν παρουσίασαν διαφοροποιήσεις, αλλά η σταδιακή ζήτηση για πιο λεπτές συγκινησιακές διακρίσεις, τους έκανε λιγότερο επιτυχείς στις απαντήσεις τους.

Οι Lathom, Lubin & Havlicek (1984), μελετώντας 90 ενήλικα υποκείμενα ως προς την επίδραση που μπορούν να έχουν τρία είδη μουσικής στη διάθεση και τα συναισθήματά τους, διεπίστωσαν ότι δεν υπήρξε καμία τέτοιου είδους επίδραση, και ότι οι μεταβλητές ηλικία, φύλο, μουσική κατάρτιση, απόφοιτοι-προπτυχιακοί φοιτητές δεν αλληλεπιδρούν και τα υποκείμενα απάντησαν με παρόμοιο τρόπο.



Ενήλικες ως δείγμα επέλεξαν επίσης και οι North & Hargreaves (1997), οι οποίοι χρησιμοποιώντας μία παραλλαγή της circumplex theory (βλ. Larsen & Diener, 1992; Reisenzein, 1994; Russell, Ward & Pratt, 1981), θέλησαν να αποδείξουν ότι τα συναισθήματα που εκφράζονται στη μουσική, συνδέονται με τις ευχάριστες ή διεγερτικές της ιδιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι τα συναισθήματα που εκφράζει η μουσική είναι προβλέψιμα βάσει των εκτιμήσεων της ευχαρίστησης ή διέγερσης που προκαλεί η μουσική αυτή.

Μία ιδιότυπη έρευνα, είναι αυτή των Egermann, Nagel, Kopiez και Altenmuller (2006) οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα ανομοιογενές ηλικιακά δείγμα, το οποίο επέλεξαν μέσω του διαδικτύου. Υποθέτουμε –αν και δεν προσδιορίζεται από τους ερευνητές– ότι το δείγμα αποτελείτο από ενήλικες, δεδομένου ότι απαιτούντο εκτός από γνώσεις, και ιδιαίτερες ικανότητες για να ολοκληρώσουν το τεστ. Το συμπέρασμά τους ήταν ότι η μέτρηση των συναισθηματικών μουσικών εμπειριών μέσω του διαδικτύου, είναι μία πολλά υποσχόμενη μέθοδος.

Δείγμα που αποτελείται από ενήλικες έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε διαπολιτισμικές έρευνες αναφορικά με την αντίληψη των συναισθημάτων στη μουσική (Balkwill & Thompson, 1999; Tan, 2006), όπως επίσης και σε έρευνες που διερεύνησαν την ικανότητα διαχωρισμού των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής (Zammuner & Petitbon, 2006), και συγκεκριμένα το διαχωρισμό της λύπης από την τρυφερότητα, του θυμού από το φόβο και τη χαρά, του θυμού από το φόβο και τη λύπη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης απεκάλυψαν ότι τα ενήλικα υποκείμενα πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση της λύπης παρά στην τρυφερότητα, ότι αναγνώρισαν τη χαρά στο 92% των περιπτώσεων, ενώ το φόβο 68% και το θυμό μόνο 44%, και τέλος μεταξύ λύπης, φόβου και θυμού τα ποσοστά σωστών ερμηνειών ήταν 90%, 69% και 74% αντίστοιχα. Τέλος, ο Hoshino (2006) χρησιμοποίησε ενήλικες μουσικούς και μη μουσικούς, ζητώντας τους αφενός να διαλέξουν μία συναισθηματική κατηγορία που ταίριαζε ως συναισθηματικός χαρακτήρας στη μουσική φράση που άκουγαν και αφετέρου να διαλέξουν από 12 συναισθηματικές κατηγορίες το συναίσθημα που διεγείρει η μουσική. Οι δύο κατηγορίες (μουσικοί και μη μουσικοί) παρουσίασαν διαφορές στις συναισθηματικές αντιδράσεις τους προς τη μουσική, ενισχύοντας την άποψη ότι η γνώση της μουσικής δομής αντανακλάται στην απόδοση χαρακτηρισμών στα μουσικά συναισθήματα.



ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΣΥΓΚΡΙΝΟΥΝ ΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

Κάποιες από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να διερευνήσουν την ικανότητα ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική, έχουν χρησιμοποιήσει δείγμα με ενήλικες και παιδιά, προκειμένου να προβούν σε συγκρίσεις αναφορικά με τις αναπτυξιακές αλλαγές ως προς την ικανότητα αυτή.

Μία χαρακτηριστική τέτοια μελέτη είναι των Cunningham και Sterling (1988), οι οποίοι μελέτησαν τις αναπτυξιακές αλλαγές στην κατανόηση του συναισθηματικού νοήματος στη μουσική. Το δείγμα τους αποτελείτο από υποκείμενα 4,5,6, και 19 ετών, τα οποία κλήθηκαν να αποδώσουν προφορικές ετικέτες σε μουσικά κομμάτια, τα οποία είχαν προηγουμένως καθοριστεί ως αντιπροσωπευτικά ενός από τα τέσσερα συναισθήματα χαρά, λύπη, θυμός, φόβος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η ικανότητα απόδοσης λεκτικών προσδιορισμών στα μουσικά συναισθήματα με τρόπο σύμφωνο με αυτόν των ενηλίκων, είναι παρούσα από την προσχολική ηλικία. Τα 6χρονα έδωσαν απαντήσεις παρόμοιες με αυτές των ενηλίκων σε όλες τις συναισθηματικές κατηγορίες, προσεγγίζοντας περισσότερο τα επίπεδα αναγνώρισης της χαράς και του φόβου. Τα 5χρονα έδωσαν σύμφωνες με των ενηλίκων απαντήσεις σε όλα τα συναισθήματα εκτός του φόβου, ενώ τα 4χρονα πλησίασαν τα επίπεδα ορθότητας των ενήλικων απαντήσεων στο συναίσθημα της χαράς. Το φύλο, όπως έδειξε η έρευνα διαδραμάτισε κάποιο ρόλο. Τα θηλυκά υποκείμενα αναγνώρισαν πιο εύκολα τη χαρά και τη λύπη στα μουσικά κομμάτια από τα αρσενικά, σε όλες τις ηλικίες.

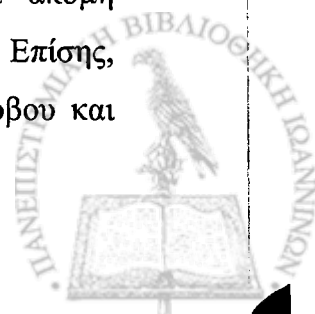
Μία παρόμοια ως προς το δείγμα και τη μεθοδολογία έρευνα είναι αυτή των Terwogt και Van Grinsven (1988). Το δείγμα τους αποτελείτο από 32 παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών, 32 παιδιά από 9 ως 11 ετών και 32 ενήλικες. Από τα υποκείμενα ζητήθηκε να συνδέσουν κάποια μουσικά αποσπάσματα με συγκεκριμένα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Τα μεγαλύτερα σε ηλικία υποκείμενα αποδείχθηκαν πιο ακριβή στους χαρακτηρισμούς τους, κάτι που σημαίνει ότι η ηλικία είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών αναπαραστάσεων στη μουσική. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι μερικά συναισθήματα αναγνωρίζονται πιο εύκολα από κάποια άλλα, ενώ ο φόβος και ο θυμός φάνηκε να αλληλοσυγχέονται. Τέλος, η συνεπίδραση των μεταβλητών φύλο και συναίσθημα, έδειξε ότι τα θηλυκά αναγνώρισαν με μεγαλύτερη ακρίβεια το φόβο από ότι τα αρσενικά υποκείμενα.



Τα τέσσερα συναισθήματα που διαπραγματεύτηκαν οι προηγούμενες έρευνες χρησιμοποίησε επίσης και η έρευνα των Robazza, Macaluso και D'Urso (1994), οι οποίοι ζήτησαν από 80 υποκείμενα ηλικίας 9 με 10 ετών και 19 έως 29 ετών, να συνδέσουν κάποια μουσικά κομμάτια με τα τέσσερα αυτά συναισθήματα. Η ανάλυση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια το συναίσθημα της χαράς στη μουσική και λιγότερο το θυμό, σε σύγκριση με τους ενήλικες, ενώ και εδώ επιβεβαιώνεται η σύγχυση μεταξύ φόβου και θυμού.

Μία πρόσφατη έρευνα της Nawrot (2003) με δείγμα 24 παιδιά μεταξύ 3 και 5 ετών και 20 ενήλικες με μ.ό ηλικίας τα 23,3 χρόνια διερεύνησε την ικανότητα των παιδιών να συνδέουν μουσικά κομμάτια με φωτογραφίες που απεικονίζουν εκφράσεις προσώπου αντιπροσωπευτικές της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και ουδέτερες. Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, τα παιδιά δεν συμφώνησαν με την πλειοψηφία των εκτιμήσεων των ενηλίκων για τα περισσότερα κομμάτια. Παρόλα αυτά, επιβεβαιώθηκε η εμφάνιση της ικανότητας ερμηνείας ξεχωριστών συναισθημάτων, ταιριάζοντάς τα με εκφράσεις προσώπου από την ηλικία των 4 ετών. Επίσης, οι αντιδράσεις των παιδιών σε όλα τα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή ήταν όμοιες με αυτές των ενηλίκων όταν αναλύθηκαν οι φωτογραφικές τους επιλογές, σε συνδυασμό με τις προφορικές ετικέτες που απέδωσαν σε αυτά. Τέλος, αντίθετα με προηγούμενες έρευνες (Robazza, et al., 1994), η μελέτη της Nawrot έδειξε ότι οι εκτιμήσεις του φόβου και του θυμού των παιδιών ήταν όμοιες με αυτές των ενηλίκων.

Οι Schellenberg και Thompson (2006), σε μια προσπάθειά τους να χαρτογραφήσουν την ανάπτυξη της ευαισθησίας σε συναισθηματικά στοιχεία στο λόγο και τη μουσική, χρησιμοποίησαν ως δείγμα μουσικά απαίδευτους ενήλικες και παιδιά 4, 5 και 8 ετών. Τα πορίσματά τους έδειξαν ότι τα 8χρονα παιδιά πέτυχαν 90% συμφωνία με τις εκτιμήσεις των ενηλίκων, τόσο στα συναισθήματα της χαράς και της λύπης στη μουσική, όσο και στη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο σε ουδέτερο λόγο. Επίσης πέτυχαν όμοιες με τις ενήλικες επιδόσεις στην ερμηνεία του λόγου, με αντικρουόμενα σημασιολογικά στοιχεία (π.χ. «όλα τα παιδιά με κοροϊδεύουν», ειπωμένο με χαρούμενο τόνο ή φωνή). Αντίθετα, τα μικρότερα παιδιά επηρεάστηκαν αρνητικά από την παρουσία σημασιολογικώς ουδέτερων λέξεων, και ακόμη περισσότερο από την παρουσία αντικρουόμενων σημασιολογικών στοιχείων. Επίσης, τα νεαρότερα υποκείμενα βρήκαν πιο δύσκολες τις συγκρίσεις μεταξύ φόβου και θυμού, και λιγότερο τις συγκρίσεις χαράς-λύπης.



Οι σχετιζόμενες με την ηλικία βελτιωμένες επιδόσεις στα tests διερεύνησης της ικανότητας αποκωδικοποίησης του συναισθήματος στη μουσική, είναι σαφείς και ρητές σε όλες τις έρευνες που αναλύθηκαν παραπάνω, είτε αφορούσαν σε δείγμα ενηλίκων, είτε στη συγκριτική παρουσίαση δείγματος ενηλίκων και ανηλίκων. Παρακάτω θα αναφερθούμε αποκλειστικά στις έρευνες που διερεύνησαν την ικανότητα αυτή σε παιδιά, δεδομένου ότι και η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε ηλικιακά νεαρό δείγμα.

ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΗΛΙΚΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ

Ο Barry Trunk (1981) διερεύνησε την ικανότητα απόδοσης συναισθηματικού χαρακτηρισμού σε μουσικά κομμάτια μέσω της αντιστοίχισης με πρόσωπα που εκφράζουν χαρά, λύπη, θυμό και φόβο. Σε προηγούμενες φάσεις του πειράματος, μελέτησε την ικανότητα αναγνώρισης των τεσσάρων συναισθημάτων σε εκφράσεις προσώπου και την απόδοση του σωστού συναισθήματος σε μικρές ιστορίες μέσω της αντιστοίχισης με πρόσωπα. Η μουσική είχε προηγουμένως εκτιμηθεί ως αντιπροσωπευτική των τεσσάρων συναισθημάτων από 50 ενήλικες φοιτητές. Το δείγμα αποτελείτο από 55 παιδιά ηλικίας από 5 έως 8 ετών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής ήταν ότι ο παράγοντας συναισθηματική επηρεάζει τη σωστή εκτίμηση, δεδομένου ότι κάποια συναισθήματα αναγνωρίζονταν ευκολότερα από τα παιδιά. Η χαρά διατηρεί την πρωτιά, καθώς ερμηνεύεται ευκολότερα από όλα τα άλλα συναισθήματα. Αναφορικά με την αναγνώριση των εκφράσεων προσώπου και του συναισθήματος σε μικρές ιστορίες, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά συγχέουν το φόβο με την έκπληξη, όπως επίσης το θυμό και τη λύπη στις ιστορίες. Η απόδοση συναισθηματικών χαρακτηρισμών σε εκφράσεις προσώπου και σε κοινωνικές καταστάσεις επίσης, δεν επηρεάζεται από την ηλικία.

Όσον αφορά την αντιστοίχιση των μουσικών αποσπασμάτων με εκφράσεις προσώπου ως απόδοση συναισθηματικού χαρακτηρισμού σε αυτά, εκτός από τη χαρά και ο φόβος αναγνωρίστηκε πολύ εύκολα από τα υποκείμενα, ενώ περισσότερο δυσκόλεψε ο θυμός όλες τις ηλικίες. Σχετικά με την ηλικιακή επιρροή στη σωστή εκτίμηση, τα μεγαλύτερα παιδιά (7 και 8 ετών) παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις και στα τέσσερα συναισθήματα. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε καμία επιρροή του φύλου, και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φύλου, ηλικίας και συναισθήματος.

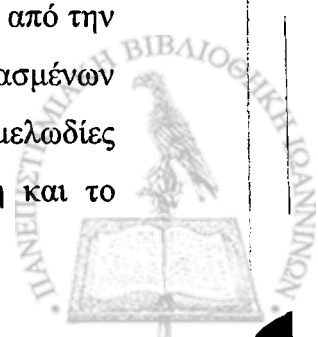
Μία άλλη έρευνα με υποκείμενα 38 παιδιά ηλικίας από 3 έως 12 ετών που πραγματοποιήθηκε από τους Kastner και Crowder (1990), μελέτησε τις συνδέσεις



που κάνουν τα παιδιά μεταξύ μείζονα τρόπου και θετικών συναισθημάτων (χαρά, ευχαρίστηση) και ελάσσονα τρόπου και αρνητικών συναισθημάτων (λύπη, θυμός). Τα αποτελέσματα απεκάλυψαν ότι ακόμη και τα νεαρότερα υποκείμενα επιβεβαίωσαν αυτό το συμβατικό στερεότυπο, διαχωρίζοντας το συναισθηματικό περιεχόμενο του μείζονα τρόπου από αυτό του ελάσσονα, απορρίπτοντας την άποψη που υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν την αρμονία μέχρι τα 8 με 10 χρόνια τους.

Το 1990, οι Dolgin και Adelson δημοσίευσαν μία έρευνα, της οποίας σκοπός ήταν να καθορίσει την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν συναισθηματικές ιδιότητες σε μελωδίες που παρουσιάζονται είτε τραγουδιστά (με ακατανόητους στίχους από soprano φωνή) είτε οργανικά (με viola). Το δείγμα απετέλεσαν 128 παιδιά ηλικίας 4, 7 και 9 ετών. Τα μουσικά ερεθίσματα είχαν προηγουμένως εκτιμηθεί από 100 φοιτητές ως αντιπροσωπευτικά των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μία σταδιακή βελτίωση της ικανότητας σωστής εκτίμησης του συναισθήματος στη μουσική με την ηλικία. Η χαρά αναγνωρίζεται περισσότερο εύκολα, έπειτα ακολουθεί η λύπη στις σωστές εκτιμήσεις, μετά ο θυμός και τελευταίος ο φόβος. Μάλιστα, η λύπη είναι πιο αναγνωρίσιμη στις μελωδίες που αποδόθηκαν με viola, ενώ ο θυμός στις τραγουδισμένες μελωδίες.

Αναφορικά με την ηλικία, τα 9χρονα έδωσαν απαντήσεις όμοιες με των ενηλίκων για τη χαρά και λιγότερο στα άλλα τρία συναισθήματα. Τα 7χρονα υποκείμενα απάντησαν ομοίως με τα 9χρονα στη χαρά και το θυμό, και λιγότερο στα άλλα δύο συναισθήματα. Τα 4χρονα πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις εκτίμησης στις μελωδίες που αποδόθηκαν τραγουδιστά, ενώ οι χαρούμενες μελωδίες ήταν περισσότερο αναγνωρίσιμες από αυτές που εξέφραζαν φόβο. Τα αρσενικά υποκείμενα αναγνώρισαν πιο εύκολα από τα θηλυκά τις χαρούμενες μελωδίες. Τέλος, τα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο απόδοσης της μελωδίας, έδειξαν ότι η σωστή εκτίμηση των τραγουδισμένων μελωδιών δεν επηρεάστηκε από την ηλικία, ούτε το συναίσθημα, ούτε την αλληλεπίδραση ηλικίας και συναισθήματος. Η ερμηνεία των οργανικών μελωδιών έδειξε να επηρεάζεται από τον παράγοντα ηλικία (τα 7χρονα ήταν πιο ακριβή στις εκτιμήσεις τους από τα 4χρονα), το συναίσθημα και όχι από την αλληλεπίδραση ηλικίας και συναισθήματος. Η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων έδειξε ότι τα υποκείμενα μπερδεύσαν το φόβο με τη λύπη. Οι μελωδίες που εξέφραζαν θυμό μπερδεύτηκαν με τις χαρούμενες, αλλά δε συνέβη και το



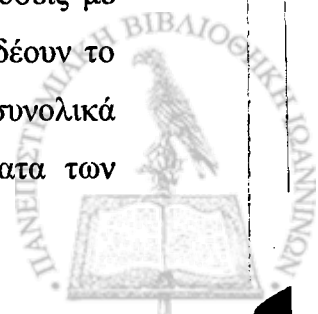
αντίστροφο. Τέλος, και τα δύο φύλα εξέθεσαν όμοια σχήματα λανθασμένων απαντήσεων.

Η Giomo (1992) εξετάζοντας 5χρονα και 9χρονα υποκείμενα αναφορικά με την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τη διάθεση στη μουσική αντιστοιχίζοντας τα μουσικά ερεθίσματα με προσωπικές εκφράσεις, συγκρίνοντας τις συνολικές επιδόσεις των δύο ηλικιακών ομάδων οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου 0,05 μεταξύ τους. Αλλά, παρατηρήθηκε καλύτερη επίδοση των 5χρονων σε ορισμένα μόνο μουσικά κομμάτια, και αντίστροφα των 9χρονων σε κάποια άλλα μουσικά ερεθίσματα. Οι άλλες μεταβλητές που εξέτασε η Giomo -πλην της ηλικίας- αναλύονται σε επόμενα κεφάλαια.

Ο Kratus (1993) διερευνώντας εάν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στη δυνατότητα των παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική, βασίστηκε στην επίδραση του φύλου, του συναισθήματος και κάποιων μουσικών στοιχείων. Χρησιμοποίησε ως τεχνική απαντήσεων των υποκειμένων του χαρούμενα, λυπημένα, διεγερμένα και ήρεμα πρόσωπα.

Τα πορίσματά του έδειξαν έναν μεγάλο βαθμό συνέπειας μεταξύ των παιδιών διαφορετικών ηλικιών στην ερμηνεία του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής. Δε βρέθηκε ηλικιακή διαφορά ή διαφορές σχετικά με το φύλο, αντίθετα με άλλες έρευνες (π.χ. Dolgin & Adelson, 1993) προφανώς λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε την πλειοψηφία των απαντήσεων των υποκειμένων ως επικύρωση για τις σωστές απαντήσεις, ενώ η έρευνα των Dolgin και Adelson επικύρωσε τις σωστές απαντήσεις από ενήλικα υποκείμενα. Αναφορικά με τις διαστάσεις των συναισθημάτων που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, η χαρά και η λύπη δέχθηκαν περισσότερο συνεπείς απαντήσεις από τα υποκείμενα, παρά οι διαστάσεις διεγερμένος-ήρεμος.

Μία παρόμοια με των Kastner και Crowder (1990), είναι η έρευνα των Gregory, Worrall και Sarge (1996), οι οποίοι θέλησαν να ανιχνεύσουν την ικανότητα παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και 7-8 να αντιστοιχίζουν μουσικά κομμάτια γραμμένα σε μείζονα ή ελάσσονα τρόπο, με εικονογραφημένες προσωπικές εκφράσεις που εκφράζουν χαρά και λύπη. Τα μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν παρόμοιες επιδόσεις με αυτές που έχουν επιδείξει ενήλικες, ενώ τα μικρότερα δεν έδειξαν να συνδέουν το μουσικό τρόπο με συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις, δίνοντας συνολικά περισσότερες απαντήσεις 'χαράς' από τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα ευρήματα των



ερευνητών αυτής της μελέτης ότι η σωστή ερμηνεία του μείζονα και ελάσσονα τρόπου αναπτύσσεται μεταξύ 4 και 7 ετών και παρουσιάζεται στα 7 χρόνια, έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Kastner και Crowder (1990), οι οποίοι υποστήριξαν εμπειρικά την ύπαρξη αυτής της ικανότητας από τα 3 έτη.

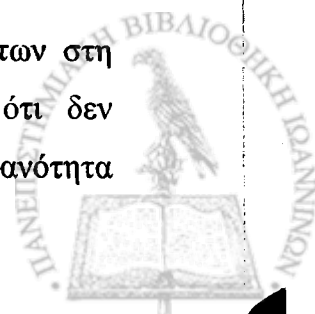
Μία πολύ πρόσφατη μελέτη του Laszlo Stacho (2006), ερευνά την ικανότητα των παιδιών μεταξύ 3 και 6 ετών να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο μουσικών εκτελέσεων, χρησιμοποιώντας εικονογραφημένα πρόσωπα, εκφραστικά της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και ουδέτερα. Όπως αποδείχθηκε, τα παιδιά αποκωδικοποιούν το συναίσθημα στη μουσική εκτέλεση, με μικρότερη επιτυχία από τους ενήλικες. Οι απαντήσεις τους, σύμφωνα με τον ερευνητή αντανakλούν σχετιζόμενες με την ηλικία διαφορές. Καλύτερες επιδόσεις αναγνώρισης τα παιδιά πέτυχαν στο θυμό και τη χαρά, ενώ τα λάθη τους συνίσταντο στη σύγχυση του θυμού με τη χαρά, του φόβου με τη λύπη, της ουδετερότητας με τη λύπη και της χαράς με το θυμό (σελ.508).

Ολοκληρώνοντας εδώ την ανασκόπηση των εμπειρικών μελετών που έχουν διερευνήσει την ηλικία ως παράγοντα που επιδρά στο βαθμό σωστής ερμηνείας και εκτίμησης του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής, παρακάτω ακολουθεί η παράθεση πορισμάτων ερευνών με γνώμονα την ανίχνευση επιρροής άλλων χαρακτηριστικών, στην ικανότητα αντίληψης της μουσικής συναισθηματικής διάθεσης.

ΦΥΛΟ

Το φύλο είναι ένας παράγοντας που έχει εξεταστεί στις περισσότερες έρευνες που έθεσαν ως αντικείμενό τους τη μελέτη της συναισθηματικής αντίληψης στη μουσική. Τα ευρήματα ποικίλουν, αν και ο Brody (1985, σελ.122) στην ανασκόπηση που κάνει αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρούνται στη συναισθηματική ανάπτυξη μεταξύ των δύο φύλων, υποστηρίζει ότι η γυναικεία υπεροχή στην αναγνώριση των συναισθημάτων δεν είναι έκδηλη, ούτε έχει αποδειχθεί ερευνητικά, είτε αφορά στην ικανότητα συναισθηματικής ερμηνείας διαφόρων συγκινησιακά φορτισμένων καταστάσεων, είτε σε εκφράσεις του προσώπου, είτε στον τόνο της φωνής, είτε στη μουσική.

Όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση των συναισθηματικών ιδιοτήτων στη μουσική, η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι δεν αποσαφηνίζεται η υπεροχή του ενός ή του άλλου φύλου ως προς την ικανότητα

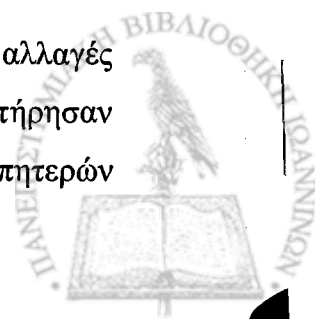


αναγνώρισης του συναισθήματος, και οι γνώμες μεταξύ των ερευνητών ποικίλουν. Ο Sopchak, (1955) εξετάζοντας φοιτητές ως προς την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τη διάθεση στη μουσική, δεν εντόπισε καμία επιρροή του φύλου, και παρατήρησε ότι οι άντρες και οι γυναίκες δίνουν παρόμοιες απαντήσεις αναφορικά με τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Lathom, Lubin & Havlicek (1984), εξετάζοντας τις αισθητικές αντιδράσεις 90 ενηλίκων, αλλά και οι Bezoooyen (1984), Hirsch (1981) και Tharinger (1981) σημείωσαν ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα αντίληψης του συναισθήματος, εξετάζοντας υποκείμενα από την προσχολική ηλικία έως την εφηβεία. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Swanwick (1973), ο οποίος επίσης δεν βρήκε σημαντική επιρροή του φύλου στην εκτίμηση του συναισθηματικού νοήματος της μουσικής.

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι ερευνητές οδηγήθηκαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Ο Winold (1964) εντόπισε διαφορές μεταξύ των φύλων στις αντιδράσεις τους κατά την ακρόαση συγχορδιών διαφορετικής αρμονικής έντασης. Οι γυναίκες παρουσίασαν πιο επιδέξιες αντιδράσεις από τους άντρες. Επίσης, σε έρευνες με υποκείμενα ηλικίας 3 έως 12 ετών, οι ερευνητές (Dimitrovsky, 1964; Field & Walden, 1982; Denninger, 1983) κατέληξαν ότι τα κορίτσια ήταν περισσότερο ικανά από τα αγόρια στην αναγνώριση ή αντίληψη των συναισθημάτων. Αλλά και οι Nielzen & Cesarec (1981), εξετάζοντας ενήλικες, παρατήρησαν ότι οι γυναίκες λάμβαναν περισσότερη ένταση στη μουσική που άκουγαν από ότι οι άντρες.

Αυτό που κυριαρχεί ως αντίληψη στις περισσότερες έρευνες που διερεύνησαν το ρόλο του φύλου είναι ότι ο συνδυασμός του με κάποιες άλλες μεταβλητές είναι που επηρεάζει ουσιαστικά την ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής. Για παράδειγμα, οι Hart & Cogan (1976) που μελέτησαν τις αντιδράσεις φοιτητών σε κλασικά μουσικά κομμάτια, βρήκαν ότι ο συνδυασμός του φύλου και της οικειότητας με το μουσικό ερέθισμα επηρεάζει τις συναισθηματικές απαντήσεις. Επίσης, οι Robazza, Macaluso & D'Urso (1994) ομοίως οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το φύλο ως μεμονωμένη μεταβλητή δεν έχει σημαντική επιρροή, ούτε ο συνδυασμός φύλο*μουσική εμπειρία, αλλά ο συνδυασμός του φύλου και της ηλικίας ήταν σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των αντιδράσεων.

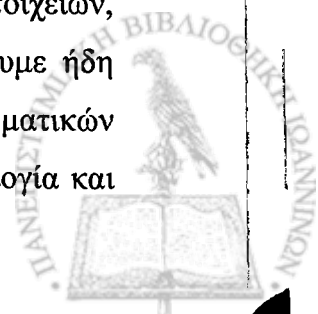
Οι Cunningham & Sterling (1988), μελετώντας τις αναπτυξιακές αλλαγές στην κατανόηση του συναισθηματικού περιεχομένου στη μουσική, παρατήρησαν διαφορές οφειλόμενες στο φύλο. Οι αναγνωρίσεις των χαρούμενων και λυπητερών



κομματιών από τα υποκείμενα θηλυκού γένους ξεπέρασαν αυτές των αρσενικών, σε όλες τις ηλικίες που εξετάστηκαν στην έρευνα αυτή (4,5,6, και 19 ετών). Και η Wheeler (1985) ανέφερε επίσης ότι τα θηλυκά υποκείμενα αντιδρούν στη μουσική περισσότερο θετικά από τα αρσενικά.

Σε έρευνες που χρησιμοποίησαν υποκείμενα μικρής ηλικίας, διαφορές ως προς τα φύλα παρατήρησε ο Kratus (1993), και συγκεκριμένα διέκρινε ότι τα κορίτσια ήταν πιο ακριβή στην αναγνώριση των χαρούμενων και λυπημένων μουσικών κομματιών, ενώ καμία διαφορά δεν παρατήρησε στη σωστή ερμηνεία του φόβου και του θυμού στη μουσική (σελ.5). Οι Dolgin & Adelson (1990) που μελέτησαν την ικανότητα αναγνώρισης της διάθεσης στη μουσική, χρησιμοποίησαν ως υποκείμενα παιδιά με μ.ό. ηλικίας 4,8 ετών, 7,4 ετών και 9,8 ετών. Επίδραση του φύλου εντοπίστηκε μόνο στη μικρότερη ηλικιακή βαθμίδα, όπου τα αγόρια ερμήνευσαν ευκολότερα τις χαρούμενες μελωδίες από τα κορίτσια. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του Kratus που αναφέραμε παραπάνω. Ομοίως, οι M.M.Terwogt & E.Van Grinsven (1988), ερευνώντας 32 παιδιά μεταξύ 5 και 6 ετών, 32 μεταξύ 9 και 1 ετών και 32 ενήλικες, κατέληξαν στο συμπέρασμα αναφορικά με το φύλο ότι τα υποκείμενα θηλυκού γένους αναγνώρισαν το φόβο με πιο ακριβή τρόπο από τα αρσενικά (σελ.698). Η Giomo (1993) θεώρησε σημαντική την επιρροή του φύλου, και συγκεκριμένα συμπέρανε ότι τα συνολικά scores των σωστών εκτιμήσεων των αγοριών ήταν σημαντικά χαμηλότερα από αυτά των κοριτσιών, ενώ ο συνδυασμός της ηλικίας και του φύλου δεν έδειξαν αξιοσημείωτη επίδραση. Αντίθετα ο Trunk (1981), δεν εντόπισε καμία επιρροή του φύλου.

Μετά τη σύντομη αυτή ανασκόπηση των ερευνών που μελέτησαν την επίδραση του φύλου στην ικανότητα συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής, εύκολα διαπιστώνει κανείς την έλλειψη συμφωνίας στα πορίσματα. Οι απόψεις δεν συμπίπτουν, ενώ πολλές φορές τα συμπεράσματα είναι αλληλοσυγκρουόμενα και αντιφατικά. Κάτι τέτοιο μπορεί να μας οδηγήσει στη διαπίστωση ότι αφενός το φύλο, ως παράγοντας διαφοροποίησης της ικανότητας συναισθηματικής αντίληψης στη μουσική, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, και αφετέρου ότι ίσως θα πρέπει οι ερευνητές να καταλήξουν σε μία συγκεκριμένη τεχνική συλλογής στοιχείων, προκειμένου να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων. Έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι στην εμπειρική βιβλιογραφία της μελέτης των συναισθηματικών αντιδράσεων κυριαρχεί μία πολυμορφία ως προς το σχεδιασμό, τη μεθοδολογία και



τη διεξαγωγή των ερευνών, στοιχείο που ίσως να είναι υπεύθυνο για τα αντιφατικά συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία τουλάχιστον των ερευνών υποστηρίζει την ύπαρξη κάποιας επιρροής του φύλου στην ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων στη μουσική, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν κάποιου είδους υπεροχή έναντι των αγοριών.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Η κοινωνικοοικονομική τάξη των υποκειμένων, είναι ένας παράγοντας ο οποίος εκτιμάται και καθορίζεται συνήθως με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του ατόμου που ηγείται της οικογένειας. Ο Izard (1971) παρατήρησε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των υποκειμένων σχετίζεται με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα (σελ.392).

Αν και οι έρευνες που έχουν εξετάσει την κοινωνικοοικονομική τάξη ως μεταβλητή που ενδεχομένως να επηρεάζει την ικανότητα αναγνώρισης της διάθεσης στη μουσική δεν είναι πάρα πολλές, εν τούτοις, και εδώ παρατηρείται μία ανομοιογένεια στα αποτελέσματα. Ο Brennis (1971) αναφέρει ότι η επίδοση της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής ομάδας δεν διαφέρει από την επίδοση της υψηλής στην αντίληψη της διάθεσης στη μουσική. Όμως, η οικονομική κατάσταση σε συνδυασμό με τη μουσική παιδεία, δείχνουν να αλληλεπιδρούν, υποδεικνύοντας ότι η μουσική εκπαίδευση επηρεάζει περισσότερο τις συναισθηματικές αντιδράσεις παιδιών της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης από ότι τα παιδιά της υψηλής (Abeles & Chung, 1996,σελ.303). Άλλοι ερευνητές, όπως οι Jenkins (1977) και Parker (1962,1978), επίσης δεν εντόπισαν καμία επίδραση της κοινωνικοοικονομικής τάξης στην μουσική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ευαισθησία των υποκειμένων τους.

Η Giomo (1992), εξετάζοντας υποκείμενα ηλικίας 5 και 9 ετών αναφορικά με την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τη συναισθηματική διάθεση στη μουσική, κατέληξε ότι η κοινωνικοοικονομική τάξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης. Τα συνολικά scores της μεσαίας και χαμηλής τάξης ήταν σημαντικά χαμηλότερα από αυτά των υποκειμένων που προέρχονταν από την υψηλή τάξη. Μάλιστα, η Giomo παρατήρησε ότι ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων των 9χρονων υποκειμένων της χαμηλής και μεσαίας κοινωνικοοικονομικής τάξης ήταν χαμηλότερος από το μέσο όρο των 5χρονων των ίδιων τάξεων (σελ.162).

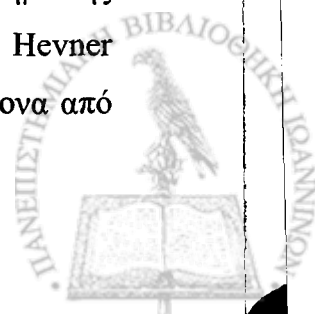


Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε δεν μπορούμε να οδηγηθούμε με σαφήνεια σε κάποια συγκεκριμένη θέση αναφορικά με το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ικανότητα αντίληψης του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής. Οι απόψεις και εδώ διαφοροποιούνται. Όσο πιθανό είναι σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία να επιδρά με κάποιο τρόπο στη σωστή ερμηνεία των συναισθημάτων στη μουσική, άλλο τόσο μπορεί να θεωρηθεί και απίθανο.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως οι πρώιμες μουσικές εμπειρίες, είτε πρόκειται για επίσημη μουσική εκπαίδευση, είτε για απλή έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα, είτε για συμμετοχή των οικείων προσώπων του υποκειμένου σε μουσικές δραστηριότητες, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη γενικότερη μουσική ανάπτυξη του παιδιού (Gordon,1980; Greenberg,1975; Shuter-Dyson & Gabriel,1981; Simons,1986). Η πλειοψηφία των ερευνών του παρελθόντος, επιβεβαίωσαν κυρίως την επιρροή της μουσικής εκπαίδευσης στην ικανότητα διαχωρισμού και αντίληψης των μουσικών στοιχείων, όπως η έρευνα του Taylor (1969;1973), ο οποίος μελέτησε υποκείμενα ηλικίας μεταξύ 7 και 11 ετών, και βρήκε ότι τα μουσικώς εκπαιδευμένα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε διάφορα μουσικά tests διάκρισης των μουσικών στοιχείων από ότι τα παιδιά που δεν είχαν τύχει μουσικής εκπαίδευσης. Επίσης, η μουσική εμπειρία βρέθηκε ότι επηρεάζει την ορθή περιγραφή των μουσικών στοιχείων ή την αναγνώριση του μουσικού είδους, σε υποκείμενα του Γυμνασίου (Zimmerman,1971) και του Πανεπιστημίου (Duerksen,1968).

Αναφορικά με την ικανότητα αναγνώρισης του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής, έχει ειπωθεί ότι η μουσική εμπειρία είναι σημαντικός παράγοντας που την καθορίζει (Radocy & Boyle,1979). Παρόλα αυτά, οι εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό το πεδίο, αποδεικνύουν ότι η μουσική εκπαίδευση δεν σχετίζεται με τη σωστή εκτίμηση του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής (Beldoch,1964). Ο Rigg (1937) διαπίστωσε ότι τα υποκείμενα που είχαν δεχθεί μουσική εκπαίδευση, δεν διέκριναν ευκολότερα το συναισθηματικό νόημα της μουσικής από τους μη μουσικά καταρτισμένους, συμφωνώντας έτσι με τη Hevner (1935) ότι η μουσική κατάρτιση πολύ λίγο επηρεάζει τη διάκριση του μείζονα από τον ελάσσονα τρόπο.



Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και οι μελετητές Robazza, Macaluso & D'Urso (1994), οι οποίοι ζήτησαν από 40 παιδιά ηλικίας 9 και 10 ετών και 40 ενήλικες ηλικίας 19-20 ετών να αποδώσουν έναν από τους χαρακτηρισμούς χαρά, λύπη, θυμός, φόβος σε μουσικά κομμάτια, αφού προηγουμένως είχαν χωρίσει το δείγμα σε κατηγορίες με γνώμονα τη μουσική εκπαίδευση που είχαν λάβει. Και αυτοί λοιπόν οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι, η μεταβλητή μουσική εκπαίδευση ως μεμονωμένη, δεν είχε καμία επιρροή στο συνολικό score σωστών εκτιμήσεων των υποκειμένων, αλλά ούτε η συνεπίδρασή της με την ηλικία και το φύλο παρουσίασε αξιοσημείωτη επίδραση.

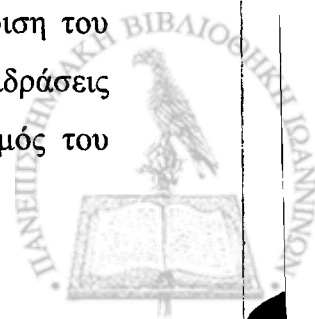
Οι Lathom, Lubin & Havlicek (1984) εξετάζοντας ενήλικες μουσικούς και μη μουσικούς, συμπέραναν ότι η μουσική εκπαίδευση δεν διαφοροποιεί την επίδραση της μουσικής στη συναισθηματική διάθεση και τα συναισθήματα των υποκειμένων, ούτε ως μεμονωμένη μεταβλητή, ούτε σε συνδυασμό με την ηλικία και το φύλο.

Άλλες πιο πρόσφατες έρευνες, όπως αυτή του Stacho (2006), διερευνώντας τις διαφορές στην μετάφραση του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής σε ενήλικες μουσικούς και μη μουσικούς, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι δύο κατηγορίες υποκειμένων αποδείχτηκαν το ίδιο ικανές στην αναγνώριση του συναισθηματικού φορτίου της μουσικής. Σε αντίθετο συμπέρασμα όμως κατέληξε ο Hoshino (2006), ο οποίος συγκρίνοντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις ενηλίκων μουσικών και μη μουσικών, απεκάλυψε διαφορές μεταξύ τους, τις οποίες ερμηνεύει ως απόρροια της γνώσης των μουσικών, σχετικά με τη μουσική δομή.

Αν και διαφαίνεται μία τάση της εμπειρικής έρευνας να υποστηρίζει τη μη επιρροή της μουσικής κατάρτισης στην ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος στη μουσική, εν τούτοις οι λίγες αντίθετες απόψεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και εξακρίβωσης.

ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ - ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΠΙΤΙΟΥ

Η οικειότητα με το μουσικό ερέθισμα, αν και έχει αποτελέσει κύριο παράγοντα διερεύνησης στις έρευνες για τις μουσικές προτιμήσεις, πολύ λίγο έχει εξεταστεί αναφορικά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την αναγνώριση του συναισθήματος στη μουσική. Οι Hart & Cogan (1976), μελέτησαν τις αντιδράσεις φοιτητών σε κλασικά μουσικά κομμάτια και ανακάλυψαν ότι ο συνδυασμός του



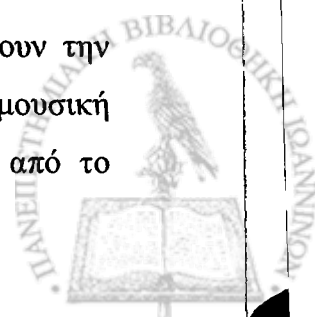
φύλου και της οικειότητας με το μουσικό ερέθισμα επηρεάζει τις συναισθηματικές απαντήσεις. Τα θηλυκά υποκείμενα είχαν την τάση να είναι πιο οικεία με την κλασική μουσική, ενώ τα αρσενικά με μικρή οικειότητα, απάντησαν περισσότερο θετικά από τα υπόλοιπα.

Οι ερευνητές M. M. Terwogt & E. Van Grinsven (1988), υποστήριξαν ότι ο παράγοντας εμπειρία δεν έχει σημαντική επιρροή, ούτε ως μεμονωμένη μεταβλητή, ούτε σε αλληλεπίδραση με άλλες μεταβλητές όπως το φύλο και η ηλικία. Παρόλα αυτά δεν ορίζουν τον όρο 'εμπειρία' επακριβώς, εάν δηλαδή συνίσταται στη μουσική εκπαίδευση ή την οικειότητα με το μουσικό είδος που χρησιμοποιήθηκε ως ερέθισμα στην έρευνά τους.

Στην προσπάθεια ανίχνευσης της επιρροής της οικειότητας με το μουσικό ερέθισμα, θα ήταν ενδιαφέρον να εντάξουμε και κάποιες διαπολιτισμικές έρευνες που έχουν γίνει, προσπαθώντας να εξετάσουν την ικανότητα αντίληψης του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής από υποκείμενα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετική μουσική κουλτούρα. Μία τέτοια ερευνητική προσπάθεια είναι των Backwill & Thompson (1999), οι οποίοι υπέβαλλαν τα υποκείμενά τους (ανήκοντα στο δυτικό πολιτισμό) σε ένα μουσικό τεστ αναγνώρισης των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού και της ηρεμίας-γαλήνης σε 12 Hindustani raga αποσπάσματα (μουσική της Βόρειας Ινδίας). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ακροατές είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα που εκφράζονται στη μουσική μη οικείου τονικού συστήματος. Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση ότι η οικειότητα επηρεάζει θετικά τη σωστή εκτίμηση των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής.

Σε διαφορετικά πορίσματα όμως κατέληξε η διαπολιτισμική έρευνα του Xueli Tan (2006), ο οποίος εξετάζοντας επίσης την ικανότητα αντίληψης της χαράς και της λύπης από δυτικούς ακροατές σε κομμάτια κινεζικής μουσικής, διαπίστωσε ότι πέτυχαν κατά το ήμισυ τις σωστές απαντήσεις, ενώ στο άλλο μισό τεστ έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό για τον ερευνητή σημαίνει ότι ναι μεν οι άνθρωποι από τη γέννησή τους έχουν μία ικανότητα να ερμηνεύουν και να συνδέουν κάποια χαρακτηριστικά της μουσικής με συγκεκριμένα συναισθήματα, όμως είναι επίσης επιρρεπείς και ευάλωτοι σε πολιτισμικές και περιβαλλοντικές επιρροές.

Κάποιοι ερευνητές θέλοντας να αποφύγουν προφανώς να ερευνήσουν την επίδραση επιμέρους παραγόντων όπως η οικειότητα με το ερέθισμα, η μουσική κατάρτιση των γονέων, τα μουσικά ερεθίσματα-ακούσματα του παιδιού από το



οικογενειακό περιβάλλον, τη συμμετοχή οικείων του προσώπων σε μουσικές δραστηριότητες, κλπ. προτίμησαν να συμπεριλάβουν όλα αυτά στο γενικό όρο 'μουσικό περιβάλλον σπιτιού' και να ανιχνεύσουν την επίδρασή του στην ικανότητα αναγνώρισης της διάθεσης στη μουσική. Το μοντέλο αυτό ακολούθησε η Giomo (1992) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα χωρίς πλούσιο μουσικό περιβάλλον στο σπίτι τους, εκτέλεσαν το μουσικό τεστ με σημαντικά καλύτερο τρόπο από αυτά που μεγάλωναν σε καθαρά μουσικό οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ή τα αδέρφια είχαν κάποια μουσική κατάρτιση ή είχαν κάποιο μουσικό όργανο διαθέσιμο στο σπίτι, παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτά που δεν είχαν καμία μουσική εμπειρία από το σπίτι. Αν και η μουσική εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει τη διάκριση επιμέρους μουσικών στοιχείων, σύμφωνα με πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Lenz, 1978; Mitchell, 1985; Taylor, 1969, 1973), εντούτοις ανήλικα υποκείμενα χωρίς μουσική εκπαίδευση ή μουσική εμπειρία μπορεί να λαμβάνουν τη μουσική με έναν πιο ολιστικό τρόπο. Έτσι εξηγεί η Giomo (1992, σελ. 168) το γεγονός ότι τα μουσικώς καταρτισμένα παιδιά, καθοδηγούμενα από στερεότυπα του τύπου «ο ελάσσων τρόπος συνδέεται με συναισθήματα λύπης», παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις αναφορικά με την αναγνώριση της συναισθηματικής διάθεσης στη μουσική, ενώ παιδιά χωρίς μουσικά ερεθίσματα από το σπίτι τους, λαμβάνοντας όπως προειπώθηκε τη μουσική ολιστικά, πετυχαίνουν ορθότερες εκτιμήσεις του συναισθηματικού της χαρακτήρα.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, έγινε μία σύντομη ανασκόπηση της εμπειρικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την αναγνώριση των συναισθημάτων στη μουσική. Αναλύθηκαν οι παράγοντες, των οποίων η επίδραση έχει διερευνηθεί, αλλά και οι ηλικιακές κατηγορίες που έχουν χρησιμοποιηθεί ως δείγμα στις έρευνες αυτές, και εν συνεχεία παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματά τους. Στο Β' Μέρος που ακολουθεί, θα παρουσιαστεί αναλυτικά η ερευνητική μελέτη: ο σχεδιασμός της, η εφαρμογή και τα πορίσματά της.



II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

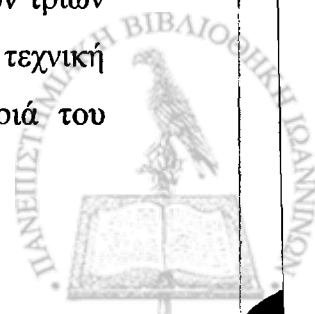
Περίληψη

Η ερευνητική μελέτη στόχο είχε να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής (προνήπια, νήπια) και πρώτης σχολικής ηλικίας (Α'-Β'-Γ' Δημοτικού) να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της Μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η αναγνώριση της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου σε μουσικά ερεθίσματα οργανικής μουσικής, κλασικής στο σύνολό της. Για το σκοπό αυτό διαμορφώθηκε ένα ακουστικό τεστ που περιελάμβανε 24 ακροάσεις, και στο οποίο υποβλήθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας. Παράλληλα, σημαντικές πληροφορίες που αφορούσαν στοιχειώδεις μεταβλητές της διερεύνησης του προβλήματος πάρθηκαν από δύο ερωτηματολόγια, το ένα από τα οποία απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς και το άλλο στους γονείς των υποκειμένων.

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας θα παρουσιαστούν στοιχεία που αφορούν στη μεθοδολογία και τη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, ήτοι: ο καθορισμός του πληθυσμού από τον οποίο ελήφθη το δείγμα, το μέγεθος του δείγματος και η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε, τα είδη δεδομένων που συνελέγησαν (εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές), τα μέσα συλλογής τους και τέλος οι στατιστικές τεχνικές επεξεργασίας των δεδομένων.

Εισαγωγή

Η πειραματική έρευνα που σκοπό είχε να ανιχνεύσει την ικανότητα των παιδιών ηλικίας 4,5 έως 9 ετών να προσδιορίζουν και να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές ιδιότητες της Μουσικής, και συγκεκριμένα να αναγνωρίζουν τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο, διεξήχθη τη χρονική περίοδο Απριλίου-Ιουνίου 2005 σε σχολεία του Νομού Ευβοίας. Το δείγμα των 1.584 υποκειμένων περιελάμβανε μαθητές δημοσίων Νηπιαγωγείων (προνήπια και νήπια) και των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, ενώ με την κατάλληλη τεχνική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε καλύφθηκαν αναλογικά τόσο τα χωριά του Νομού, όσο και οι κωμοπόλεις και τα αστικά κέντρα.



Ο πειραματικός σχεδιασμός προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα περιελάμβανε ένα μουσικό-ακουστικό τεστ 24 ακροάσεων, ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς και ένα ερωτηματολόγιο προς τους γονείς.

Πέντε μήνες πριν την έναρξη του πειράματος, την περίοδο δηλαδή Νοεμβρίου 2004, πραγματοποιήθηκε μία προκαταρκτική έρευνα με δείγμα 170 φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σκοπός της οποίας ήταν ο καθορισμός του υλικού (ακουστικού και εικονογραφικού) που θα χρησιμοποιούνταν στην κύρια έρευνα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθορίστηκαν τα 16 μουσικά ερεθίσματα που περιελάμβανε το μουσικό τεστ, οι 8 φωνητικές εκφράσεις και οι 4 προσωπογραφίες που απεικόνιζαν ένα άτομο χαρούμενο, ένα λυπημένο, ένα φοβισμένο και ένα θυμωμένο, τα οποία επίσης χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή του πειράματος.

Λίγους μήνες πριν την έναρξη της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε και η λεγόμενη πιλοτική έρευνα, με 114 υποκείμενα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, κατά την οποία ελέγχθηκε το πείραμα σε όλες του τις παραμέτρους, και έγιναν οι αναγκαίες αλλαγές και διορθώσεις τόσο στα μέσα συλλογής των δεδομένων (τεστ, ερωτηματολόγια), όσο και σε αυτή καθεαυτή την πειραματική διαδικασία.

Παρακάτω γίνεται λεπτομερής παρουσίαση και περιγραφή της μεθοδολογίας και των σταδίων εκτέλεσης της έρευνας, καθώς επίσης και αναφορά στα μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν.



6.1. Διαδικασία εκτέλεσης του πειράματος

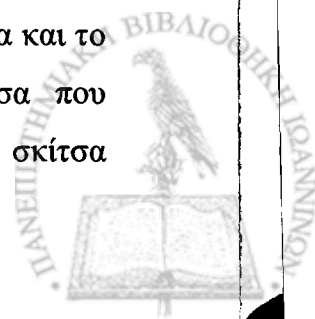
Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητη η κατάρτιση ενός μουσικού τεστ και δύο ερωτηματολογίων. Για να θεωρηθούν όμως τα μέσα αυτά ασφαλή και αντικειμενικά, κρίθηκε σκόπιμο να προηγηθεί τόσο μία προκαταρκτική έρευνα (pre-test phase) για την επιλογή του ακουστικού και εικονογραφικού υλικού που θα συμπεριελάμβανε το τεστ, όσο και μία έρευνα-πρόδρομος (pilot-study) για τον έλεγχο και εντοπισμό πιθανών κενών, λαθών ή δυσλειτουργιών των μέσων συλλογής των δεδομένων κατά την εφαρμογή τους. Παρακάτω θα αναλυθούν οι προκαταρκτικές αυτές έρευνες, για να γίνει κατανοητό πώς καταλήξαμε στη συγκεκριμένη δομή των εργαλείων της έρευνας και στο συγκεκριμένο περιεχόμενό τους.

6.1.1. Η προκαταρκτική έρευνα (Pre-test Phase)

Η προκαταρκτική έρευνα διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το Νοέμβριο του 2004. Σκοπός της ήταν η επιλογή του τελικού ακουστικού υλικού και των σκίτσων που θα συμπεριλαμβάνονταν στο μουσικό τεστ διερεύνησης της ικανότητας των παιδιών ηλικίας 4,5-9 ετών να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής. Το δείγμα αποτελείτο από 170 προπτυχιακούς φοιτητές (ίδιο περίπου ποσοστό και από τα δύο φύλα) με μ.ό ηλικίας 19 ετών. Η διαδικασία είχε ως εξής: οι φοιτητές άκουσαν 44 μουσικά αποσπάσματα οργανικής μουσικής, κλασική στο σύνολό της, και εκτίμησαν ποιό από τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού ή του φόβου, εκφράζει περισσότερο το κάθε απόσπασμα, και σε ποιό βαθμό. Ο βαθμός εκφραζόταν σε μία γραφοαριθμητική κλίμακα, με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5 (1=Λίγο, 2=Αρκετά, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Φυσικά υπήρχε και η δυνατότητα να απαντήσουν '0', που σήμαινε ότι κατά την άποψή τους το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι δεν εξέφραζε κανένα από τα τέσσερα συναισθήματα.

Με τον ίδιο τρόπο οι ενήλικες φοιτητές εκτίμησαν και το συναισθηματικό περιεχόμενο 16 φωνητικών εκφράσεων που ηχογραφήθηκαν σε στούντιο από δύο αποφοίτους του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών (ένας από κάθε φύλο), οι οποίοι εξέφρασαν με τη φωνή τους (τον τόνο, την ένταση και το περιεχόμενο των φράσεων) τα τέσσερα παραπάνω συναισθήματα, χαρά, λύπη, θυμό και φόβο.

Τέλος, με τον ίδιο επίσης τρόπο, ερμηνεύοντας δηλαδή το συναίσθημα και το βαθμό στον οποίο αυτό εκφράζεται, οι φοιτητές εκτίμησαν 12 σκίτσα που απεικόνιζαν πρόσωπα που εξέφραζαν χαρά, λύπη, θυμό ή φόβο. Τα σκίτσα



δημιουργήθηκαν από επαγγελματία σκιτσογράφο. Τα βασικά στοιχεία των προσώπων ήταν ίδια (μαλλιά, μέγεθος, μέρη προσώπου κλπ.) με στόχο να μην επηρεαστούν τα υποκείμενα, και το μόνο που άλλαζε ήταν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου και οι μορφασμοί που ορίζουν κάθε συναίσθημα και το καθιστούν ευδιάκριτο.

Η στατιστική επεξεργασία της προκαταρκτικής αυτής έρευνας που βασίστηκε στις εκτιμήσεις των φοιτητών αναφορικά με ποιό από τα τέσσερα συναισθήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα ερευνητική απόπειρα εκφράζονται στα ακουστικά ερεθίσματα (μουσικά και λεκτικά) και στα σκίτσα, οδήγησε στην επιλογή εκείνων που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων των υποκειμένων, αναφορικά με τη συγκίνηση και διάθεση που εκφράζουν, και αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην κύρια έρευνα. Με αυτό τον τρόπο έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν πιθανές αυθαιρεσίες από το μέρος της ερευνήτριας και η εμπλοκή προσωπικών κρίσεων και εκτιμήσεων που πιθανότατα θα αλλοίωναν τα αποτελέσματα και δεν θα οδηγούσαν σε αντικειμενικά συμπεράσματα.

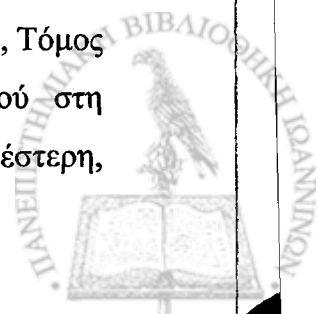
Επίσης, η διεξαγωγή της προκαταρκτικής έρευνας με δείγμα ενήλικα άτομα, αποτελούσε μία ευκαιρία να δούμε συγκριτικά την ερμηνεία και εκτίμηση του συναισθήματος από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και να εντοπίσουμε τις πιθανές αναπτυξιακές διαφορές στην κατάκτηση αυτής της ικανότητας.

Σε επόμενο υποκεφάλαιο αναφέρονται αναλυτικά τα μουσικά κομμάτια που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά σε κάθε κατηγορία συναισθήματος, καθώς επίσης και οι φωνητικές εκφράσεις και τα σκίτσα αντίστοιχα.

(Οι οδηγίες που δόθηκαν στους φοιτητές, καθώς και το Φυλλάδιο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των απαντήσεών τους βρίσκονται στο Παράρτημα Α.)

6.1.2. Η πιλοτική έρευνα (Pilot Study)

Η πιλοτική έρευνα, σύμφωνα με τις αρχές της Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας, είναι κατά κανόνα μία μικρής κλίμακας έρευνα που γίνεται για ανιχνευτικούς-διερευνητικούς σκοπούς. «Τα ευρήματά της χρησιμοποιούνται ως καθοδηγητική βάση για να προχωρήσουμε, με μεγαλύτερη βεβαιότητα, στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας». (Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, Τόμος Α, σελ.23). Δεδομένου ότι τα μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υιοθετήθηκαν αυτούσια από κάποια άλλη προγενέστερη,



αλλά διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την προβληματική και τα ζητούμενα του συγκεκριμένου πειράματος, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας, ώστε να γίνουν έγκαιρα οι δέουσες διορθωτικές παρεμβάσεις και η κύρια έρευνα να προχωρήσει απρόσκοπτα και να ολοκληρωθεί μέσα σε ένα πλαίσιο αντικειμενικότητας και σταθερότητας.

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη σε δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία και το δείγμα της απετέλεσαν συνολικά 114 παιδιά ηλικίας 4,5 έως 9 ετών, το ηλικιακό δηλαδή πλαίσιο που μελετάται και στην κύρια έρευνα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την εκτέλεση της έρευνας ήταν αυτή που ακολουθήθηκε και μετέπειτα, στην κύρια έρευνα. Τα υποκείμενα υποβλήθηκαν σε ένα μουσικό τεστ που περιελάμβανε 8 φωνητικές εκφράσεις και 16 ορχηστρικά μουσικά ερεθίσματα, η ίδια δηλαδή δομή με το ακουστικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε στη βασική έρευνα. Το ζητούμενο ήταν να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν το συγκινησιακό 'φορτίο' σε κάθε ακρόαση, να μεταφράσουν δηλαδή το συναισθηματικό περιεχόμενο και τις συναισθηματικές ιδιότητες του κάθε ακουστικού ερεθίσματος και να το αποδώσουν επιλέγοντας ένα από τα τέσσερα συναισθήματα: χαρά- λύπη- θυμό- φόβο. Παράλληλα, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε κάθε εκπαιδευτικό που έπρεπε να συμπληρώσει και ένα άλλο εστάλη με το κάθε παιδί στο σπίτι του, προκειμένου να συμπληρωθεί από τους γονείς του. Τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στο σχολείο συμπληρωμένα και ο εκπαιδευτικός τα παρέδωσε στην ερευνήτρια λίγες μέρες αργότερα.

Η πιλοτική έρευνα απεδείχθη πολύτιμη, καθώς δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να διορθώσει και να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια, τη δομή του ακουστικού τεστ, τον τρόπο διεξαγωγής του και τις οδηγίες που έπρεπε να δοθούν στα υποκείμενα.

Παρακάτω αναφέρονται λεπτομερώς τα δομικά στοιχεία και το περιεχόμενο του τεστ, καθώς επίσης και τα ποσοστά συμφωνίας που συγκέντρωσαν τα ακουστικά ερεθίσματα και τα σκίτσα μεταξύ των αξιολογήσεων των φοιτητών -αναφορικά με το συναισθηματικό τους περιεχόμενο- κατά την προκαταρκτική έρευνα.



6.1.3. Περιγραφή του φωνητικού-μουσικού-εικονογραφικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και τους στόχους της κύριας έρευνας η οποία στηρίχθηκε και διαπραγματεύτηκε τα 4 βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου, απαιτούντο 4 φωνητικές εκφράσεις (μία αντιπροσωπευτική για κάθε συγκίνηση) από τις 16 που δόθηκαν συνολικά στους φοιτητές για να εκτιμηθούν ως προς το συναισθηματικό τους νόημα και περιεχόμενο. Επίσης χρειάζονταν 16 μουσικά ερεθίσματα (τέσσερα αντιπροσωπευτικά για κάθε ένα συναίσθημα) και 4 σκίτσα (ένα για κάθε συναίσθημα).

Όσον αφορά τις φωνητικές εκφράσεις, δύο απόφοιτοι του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών (ένας άντρας και μία γυναίκα), ηχογράφησαν σε επαγγελματικό στούντιο 16 τέτοιες εκφράσεις, οι οποίες σκοπό είχαν να εκφράσουν τέσσερα συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμό και φόβο. Από αυτές τις 16, η προκαταρκτική έρευνα μας οδήγησε στο να καταλήξουμε στις τέσσερις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας κατά την αξιολόγηση και εκτίμηση του συναισθηματικού περιεχομένου τους και οι οποίες περιελάμβαναν φράσεις καθημερινές και οικείες για τα παιδιά. Αυτές οι τέσσερις εκφράσεις λοιπόν που χρησιμοποιήθηκαν στην κύρια έρευνα και τα ποσοστά συμφωνίας που συγκέντρωσαν στις εκτιμήσεις των φοιτητών είναι οι ακόλουθες:

ΧΑΡΑ: “Ο μπαμπάς μου μού πήρε ποδήλατο”

ΛΥΠΗ: “Τα παιδιά στο σχολείο δε με παίζουν”

ΘΥΜΟΣ: “Σου είπα να μην το ξανακάνεις αυτό! Με έχεις εκνευρίσει!”

ΦΟΒΟΣ: “Το παιδί βγήκε στο δρόμο, τρέξε γρήγορα να το προλάβεις!”

Συγκεκριμένα, η φωνητική έκφραση της χαράς που χρησιμοποιήθηκε πέτυχε 100% συμφωνία απαντήσεων μεταξύ των φοιτητών, δηλαδή όλα τα υποκείμενα τη χαρακτήρισαν ως ‘χαρούμενη’, της λύπης 98,8%, του θυμού 99,4% και του φόβου 99,4% επίσης.

Παρακάτω θα δούμε τα μουσικά αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν στη βασική έρευνα διερεύνησης της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν τη συγκίνηση στη μουσική, καθώς επίσης και τα ποσοστά συμφωνίας που συγκέντρωσαν αναφορικά με τις συναισθηματικές τους ιδιότητες.

Ως αντιπροσωπευτικότερα του συναισθήματος της ΧΑΡΑΣ αξιολογήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μουσικά κομμάτια:



- “L’estro Armonico op.3” (από το «Concerto No.3 in G major,RV 310-Allegro» του A. Vivaldi) το οποίο πέτυχε 100% συμφωνία στο χαρακτηρισμό ‘χαρούμενο’ που του απέδωσαν οι φοιτητές.
- “Radetzky Mars” (Strauss)-99,4%
- “Allewander” (από το «Tanze fur kinder und jugendliche» των Urabl-Wey)-100%
- “Dance Song” (από το «8 Russian Folksongs for orchestra»,Op.58 του Anatoly Liadov)-100%.

Αναφορικά με το συναίσθημα της ΛΥΠΗΣ ως πιο αντιπροσωπευτικά θεωρήθηκαν από τους ενήλικες φοιτητές τα εξής μουσικά κομμάτια:

- “Quando Corpus Morietur” (από το «STABAT MATER» του G.B.Pergolesi), το οποίο πέτυχε 97,6% συμφωνία απαντήσεων.
- “Concierto de Aranguez” -95,9%
- “Moonlight Sonata-Adagio” (του L.V.Beethoven)- 98,8%
- “Aase’s Tod” (από το “Peer Gynt” του Edvard Grieg)-98.2%

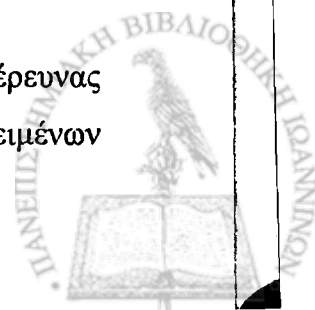
Για την έκφραση του ΘΥΜΟΥ ως καταλληλότερα θεωρήθηκαν τα εξής αποσπάσματα:

- “The flying Dutchman-Overture” (του R.Wagner) -79,4%
- “Sarka” (Από το «Ma Vlast» του Bedrich Smetana)-68,8%
- “O Fortuna” (από το «Carmina Burana» του Carl Orff) -89.4%
- “Anvil of Crom” (από το «Conan the Barbarian» του Basil Poledouris)-74,1%

Τέλος, τα μουσικά κομμάτια που χαρακτηρίστηκαν ως πιο εκφραστικά του ΦΟΒΟΥ είναι:

- “The Day the Earth stood still”(Από το «Outer Space» του Bernard Herrmann) -84,1%
- “Game of Abduction” (Από το «The Rite of Spring»-Part 1:The adoration of the Earth, του Igor Stravinsky)-79,4%
- “A Night on the Bare Mountain” (του Modest Mussorgsky)- 77,6%
- “Sacrificial dance of the chosen one” (Από το «The Rite of Spring»-Part 2:The Sacrifice, του Igor Stravinsky)-75,3%

Τέλος, ένα άλλο μέσο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της έρευνας και αφορούσε όπως θα δούμε παρακάτω στον τρόπο απάντησης των υποκειμένων



στο ζητούμενο να αναγνωρίσουν το συναίσθημα στη μουσική ήταν τέσσερα σκίτσα που απεικόνιζαν ένα πρόσωπο χαρούμενο, ένα λυπημένο, ένα θυμωμένο και ένα φοβισμένο. Όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, κατά την προκαταρκτική έρευνα που σκοπό είχε να καταλήξει στην κατάλληλη δομή των εργαλείων που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διαδικασία της κύριας έρευνας, δόθηκαν στα ενήλικα υποκείμενα 12 σκίτσα, τα οποία αξιολόγησαν ως προς το συναίσθημα που εξέφραζαν και έτσι καταλήξαμε στα τέσσερα πιο αντιπροσωπευτικά των τεσσάρων συναισθημάτων που διαπραγματεύτηκε το συγκεκριμένο πείραμα. Παρακάτω παρατίθενται τα σκίτσα που συμπεριλήφθηκαν στην κύρια πειραματική διαδικασία.



ΧΑΡΑ



ΛΥΠΗ



ΘΥΜΟΣ



ΦΟΒΟΣ

6.1.4. Το ακουστικό τεστ

Η μελέτη αυτή όπως προαναφέρθηκε εστίασε στη διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών ηλικίας 4,5 έως 9 ετών να κατανοούν και να αποδίδουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής. Για τη διεξαγωγή του τεστ χρειάστηκε ένα C.D. Player και το C.D στο οποίο η ερευνήτρια είχε ηχογραφήσει το ακουστικό υλικό.

Εξαιτίας μιας διαφωνίας που υφίσταται μεταξύ των ερευνητών που έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με το ίδιο ερευνητικό πρόβλημα, η οποία συνίσταται στο ερώτημα ποιά μέθοδος απόκρισης των υποκειμένων στα μουσικά ερεθίσματα είναι πιο αντικειμενική, θεωρήθηκε σκόπιμο στο πείραμα αυτό να συμπεριληφθούν και οι δύο τρόποι που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές σε προγενέστερες μελέτες, ώστε να καλύψουμε αφενός την πιθανότητα να βγουν υποκειμενικά, αβάσιμα ή ελλιπή συμπεράσματα, και αφετέρου να μελετήσουμε τις πιθανές διαφορές στα αποτελέσματα που δίνουν οι δύο τεχνικές απάντησης. Για το λόγο λοιπόν αυτό, τα υποκείμενα στην παρούσα έρευνα είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν στο βασικό ερώτημα του πειράματος τόσο λεκτικά-προφορικά

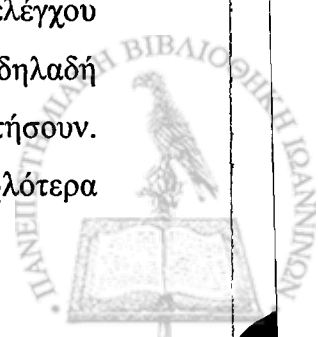
(επιλέγοντας δηλαδή έναν από τους τέσσερις όρους χαρά- λύπη- θυμός- φόβος για να χαρακτηρίσουν το μουσικό ερέθισμα ή δημιουργώντας μία μικρή ιστορία που τους είχε εμπνεύσει η μουσική), όσο και μη-λεκτικά. Ο μη-λεκτικός τρόπος που υιοθετήθηκε στο συγκεκριμένο πείραμα ήταν η αντιστοίχιση του μουσικού ερεθίσματος με ένα από τα τέσσερα σκίτσα που απεικόνιζαν ένα πρόσωπο χαρούμενο, ένα λυπημένο, ένα θυμωμένο και ένα φοβισμένο. Ας δούμε όμως αναλυτικά την εκτέλεση του πειράματος.

Το τεστ αποτελείτο από πέντε φάσεις στο σύνολό του. Στην πρώτη φάση τα υποκείμενα άκουσαν 8 φωνητικές εκφράσεις, τις οποίες ονομάσαμε για πρακτικούς λόγους (oral-1, oral-2,..., oral-8), στις οποίες οι ομιλούντες εξέφραζαν με τη φωνή τους τα τέσσερα συναισθήματα. Σε αυτό λοιπόν το στάδιο του πειράματος δόθηκαν οι εξής οδηγίες στα υποκείμενα από την ερευνήτρια:

«Θα ακούσετε κάποιους ανθρώπους να μιλάνε, οι οποίοι κάτι νιώθουν. Εσείς θα πρέπει να προσπαθήσετε να βρείτε εάν ο καθένας από αυτούς τους ανθρώπους αισθάνεται χαρά, λύπη, θυμό ή φόβο. Το συναίσθημα που θα επιλέξετε θα το γράψετε στο περιθώριο δίπλα από τον αριθμό της κάθε ακρόασης».

Οι τέσσερις όροι παρουσιάζονταν προφορικά μετά από κάθε κομμάτι και η παρουσίασή τους έγινε με την ίδια σειρά ανάμεσα στα ακουστικά ερεθίσματα σε όλα τα υποκείμενα. Οι απαντήσεις των υποκειμένων καταγράφονταν σε ένα φυλλάδιο απαντήσεων από την ερευνήτρια στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά του Δημοτικού κατέγραφαν μόνα τους τις απαντήσεις σε ατομικό δελτίο καταγραφής που τους δόθηκε. Τα ακουστικά ερεθίσματα της 1ης φάσης ουσιαστικά ήταν 4, αλλά παρουσιάστηκαν από δύο φορές το καθένα με διαφορετική σειρά, και περιελάμβαναν όπως έχει ήδη αναφερθεί εκφράσεις καθημερινές του τύπου: “Ο μπαμπάς μου μού πήρε ποδήλατο”(χαρά), “Τα παιδιά στο σχολείο δε με παίζουν”(λύπη), “Σου είπα να μην το ξανακάνεις αυτό! Με έχεις εκνευρίσει!” (θυμός), “Το παιδί βγήκε στο δρόμο, τρέξε γρήγορα να το προλάβεις!” (φόβος). Όπως φαίνεται, αποφεύχθηκαν μέσα στις φράσεις να ειπωθούν λέξεις που να αποδίδουν άμεσα το εκάστοτε συναίσθημα. Η εκτίμηση των παιδιών βασίστηκε στον τρόπο που ειπώθηκαν οι φράσεις αυτές, δηλ. την ένταση της φωνής, τη χροιά της, το ύφος, κλπ.

Ο ρόλος της 1^{ης} Φάσης ήταν διττός. Αφενός λειτούργησε ως φάση ελέγχου εάν τα υποκείμενα είχαν κατανοήσει την εργασία που είχαν να κάνουν. Αν δηλαδή είχαν καταλάβει τι τους είχε ζητηθεί ακριβώς και πώς έπρεπε να απαντήσουν. Κρίνοντας από τα Scores που συγκέντρωσαν στη φάση αυτή που ήταν τα υψηλότερα



όλων των φάσεων, έγινε αντιληπτό ότι οι οδηγίες ήταν σαφείς και συνεπώς η πιθανή αποτυχία των υποκειμένων να ερμηνεύσουν το συναίσθημα στα μουσικά ερεθίσματα δεν θα οφειλόταν στη μη κατανόηση της διαδικασίας, αλλά στην πραγματική αδυναμία τους να μεταφράσουν το συναίσθημα. Αποκλείσαμε έτσι την πιθανότητα να οδηγηθεί η έρευνα σε λάθος συμπεράσματα.

Ο δεύτερος ρόλος της φάσης αυτής ήταν να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε συμπέρασμα προγενέστερων ερευνών (Kratus J.,1993; Cunningham J.G & Sterling R.S.,1988) ότι τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στην εκτίμηση του συναισθήματος σε φωνητικά ερεθίσματα παρά σε μουσικά. Πράγματι τα υποκείμενα παρουσίασαν μεγαλύτερα Scores στη φάση αυτή του τεστ από ότι στις επόμενες που περιελάμβαναν μουσικά ερεθίσματα. Αυτά όμως θα τα δούμε πιο διεξοδικά στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στις επόμενες τέσσερις φάσεις του τεστ χρησιμοποιήθηκαν μουσικά ερεθίσματα. Στη 2η φάση που ως τρόπος απάντησης των υποκειμένων χρησιμοποιήθηκε η προφορική επιλογή ενός από τους τέσσερις όρους χαρά- λύπη- θυμός- φόβος (verbal response mode) για να εκτιμήσουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής, χρησιμοποιήθηκε ως αντιπροσωπευτικότερο μουσικό κομμάτι για τη χαρά το “L’estro Armonico op.3” (από το «Concerto No.3 in G major,RV 310-Allegro» του A. Vivaldi) (το οποίο από εδώ και πέρα θα αναφέρεται με την κωδική ονομασία mus-9). Ως αντιπροσωπευτικό του φόβου χρησιμοποιήθηκε το μουσικό απόσπασμα “The Day the Earth stood still”(Από το «Outer Space» του Bernard Herrmann) (mus-10). Για τη λύπη χρησιμοποιήθηκε το “Quando Corpus Morietur” (από το «STABAT MATER» του G.B.Pergolesi) (mus-11), και για το θυμό το “The flying Dutchman-Overture” (του R.Wagner) (mus-12). Τα παιδιά στη φάση αυτή άκουσαν τα μουσικά αποσπάσματα 9, 10, 11, 12 (mus-9, mus-10, mus-11, mus-12) στα οποία κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν ένα από τα 4 συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος. Οι οδηγίες που δόθηκαν στη φάση αυτή ήταν οι εξής:

“Πολλές φορές όταν ακούμε μουσική, αυτή μας ακούγεται άλλοτε χαρούμενη, άλλοτε λυπητερή, άλλες φορές μας φαίνεται ότι εκφράζει θυμό και άλλες φόβο. Σήμερα θα ακούσουμε κάποια μουσικά κομμάτια και εσείς θα πρέπει να αποφασίσετε ποιο συναίσθημα κατά τη γνώμη σας εκφράζεται με τη μουσική αυτή. Χαρά, λύπη, θυμός ή φόβος; Δίπλα από τον αριθμό του μουσικού αποσπάσματος θα γράψετε το σωστό κατά τη γνώμη σας συναίσθημα ”.



Οι όροι των συναισθημάτων επαναλαμβάνονταν από την ερευνήτρια μετά την ακρόαση με συγκεκριμένη σειρά σε κάθε φάση του πειράματος και σε κάθε παιδί. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινήσουμε ότι τα υποκείμενα δεν άκουγαν ολόκληρο το μουσικό κομμάτι (ήταν αδύνατον λόγω του περιορισμένου χρόνου αλλά και γιατί τα παιδιά θα κουράζονταν). Αρκούσαν 40-50 δευτερόλεπτα ακρόασης για να εκτιμήσουν το συναίσθημα και τη διάθεση που απέπνεε η μουσική. Όλα όμως τα υποκείμενα άκουγαν το κάθε απόσπασμα τον ίδιο ακριβώς χρόνο γιατί είχε ηχογραφηθεί σε C.D. και μάλιστα από δύο φορές έκαστο με ενδιάμεση παύση 10 δευτερολέπτων για να σκεφτούν.

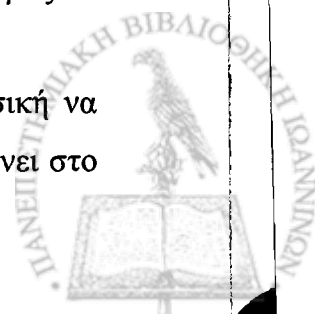
Στην τρίτη φάση τα υποκείμενα της έρευνας καλούνταν να εκφράσουν το συναίσθημα που πίστευαν ότι υποδηλώνει η μουσική όχι προφορικά, αλλά αντιστοιχίζοντας το μουσικό απόσπασμα με ένα από τα τέσσερα σκίτσα που απεικονίζονταν στο φύλλο απαντήσεων που είχαν μπροστά τους. Τα σκίτσα αυτά αναφέρονται και απεικονίζονται παραπάνω. Στη φάση αυτή λοιπόν χρησιμοποιήθηκε ένας μη-λεκτικός τρόπος (non-verbal response mode) για να εκμαιεύσουμε τις απαντήσεις των παιδιών. Σε προηγούμενες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα το συναίσθημα μέσω της εικόνας, ειδικά όταν ερευνούμε μικρές ηλικίες που έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και περιορισμένες γενικά ικανότητες προφορικής έκφρασης.

Στη φάση λοιπόν αυτή τα παιδιά άκουσαν τέσσερα διαφορετικά μουσικά αποσπάσματα (mus-13, mus-14, mus-15, mus-16) και τους δόθηκαν οι εξής οδηγίες:

«Τώρα θα ακούσετε άλλα τέσσερα μουσικά αποσπάσματα, τα οποία εκφράζουν κάποιο συναίσθημα. Δεν θέλω να μου πείτε ποιο συναίσθημα είναι αυτό, αλλά να βρείτε ποιο από τα τέσσερα προσωπάκια που βλέπετε στο φύλλο που έχετε μπροστά σας πιστεύετε ότι εκφράζει το ίδιο με τη μουσική συναίσθημα. Δίπλα από τον αριθμό του μουσικού κομματιού σημειώστε τον αριθμό της εικόνας που ταιριάζει περισσότερο».

Τα μουσικά αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό της έρευνας είναι το “Game of Abduction” (Από το «The Rite of Spring»-Part 1:The adoration of the Earth, του Igor Stravinsky) (mus-13) για το φόβο, το “Concierto de Aranguez” (mus-14) για τη λύπη, ως αντιπροσωπευτικό του θυμού χρησιμοποιήθηκε το “Sarka” (Από το «Ma Vlast» του Bedrich Smetana)-(mus-15) και της χαράς το “Radetzky Mars” (Strauss)-(mus-16).

Στην τέταρτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά καθώς ακούνε τη μουσική να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μία ιστορία ή να καταγράψουν τι τους φέρνει στο



μυαλό η μουσική αυτή. Τους θυμίζει δηλαδή κάτι χαρούμενο, κάτι λυπητερό, κάτι που εκφράζει θυμό ή κάτι που εκφράζει φόβο, και να το περιγράψουν. Την ιστορία αυτή κατέγραψαν στο φύλλο απαντήσεων τα παιδιά του Δημοτικού, ενώ τα παιδιά του Νηπιαγωγείου την υπαγόρευσαν στην ερευνήτρια και εκείνη την κατέγραψε στο ατομικό δελτίο απαντήσεων.

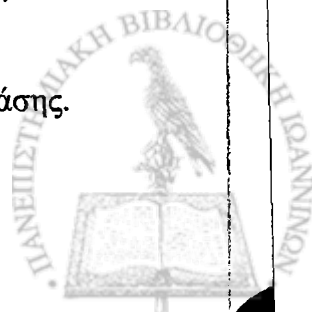
Στη φάση αυτή ακούστηκαν τέσσερα μουσικά αποσπάσματα (mus-17, mus-18, mus-19, mus-20) αντιπροσωπευτικά των τεσσάρων συναισθημάτων, τα οποία ήταν: για το φόβο το “A Night on the Bare Mountain” (του Modest Mussorgsky) (mus-17), για το θυμό το “O Fortuna” (από το «Carmina Burana» του Carl Orff) (mus-18), για τη χαρά το “Allewanger” (από το «Tanze fur kinder und jugendliche» των Urabl-Wey) (mus-19) και για τη λύπη το “Moonlight Sonata-Adagio” (του L.V.Beethoven) (mus-20).

Οι οδηγίες που δόθηκαν στη φάση αυτή στα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι εξής:

«Θα ακούσετε τώρα τέσσερα διαφορετικά μουσικά αποσπάσματα που το καθένα εκφράζει κάποιο συναίσθημα. Αυτό που έχετε να κάνετε είναι να καταγράψετε σαν μια μικρή ιστορία τι σας θυμίζει η μουσική αυτή, τι σας φέρνει στο μυαλό, ή τι φαντάζεστε ακούγοντάς την. Με λίγα λόγια σας φέρνει στο νου μία χαρούμενη ιστορία, μία λυπητερή, κάποια που εκφράζει θυμό ή κάποια που εκφράζει φόβο;»

Η πέμπτη φάση και τελευταία του πειράματος ήταν ίδια με τη δεύτερη, αλλά χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα. Επειδή όπως θα δούμε παρακάτω στη στατιστική ανάλυση ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τα αποτελέσματα μεταξύ των πέντε διαφορετικών φάσεων και να αποφανθεί για το εάν επηρεάζει τελικά το εργαλείο που επιλέγει ο ερευνητής για να εκμαιεύσει τις απαντήσεις από τα υποκείμενα, θεωρήθηκε σκόπιμο σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, να εντάξουμε την πέμπτη αυτή φάση που ως προς τον τρόπο που δόθηκαν οι απαντήσεις από τα υποκείμενα είναι ίδια με τη δεύτερη (επιλογή χαρακτηρισμού), με διαφορετικά όμως μουσικά ερεθίσματα στις ακροάσεις. Με αυτόν τον τρόπο θελήσαμε να συμπεράνουμε αν η εκτίμηση του συναισθήματος στη μουσική είναι σταθερή και μεταξύ διαφορετικών μουσικών αποσπασμάτων, στα οποία όμως έχει αποδοθεί κατά την προκαταρκτική έρευνα το ίδιο συναισθηματικό περιεχόμενο.

Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν ακριβώς οι ίδιες με αυτές της δεύτερης φάσης.



Τα μουσικά ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν στην τελευταία αυτή φάση (mus-21, mus-22, mus-23, mus-24) είναι το “Aase’s Tod” (από το “Peer Gynt” του Edvard Grieg)- (mus-21) για τη λύπη, το “Dance Song” (από το «8 Russian Folksongs for orchestra», Op.58 του Anatoly Liadov)- (mus-22) για τη χαρά, το “Anvil of Crom” (από το «Conan the Barbarian» του Basil Poledouris)- (mus-23) για το θυμό και το “Sacrificial dance of the chosen one” (Από το «The Rite of Spring»- Part 2: The Sacrifice, του Igor Stravinsky)- (mus-24) για το φόβο.

Στην επόμενη παράγραφο παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στον καθορισμό του πληθυσμού και στις τεχνικές επιλογής του δείγματος της έρευνας.



6.2. Καθορισμός πληθυσμού-Επιλογή του Δείγματος

Εισαγωγή

Πριν αναφερθούμε διεξοδικά στη δειγματοληψία και το επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε, θεωρούμε σκόπιμο να γίνει μία γενική αναφορά στα βασικά είδη ερευνών που υπάρχουν, στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους, και να οριοθετήσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα, πού δηλαδή εντάσσεται σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Στατιστικής Επιστήμης. Μόνο έτσι θα γίνει κατανοητή η μέθοδος που υιοθετήθηκε για την επιλογή του δείγματος και το μέγεθός του.

Οι στατιστικές έρευνες διακρίνονται σε απογραφικές ή δειγματοληπτικές. Η απογραφική έρευνα συλλέγει στοιχεία από ολόκληρο τον πληθυσμό και συνάγει απ' ευθείας συμπεράσματα. Η δειγματοληπτική έρευνα επιλέγει με συγκεκριμένη μέθοδο ένα μέρος του πληθυσμού, το δείγμα, και γενικεύει τα συμπεράσματα από το δείγμα σε συμπεράσματα για ολόκληρο τον πληθυσμό.

Η δειγματοληπτική έρευνα υπερτερεί της απογραφικής καθώς (α) έχει μεγαλύτερη ταχύτητα διεξαγωγής με συνέπεια τα αποτελέσματά της να αποδίδουν την τρέχουσα πραγματικότητα, (β) χρησιμοποιούνται λίγοι και πεπειραμένοι ερευνητές με συνέπεια να έχουμε μειωμένα σφάλματα, (γ) έχει σημαντικά μικρότερο κόστος (συχνά συμβαίνει το κόστος της απογραφής να είναι τόσο μεγάλο που την καθιστά απαγορευτική). (δ) Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι η μοναδική μέθοδος έρευνας όπως για παράδειγμα όταν ελέγχουμε την ποιότητα ορισμένων προϊόντων, όπου απαιτείται καταστροφή των υλικών και (ε) αν χρησιμοποιείται ένα από τα λεγόμενα σχέδια τυχαίας δειγματοληψίας, είναι δυνατό να αξιολογηθούν οι λαμβανόμενες εκτιμήσεις.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλο σχέδιο δειγματοληψίας (κατάλληλη δειγματοληπτική τεχνική).

Μια άλλη διάκριση των στατιστικών ερευνών είναι σε περιγραφικές και αναλυτικές. Οι περιγραφικές στατιστικές έρευνες αρκούνται στον προσδιορισμό ορισμένων παραμέτρων του χαρακτηριστικού που ερευνάται ενώ οι αναλυτικές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά ενός χαρακτηριστικού μέσω της επίδρασης στη διαμόρφωση των τιμών του μιας ομάδας άλλων χαρακτηριστικών που συσχετίζονται με αυτό. Μια στατιστική έρευνα μπορεί επίσης να είναι επαναλαμβανόμενη ή μη επαναλαμβανόμενη. Στην πρώτη περίπτωση, η έρευνα



επαναλαμβάνεται σε συνήθως ίσα χρονικά διαστήματα ώστε να εκτιμηθεί η διαχρονική εξέλιξη των παραμέτρων του χαρακτηριστικού που ερευνάται.

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στην κατηγορία των **αναλυτικών ερευνών** δεδομένου ότι προσπαθούμε να βρούμε προσδιοριστικούς παράγοντες για την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής.

Ως προς το αντικείμενό τους, οι στατιστικές έρευνες διακρίνονται σε κοινωνικές, σε δημοσκοπήσεις - σφυγμομετρήσεις και σε έρευνες αγοράς. Οι κοινωνικές στατιστικές έρευνες ασχολούνται κυρίως με (α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπο κατοικίας, τόπο καταγωγής, γεννητικότητα, θνησιμότητα κλπ, φυσικά χαρακτηριστικά όπως ανάστημα, βάρος, σωματικές αναλογίες κλπ., (β) κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως μόρφωση, εγκληματικότητα, μετανάστευση, συνθήκες διαβίωσης κλπ. και (γ) οικονομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή εισόδημα, δαπάνες, τιμές, ανεργία, παραγωγή, παραγωγικότητα, τουριστική κίνηση κλπ. Οι δημοσκοπήσεις, ή σφυγμομετρήσεις διερευνούν τις απόψεις του πληθυσμού σχετικά με διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά θέματα. Τέλος, οι έρευνες αγοράς διερευνούν τις προτιμήσεις των καταναλωτών, την αποτελεσματικότητα της διαφήμισης, την ακροαματικότητα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) κλπ. (Ξενάκης, 2002).

Η συγκεκριμένη έρευνα ως προς το αντικείμενο χαρακτηρίζεται **κοινωνική έρευνα** ενώ ανήκει στην ιδιαίτερη κατηγορία των **εκπαιδευτικών ερευνών**.

6.2.1. Ο πληθυσμός

Με τον όρο πληθυσμό, σε μια έρευνα, εννοούμε ένα σύνολο που μπορεί να αποτελείται από ανθρώπους, ζώα ή αντικείμενα, τα χαρακτηριστικά των οποίων θέλουμε να μελετήσουμε. Οι φυσικές μονάδες που περιέχονται σε έναν πληθυσμό καλούνται μονάδες δειγματοληψίας και αυτές ταξινομούνται σε στοιχειώδεις και πρωταρχικές μονάδες δειγματοληψίας. Οι πρώτες είναι όλες οι μονάδες που περιέχονται στον πληθυσμό, των οποίων οι χαρακτηριστικές ιδιότητες μετρούνται, κατηγοριοποιούνται ή απαριθμούνται ενώ ως πρωταρχικές μπορεί να θεωρούνται οι στοιχειώδεις μονάδες δειγματοληψίας αυτές καθ' αυτές ή ομάδες από στοιχειώδεις μονάδες δειγματοληψίας.



Όταν σχεδιάζεται μια δειγματοληψία, το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει είναι ο επακριβής ορισμός των στοιχειωδών μονάδων δειγματοληψίας. Αυτό επιτυγχάνεται κατασκευάζοντας το δειγματοληπτικό πλαίσιο ή τον δειγματοληπτούμενο πληθυσμό. Το πλαίσιο αυτό συνιστά τον δειγματοληπτικά εφικτό πληθυσμό. Αντίθετα, ο πραγματικός πληθυσμός, δηλαδή το σύνολο των φυσικών μονάδων στον οποίο στοχεύει η δειγματοληψία, αποτελεί τον πληθυσμό στόχο. Αρκετές φορές ο πληθυσμός στόχος συμπίπτει με τον δειγματοληπτούμενο πληθυσμό. Στην περίπτωση που οι δυο πληθυσμοί είναι διαφορετικοί, τα στατιστικά συμπεράσματα που θα εξάγονται επαγωγικά, θα αφορούν τον δειγματοληπτούμενο πληθυσμό.

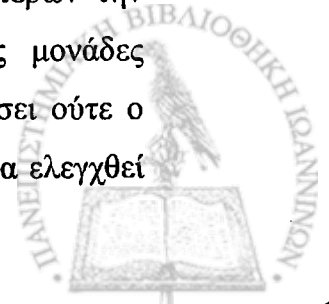
Για έρευνες που αφορούν ανθρώπινους πληθυσμούς, υπάρχει διαθέσιμος μεγάλος αριθμός έτοιμων πλαισίων, όπως τηλεφωνικοί κατάλογοι, φορολογικοί κατάλογοι, κατάλογοι πελατών, κατάλογοι ψηφοφόρων κλπ. Αρκετές φορές όμως, οι κατάλογοι αυτοί είναι ατελείς και η ατέλειά τους αυτή οφείλεται συνήθως σε λανθασμένες εγγραφές, σε διπλοεγγραφές ή σε παραλείψεις. Δεν θα πρέπει να αγνοούμε ή να παραβλέπουμε σκόπιμα τις ατέλειες ενός τέτοιου πλαισίου καθώς αυτό οδηγεί συχνά σε άχρηστες δειγματοληπτικές έρευνες.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, τον πληθυσμό στόχο αποτελούν οι μαθητές ηλικίας 4,5 έως και 9 ετών του νομού Ευβοίας, που φοίτησαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία (Α-Β-Γ Τάξη) κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αφορά όλα τα σχολεία του νομού ενώ είναι εμφανές ότι συμπίπτει με τον πληθυσμό στόχο.

6.2.2. Το δείγμα-Περιγραφή της δειγματοληπτικής μεθόδου

Ως δείγμα θεωρείται μια συλλογή από στοιχειώδεις ή πρωταρχικές μονάδες δειγματοληψίας, τις οποίες επιλέγουμε έτσι ώστε να αποτελούν μια αντιπροσωπευτική εικόνα του πληθυσμού. Στη Θεωρία της Δειγματοληψίας τα δείγματα διακρίνονται σε τυχαία και λογικά δείγματα (Ξενάκης, 2002).

Οι μονάδες που αποτελούν ένα τυχαίο δείγμα λαμβάνονται τυχαία, σύμφωνα με κάποιο σχέδιο πιθανότητας, κατά το οποίο γνωρίζουμε εκ των προτέρων την πιθανότητα επιλογής κάθε δειγματοληπτικής μονάδας. Για το ποιές μονάδες δειγματοληψίας θα συμπεριληφθούν στο δείγμα δεν μπορεί να αποφασίσει ούτε ο ερευνητής ούτε κανείς άλλος. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μπορεί να ελεγχθεί



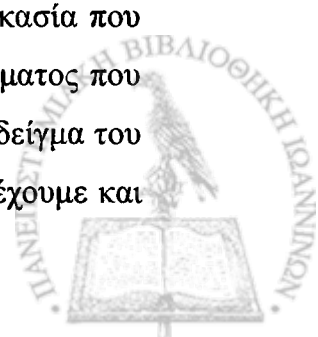
με τη Θεωρία των Πιθανοτήτων γιατί το σφάλμα δειγματοληψίας μπορεί να μετρηθεί και να ελεγχθεί, έτσι ώστε να περιέχεται μέσα σε δεδομένα όρια.

Ο όρος τυχαίο δείγμα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία που εφαρμόστηκε για την επιλογή του δείγματος. Στη Θεωρία της Δειγματοληψίας, η τυχειότητα είναι μια ιδιότητα που χαρακτηρίζει τη δειγματοληπτική διαδικασία και όχι ένα συγκεκριμένο τυχαίο δείγμα. Η τυχειότητα σε μια δειγματοληπτική διαδικασία μπορεί να εξασφαλισθεί με πολλούς τρόπους και γι' αυτό το λόγο υπάρχουν πολλά είδη τυχαίων δειγμάτων. Ένα τυχαίο δείγμα λαμβάνεται με μια διαδικασία τυχαίας επιλογής, η οποία πρέπει να διαφοροποιείται από την επιλογή «στην τύχη» χωρίς δειγματοληπτικό σχέδιο. Η τυχαία επιλογή, που εξασφαλίζει τυχειότητα στη δειγματοληπτική διαδικασία, μπορεί να εξασφαλισθεί μόνο με προσεκτική μελέτη και μεθοδική διαδικασία (Φίλιας και συνεργάτες, 1977).

Τα λογικά δείγματα τα οποία ονομάζονται και δείγματα κρίσεως είναι τα δείγματα που λαμβάνονται κατά την προσωπική κρίση του ερευνητή ή οποιουδήποτε άλλου αρμόδιου. Στα παραπάνω δείγματα δεν γνωρίζουμε την πιθανότητα με την οποία κάθε μονάδα του πληθυσμού μπορεί να συμπεριληφθεί στο δείγμα, οπότε η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων δεν μπορεί να ελεγχθεί με τη Θεωρία των Πιθανοτήτων, αλλά εξαρτάται μόνο από την προσωπική κρίση του ερευνητή.

Οι παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος που θα ληφθεί είναι ο βαθμός μεταβλητότητας (ή ομοιογένειας) του πληθυσμού και ο απαιτούμενος βαθμός ακρίβειας των εκτιμήσεων. Σημαντικοί παράγοντες κατά τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος είναι επίσης ο οικονομικός προϋπολογισμός της έρευνας, τα χρονικά περιθώριά της καθώς και το δειγματοληπτικό σχέδιο που θα εφαρμοσθεί.

Όταν η εκλογή ενός δείγματος από τον πληθυσμό γίνει έτσι ώστε να έχει ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτόν, τότε τα αποτελέσματα που θα ληφθούν από το δείγμα θα είναι, εντός ορισμένων φυσικά ορίων, τα ίδια με τα αποτελέσματα που θα λαμβάνονταν από ολόκληρο τον πληθυσμό. Αυτά τα όρια καθορίζονται από κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας. Η πληροφορία που περιέχεται στο εκλεγόμενο δείγμα και θα χρησιμοποιηθεί στην εκτίμηση των παραμέτρων του πληθυσμού μπορεί να ελεγχθεί από τον ερευνητή. Εξαρτάται κυρίως από τον αριθμό των δειγματοληπτικών μονάδων που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα. Η διαδικασία που χρησιμοποιείται για την επιλογή του δείγματος, όπως και το μέγεθος δείγματος που θα εκλεγεί είναι σημαντικά στοιχεία για να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του υπό εξέταση πληθυσμού. Αυξάνοντας το μέγεθος δείγματος ασφαλώς θα έχουμε και



καλύτερη ακρίβεια στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά όμως, το κόστος για τη δειγματοληψία, καθώς και η επεξεργασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυξάνει. Συνεπώς, πολύ μεγάλο δείγμα σημαίνει ότι σπαταλούμε χρήμα και κόπο. Από την άλλη, βέβαια, όταν το δείγμα είναι πολύ μικρό, μπορεί να οδηγήσει σε μεροληπτικές εκτιμήσεις. Να σημειώσουμε ότι μια «προσεκτική» επιλογή μικρού δείγματος είναι δυνατό να δώσει πολύ καλύτερα αποτελέσματα από ένα μεγαλύτερο δείγμα που δεν έχει εκλεγεί κατάλληλα (Δαμιανού, 1992).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη δειγματοληπτική τεχνική. Το δείγμα προέκυψε με χρήση της τεχνικής της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον υπό εξέταση πληθυσμό και ιδιαίτερα με τα χαρακτηριστικά αυτού, όπως την εμφάνιση αξιοσημείωτων διαφοροποιήσεων των δειγματοληπτικών μονάδων ως προς τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά τους. Ως υπό εξέταση πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των μαθητών ηλικίας 4,5 έως 9 ετών του νομού Ευβοίας, ενώ ως δειγματοληπτική μονάδα ορίζεται το παιδί.

Στόχος, η συλλογή του κατάλληλου αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο είναι επαρκές για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Η τεχνική που εφαρμόστηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής που καλύπτει η μελέτη. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική το σύνολο των παιδιών που αποτελούν το δείγμα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από το σύνολο των παιδιών του νομού προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα. Η τεχνική αυτή γενικά, οδηγεί σε εκτιμήσεις με καλό επίπεδο ακρίβειας και διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία προσέγγισης των ερωτώμενων. Το δείγμα της παρούσας έρευνας έχει παρθεί από δημόσια σχολεία του Νομού Ευβοίας και έχει μέγεθος συνολικά 1.584 παιδιά.

Στον πίνακα 1 βλέπουμε πώς κατανέμονται οι μαθητές των Νηπιαγωγείων και των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού του Νομού Ευβοίας σύμφωνα με τη γεωγραφική περιοχή που ζουν. Τα στοιχεία πάρθηκαν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Ευβοίας και αφορούν το σχολικό έτος 2004-2005. Ως χωριά θεωρήθηκαν οι περιοχές με <999 κατοίκους, ως κωμοπόλεις αυτές με πληθυσμό από 1000-9.999 άτομα και ως πόλεις οι περιοχές με >10.000 κατοίκους (Μπαμπινιώτη Γ., 1998, σελ.985, 1455, 2002).



**ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ
ΝΟΜΟΥ ΕΥΒΟΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2004-2005**

	ΠΡΟΝΗΠΙΑ	ΝΗΠΙΑ	Α΄ ΔΗΜ.	Β΄ ΔΗΜ.	Γ΄ ΔΗΜ.	ΣΥΝΟΛΟ
ΧΩΡΙΑ	482	508	597	588	555	2.730
ΚΩΜΟΠΟΛΕΙΣ	614	756	864	777	816	3.827
ΠΟΛΕΙΣ	382	527	729	691	690	3.019
ΣΥΝΟΛΟ	1.478	1.791	2.190	2.056	2.061	9.576
Πίνακας 1						

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα στοιχεία προχωρήσαμε σε τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία βασιζόμενοι στις μεταβλητές φύλο, σχολική τάξη και γεωγραφική περιοχή. Ως ασφαλές ποσοστό για να είναι αντιπροσωπευτική η έρευνα του υπό εξέταση πληθυσμού θεωρήθηκε το 16,5% επί του συνολικού αριθμού μαθητών αυτού του ηλικιακού πλαισίου που μελετάται. Το δείγμα λοιπόν απετέλεσαν 1.584 μαθητές δημοσίων σχολείων του Νομού, από τους οποίους εκπροσωπήθηκαν αναλογικά όλες οι επιμέρους ομάδες. Η χρήση αυτής της τεχνικής σε συνδυασμό με αυτή της τυχαίας επιλογής του δείγματος είχε σκοπό την όσο το δυνατό αντικειμενικότερη εκπροσώπηση του υπό εξέταση πληθυσμού στην έρευνα και την αποφυγή πιθανών μεροληπτικών εκτιμήσεων. Κύριο μέλημα απετέλεσε η αποφυγή δημιουργίας επιμέρους ομάδας με μικρό αριθμό υποκειμένων, στοιχείο που θα καθιστούσε αδύνατο το στατιστικό έλεγχο (Παρασκευόπουλος Ι., 1993, Τόμος 2, σελ.39). Γνωρίζοντας από τη Στατιστική ότι το μέγεθος του δείγματος σχετίζεται με το είδος της στατιστικής ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί, και ένας χονδρικός διαχωρισμός των στατιστικών μεθόδων είναι τα λεγόμενα παραμετρικά και μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια (Παρασκευόπουλος Ι., 1993, Τόμος 2, σελ.50), και επειδή στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και παραμετρικές και μη παραμετρικές τεχνικές, το δείγμα φροντίσαμε να είναι ευμέγεθες, και οι επιμέρους ομάδες να αποτελούνται από κατάλληλο αριθμό υποκειμένων ώστε να είναι δυνατός ο στατιστικός έλεγχος.



6.3. Συλλογή των Δεδομένων

6.3.1. Μέθοδοι συλλογής των στατιστικών στοιχείων

Οι μέθοδοι με τις οποίες συνήθως συλλέγονται τα στατιστικά στοιχεία διακρίνονται από τον τρόπο επικοινωνίας του ερευνητή με τον ερευνώμενο (Ζαΐρης, 1991). Έχουμε έτσι την προφορική συνέντευξη και τη γραπτή ατομική συμπλήρωση. Η προφορική συνέντευξη διενεργείται από ειδικά εκπαιδευμένους ερευνητές οι οποίοι επιδιώκουν να λάβουν ακριβείς και ειλικρινείς απαντήσεις και διακρίνεται σε προσωπική, ομαδική και τηλεφωνική συνέντευξη. Στη γραπτή ατομική συμπλήρωση, ο ερευνώμενος συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο συνήθως χωρίς την παρουσία του ερευνητή, ο οποίος δίνει μόνο γενικές οδηγίες ή ειδικές επεξηγήσεις εφόσον του ζητηθεί. Το ερωτηματολόγιο φτάνει στον ερευνώμενο με επίσκεψη στο χώρο εργασίας ή διαμονής, ταχυδρομικώς, μέσω τρίτου προσώπου, ηλεκτρονικώς μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ή μέσω σελίδων του διαδικτύου (web pages). Όλες αυτές οι περιπτώσεις της γραπτής ατομικής συμπλήρωσης, έχουν μειωμένη αξιοπιστία, σε σχέση με την προφορική συνέντευξη.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένα ατομικό φύλλο καταγραφής των απαντήσεων των υποκειμένων στο ακουστικό τεστ, ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στον/στην εκπαιδευτικό και άλλο ένα που απευθυνόταν στους γονείς. Η μέθοδος που επιλέχθηκε διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες όσον αφορά στη συμπλήρωση του ατομικού φύλλου καταγραφής των απαντήσεων των υποκειμένων. Με λίγα λόγια στα προνήπια και νήπια τις απαντήσεις κατά τη διάρκεια του μουσικού τεστ κατέγραφε η ερευνήτρια, ενώ τα παιδιά του Δημοτικού συμπλήρωναν ατομικά τις απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια του πειράματος. Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, οι εκπαιδευτικοί τα συμπλήρωσαν ατομικά, ενώ τα ερωτηματολόγια των γονέων στάλθηκαν με τα παιδιά στο σπίτι (ατομική συμπλήρωση). Μετά από λίγες μέρες τα επέστρεφαν συμπληρωμένα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα παρέδιδε στην ερευνήτρια.

6.3.2. Σχεδιασμός και κατάρτιση των εργαλείων συλλογής των δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα για τη συλλογή των στατιστικών στοιχείων που αφορούσαν τις μεταβλητές (εξαρτημένες και ανεξάρτητες) όπως έχει ήδη αναφερθεί ήταν δύο ερωτηματολόγια (ένα για τους



εκπαιδευτικούς και ένα για τους γονείς των παιδιών) και ένα ατομικό φύλλο καταγραφής των απαντήσεων των υποκειμένων κατά τη διάρκεια του ακουστικού τεστ.

Καθένα από τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκε σύμφωνα με ορισμένες γενικές απαιτήσεις (Κιόχος, 1997/ Ξενάκης, 2002). Σύμφωνα με αυτές, ένα καλό ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι σύντομο, καθώς μεγάλα ερωτηματολόγια αποθαρρύνουν τόσο τους ερευνητές όσο και τους ερωτώμενους. Επίσης τα μεγάλου μεγέθους ερωτηματολόγια αυξάνουν το κόστος της έρευνας και λόγω των αρνήσεων συμπλήρωσής τους, ελαττώνουν την ποιότητά της. Επίσης το ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι εύκολο στην απάντηση και τα διάφορα ερωτήματα να έχουν μια λογική ακολουθία. Άλλωστε η συνέντευξη διεξάγεται ομαλότερα, αν κάθε ερώτηση οδηγεί φυσιολογικά στην επόμενη. Τέλος θα πρέπει να είναι δομημένο με τρόπο που θα επιτρέπει την επεξεργασία των στοιχείων.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αυτές διατυπώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ικανότητα του ατόμου που θα ερωτηθεί όσο και τη θέλησή του να απαντήσει. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι ο πληθυσμός που θα ερωτηθεί έχει τις κατάλληλες γνώσεις να απαντήσει, καθώς πολλές φορές τα άτομα δε δηλώνουν άγνοια για ψυχολογικούς λόγους και φυσικά οι απαντήσεις δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Επιπλέον αποφύγαμε ερωτήσεις που το περιεχόμενό τους θα μπορούσε να προξενήσει αντιδράσεις. Επίσης το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε τα ερωτήματα να είναι ομαδοποιημένα σε κατηγορίες, έτσι ώστε να διευκολύνεται η σκέψη του ερωτώμενου.

Στα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν τόσο «κλειστές» όσο και «ανοικτές» ερωτήσεις. Οι πρώτες οδηγούν σε ένα σύνολο συγκεκριμένων απαντήσεων, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει αυτή που θεωρεί καταλληλότερη ενώ οι δεύτερες αποζητούν σύντομες απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην άποψη του ερωτώμενου.

Πριν γίνει η έρευνα, και για λόγους εξέτασης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους, τα ερωτηματολόγια πρέπει να υποβάλλονται σε ένα δείγμα «πιλότο». Στην περίπτωση μας χρησιμοποιήθηκαν και δοκιμάστηκαν σε μικρής εμβέλειας πιλοτική έρευνα, που προηγήθηκε της κύριας.

Το ατομικό δελτίο καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε για την αποτύπωση των απαντήσεων των υποκειμένων δομήθηκε σύμφωνα με το ακουστικό τεστ για την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν το συναίσθημα στη



μουσική (εξαρτημένη μεταβλητή). Περιείχε αριθμημένα τα 24 ακουστικά και μουσικά αποσπάσματα και δίπλα ένα κενό για να συμπληρωθεί η απάντηση του υποκειμένου. Επίσης περιελάμβανε τα τέσσερα σκίτσα που έχουμε ήδη αναφέρει στο υποκεφάλαιο που αναλύθηκε το μουσικό τεστ . Το φύλλο αυτό καταγραφής των απαντήσεων βρίσκεται αυτούσιο στο Παράρτημα Β.

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων καταρτίστηκαν με σκοπό να κατηγοριοποιηθεί η κάθε δειγματοληπτική μονάδα σε σχέση με τις υπό μελέτη μεταβλητές (ανεξάρτητες μεταβλητές). Οι μεταβλητές αυτές στις οποίες στηρίχθηκε η σύνταξη και δομή των ερωτηματολογίων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (τάξη, γεωγραφική περιοχή, φύλο, ηλικία, μουσική παιδεία, μουσικά ακούσματα), τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (προϋπηρεσία, μουσική παιδεία, είδη μουσικής που χρησιμοποιεί στην τάξη, στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που επιδιώκει να επιτύχει, χρόνος που αφιερώνει εβδομαδιαίως για τη μουσική και τυχόν επιρροές στα μουσικά ακούσματα των μαθητών), και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων (επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, μουσική παιδεία και επιρροές στα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους). Βάσει αυτών των υπό εξέταση μεταβλητών ως παραγόντων διαφοροποίησης της ικανότητας των παιδιών να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής, σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις που απευθύνονταν τόσο προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και προς τους γονείς των υποκειμένων. (Τα ερωτηματολόγια του εκπαιδευτικού και του γονέα παρατίθενται στο Παράρτημα Β).



6.4. Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταβλητών ανήκει στις λεγόμενες κατηγορικές και ποιοτικές μεταβλητές. Συνεπώς, η εξειδικευμένη ανάλυση με μεθοδολογίες που αφορούν ποσοτικές μεταβλητές και ειδικότερα όλη η στατιστική ανάλυση που αναφέρεται ως παραμετρική δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Γενικά χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές, όπως μη παραμετρικές τεχνικές αλλά και παραμετρικές τεχνικές ύστερα από τον κατάλληλο μετασχηματισμό των δεδομένων.

6.4.1. Οι μεταβλητές

Οι μεταβλητές που έχουμε στην διάθεση μας στη συγκεκριμένη έρευνα ανήκουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι χωρισμένες σε τρεις κατηγορίες, αυτές που αφορούν το ίδιο το υποκείμενο (προσωπικά χαρακτηριστικά παιδιών), αυτές που αφορούν τον εκπαιδευτικό (προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού), και αυτές που αφορούν τους γονείς (προσωπικά χαρακτηριστικά γονέων). Στον Πίνακα 2 δίνονται συνοπτικά όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες στην συνέχεια θα διερευνηθούν ως παράγοντες διαφοροποίησης.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν τις 24 ερωτήσεις που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τόσο το συναισθηματικό περιεχόμενο ενός μουσικού κομματιού (ερμηνεία χαράς-λύπης-θυμού-φόβου) όσο και να το εκφράζει μέσω λεκτικής περιγραφής (επιλέγοντας επιθετικό προσδιορισμό από 4 διαθέσιμους ή δημιουργώντας μία ιστορία) και αντιστοίχισης με εικόνες. Όπως παρατηρούμε πρόκειται για τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες αφορούν το συναισθηματικό νόημα των ηχητικών ερεθισμάτων που τους δόθηκαν στο πείραμα. Κάθε μια από τις ερωτήσεις αυτές επιδέχεται ως απάντηση ένα από τα τέσσερα συναισθήματα, αλλά φυσικά μόνο μία είναι σωστή. Και στην περίπτωση μας σωστή θεωρείται η απάντηση που έδωσε η πλειοψηφία των φοιτητών κατά την προκαταρκτική έρευνα. Δηλαδή, κάθε μια από τις 24 μεταβλητές αφορά ένα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (Χαρά, Λύπη, Θυμός, Φόβος).



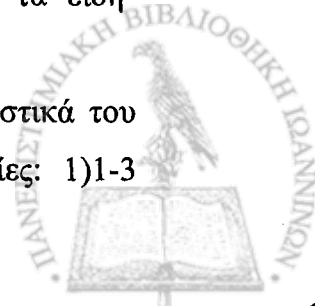
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	
Χαρακτηριστικά Υποκειμένων	Τάξη
	Περιοχή διαμονής
	Φύλο
	Ηλικία (σε μήνες)
	Μουσική Παιδεία
	Μουσικά Ακούσματα
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού	Προϋπηρεσία
	Μουσική Κατάρτιση
	Είδη Μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη
	Στόχοι Αναλυτικού που επιδιώκει να επιτύχει
	Επιρροές στα μουσικά ακούσματα των μαθητών
	Χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία της μουσικής εβδομαδιαίως
Χαρακτηριστικά Γονέων	Επάγγελμα Πατέρα
	Επάγγελμα Μητέρας
	Μόρφωση Πατέρα
	Μόρφωση Μητέρας
	Μουσική Παιδεία
	Επιρροές στα μουσικά ακούσματα των παιδιών
Πίνακας 2	



6.4.2. Κωδικοποίηση των δεδομένων

Μετά το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, οι απαντήσεις τόσο των υποκειμένων του δείγματος, όσο και αυτές των γονέων και των εκπαιδευτικών, κωδικοποιήθηκαν με σκοπό να ακολουθήσει η διαδικασία της στατιστικής επεξεργασίας. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, η τάξη του παιδιού είχε 5 εναλλακτικές απαντήσεις, εφόσον αυτό ήταν το ηλικιακό πλαίσιο-στόχος της έρευνας και κατά την κωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκαν οι αριθμοί 1 έως 5. Για την περιοχή διαμονής του παιδιού, χρησιμοποιήθηκε ο αριθμός 1 για το χωριό, το 2 για την κωμόπολη και το 3 για την πόλη. Αναφορικά με το φύλο, όπου αγόρι αναλογούσε ο αριθμός 1 και για το κορίτσι το 2. Η ηλικία του κάθε παιδιού υπολογίστηκε σε μήνες για μεγαλύτερη ακρίβεια. Για λόγους που θα ευνοούσαν και θα διευκόλυναν την στατιστική επεξεργασία κρίθηκε αναγκαία η ομαδοποίησή τους ως εξής: μία ηλικιακή ομάδα με παιδιά από 53-75 μήνες (μ.ό. 5 χρ. & 4 μηνών), μία δεύτερη από 76-95 μήνες (μ.ό. 7 χρ. & 2 μηνών) και μία τρίτη από 96-120 (μ.ό. 9 χρ.). Η κλειστή ερώτηση σχετικά με τη μουσική παιδεία των μονάδων του δείγματος δεχόταν τρεις απαντήσεις και η κωδικοποίηση έγινε με τους αριθμούς 1, 2 και 3 αντίστοιχα. Κατά απαίτηση όμως της στατιστικής επεξεργασίας, οι απαντήσεις έγιναν 2 και αφορούσαν 1) τα παιδιά που έχουν ασχοληθεί με τη Μουσική και 2) αυτά που δεν έχουν ασχοληθεί. Είναι γεγονός ότι κάποιες μεταβλητές επιδέχονται πολλές τιμές. Στατιστικοί όμως λόγοι επιβάλλουν τη σύμπτυξη-ομαδοποίηση των τιμών αυτών σε λίγες κατηγορίες (Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, Τόμος 2, σελ.23). Αυτό το αξίωμα ακολουθήσαμε και στην έρευνα αυτή, δεδομένου ότι σε πολλές περιπτώσεις οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτώμενων είχαν την τάση να συγκεντρώνονται γύρω από δύο ή τρεις τιμές. Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση για τα μουσικά ακούσματα των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, η ερώτηση ήταν ανοιχτή, και καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των υποκειμένων και εν συνεχεία κωδικοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, τα είδη μουσικής που καταγράφηκαν ως απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είναι: 1) Σύγχρονη Ποπ, 2) Εντεχνο, 3) Παιδικά τραγούδια, 4) Ορχηστρική μουσική, 5) Κλασική, 6) Ethnic, 7) Όπερα, 8) Ροκ, 9) Λαϊκή, 10) Νησιώτικα, 11) Ρεμπέτικα, 12) Δημοτικά/ Παραδοσιακά, 13) Βυζαντινή, 14) Διάφορα ξένα (Latin, Reggae, Heavy Metal, Hip-Hop, Jazz), 15) Όλα τα είδη-Διάφορα.

Σχετικά με τις μεταβλητές που αφορούσαν προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, η προϋπηρεσία του κατηγοριοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες: 1) 1-3



χρόνια, 2)4-9 χρόνια, 3)10-15 χρόνια και 4) 16 και άνω χρόνια. Η μουσική του παιδεία σε 3 κατηγορίες, 1)μηδενική, 2)μέτρια και 3)καλή, αν και οι δεδομένες απαντήσεις στη συγκεκριμένη «κλειστή» ερώτηση ήταν 5. Αυτό έγινε πάλι για λόγους στατιστικής αναγκαιότητας διότι υπήρχαν λίγες απαντήσεις σε κάποιες επιλογές. Σχετικά με τα μουσικά είδη που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη κατά την παιδευτική διαδικασία δόθηκαν οι εξής απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς, όπου και κωδικοποιήθηκαν ανάλογα: 1)Ελληνική έντεχνη μουσική, 2)Πατριωτικά- Επετειακά- Εορταστικά τραγούδια, 3)Παραδοσιακή-Δημοτική Μουσική, 4)Κλασική, 5) Ethnic-Φολκλορική διαφόρων χωρών, 6)Περιγραφική μουσική, 7) Βυζαντινή, 8)Μελοποιημένη ποίηση, 9)Λαϊκά, 10)Νησιώτικα, 11)Παιδικά τραγούδια, 12)Ρυθμικά τραγούδια-Μουσικοκινητικά, 13)Σύγχρονη Ποπ-Μουσικές επιτυχίες της χρονιάς, 14)Ξένη Μουσική (Pop-Rock-Jazz-Latin). Οι στόχοι που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το μάθημα της Μουσικής σύμφωνα με τις απαντήσεις τους είναι οι εξής:1)Καλλιέργεια φωνητικών ικανοτήτων, 2)Εμπειρική προσέγγιση βασικών μουσικών εννοιών(μέτρο, ρυθμός, ρυθμικές αξίες, Νότες, κλπ), 3)Οργανογνωσία-Εξοικείωση με τα μουσικά όργανα, 4)Εξάσκηση ακουστικής ικανότητας, 5)Διεύρυνση μουσικών ακουσμάτων-Γνωριμία με διαφορετικά μουσικά είδη, 6)Γνωριμία με τη μουσική παράδοση του τόπου μας, 7)Πνευματική-Νοητική ανάπτυξη, 8)Σωματική-Ψυχοκινητική ανάπτυξη, 9)Κοινωνική ανάπτυξη, 10)Συναισθηματική ανάπτυξη, 11)Ανάπτυξη δημιουργικότητας, 12)Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα- Μαθηματικά- Φυσικές Επιστήμες), 13)Καλαισθησία-Αγάπη και σεβασμός για την Τέχνη & Επαφή με το Ωραίο, 14)Αισθητική απόλαυση. Σχετικά με την ερώτηση εάν προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν τα μουσικά ακούσματα των μαθητών τους οι πιθανές απαντήσεις ήταν 'Ναι' ή 'Όχι'. Αναφορικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί εβδομαδιαίως για τη Μουσική, οι έτοιμες απαντήσεις στην «κλειστού τύπου» ερώτηση ήταν πέντε, αλλά αναγκαστικά, για στατιστικούς λόγους, εξαιτίας της συγκέντρωσης της πλειοψηφίας των απαντήσεων σε δύο επιλογές κατηγοριοποιήθηκαν σε 2: 1)λιγότερο από 1 ώρα, 2)άνω της 1 ώρας.

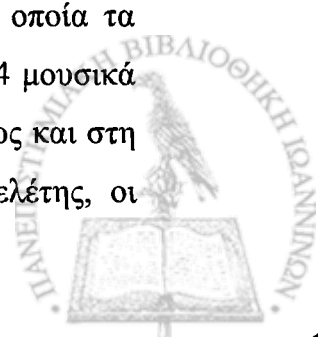
Όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, η ερώτηση που αφορούσε την καταγραφή των επαγγελματιών τους ήταν «ανοιχτή» και η κωδικοποίηση που έγινε βασισμένη στις απαντήσεις τους περιέλαβε τις εξής κατηγορίες: 1) Άνεργος/η-Οικιακά, 2)Ελεύθερος Επαγγελματίας, 3)Δημόσιος Υπάλληλος, 4) Ιδιωτικός Υπάλληλος, 5)Εκπαιδευτικός, 6)Εργάτης, 7)Επιχειρηματίας



(ιδιοκτήτες μαγαζιών), 8)Εμποροι-Βιοτέχνες. Το μορφωτικό τους επίπεδο καταγράφηκε σε 5 κατηγορίες στο ερωτηματολόγιο (Αναλφάβητος, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Α.Ε.Ι-Τ.Ε.Ι), αλλά για στατιστικούς λόγους καταλήξαμε σε τρεις 1)Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2)Λύκειο, 3)Ανώτατη Εκπαίδευση. Η μουσική παιδεία των γονέων κατηγοριοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1)Μηδενική, 2)Ανεπαρκής, 3)Μέτρια και άνω, αν και οι δοσμένες απαντήσεις ήταν 5 στο ερωτηματολόγιο. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το αν επηρεάζουν ή όχι τα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους, όπου 'Όχι' κωδικοποιούνταν ως '0' και όπου 'Ναι' ως '1'. Ας δούμε όμως πώς έγινε ο χειρισμός των εξαρτημένων μεταβλητών.

Η διερεύνηση της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή η ανίχνευση της ικανότητας ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής από τα παιδιά στηρίχθηκε σε ένα ακουστικό τεστ, το οποίο αποτελείτο από 24 επιμέρους ερωτήσεις. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, κάθε μια από τις 24 ερωτήσεις του ακουστικού τεστ επιδέχεται ως απάντηση ένα από τα τέσσερα συναισθήματα, αλλά φυσικά μόνο μια είναι σωστή. Δηλαδή, κάθε μια από τις 24 εξαρτημένες μεταβλητές αφορά ένα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (Χαρά, Λύπη, Θυμός, Φόβος). Έτσι, δημιουργούνται τέσσερα block ερωτήσεων (ένα για κάθε συναισθήμα), καθένα από τα οποία αποτελείται από έξι ερωτήσεις / μεταβλητές, που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει, σε ένα μουσικό κομμάτι, α) το συναίσθημα της χαράς (Block B.1), β) το συναίσθημα της λύπης (Block B.2), γ) το συναίσθημα του θυμού (Block B.3), και τέλος δ) το συναίσθημα του φόβου (Block B.4).

Επίσης, κάθε μια από τις 24 ερωτήσεις ανήκει επίσης σε ένα από τα επόμενα 5 blocks τα οποία αφορούν το τι άκουσαν και με τι τρόπο απάντησαν τα παιδιά (πρόκειται για τις 5 φάσεις του πειράματος). Έτσι, έχουμε ένα block με 8 φωνητικές εκφράσεις στις οποίες τα παιδιά απάντησαν προφορικά επιλέγοντας έναν από τους τέσσερις όρους χαρά-λύπη-θυμός-φόβος (Block A.1), ένα block με 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απάντησαν επίσης προφορικά (Block A.2) επιλέγοντας έναν από τους όρους χαρά- λύπη- θυμός- φόβος, 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά αποκρίθηκαν αντιστοιχίζοντας κάθε ερέθισμα με κάποιο σκίτσο (Block A.3), ένα block με 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά αποκρίθηκαν με τη δημιουργία μιας μικρής ιστορίας (Block A.4), 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απάντησαν προφορικά (Block A.5) όπως και στη 2^η φάση. Οι ερωτήσεις του Block A.1 αποτελούν την φάση 1 της μελέτης, οι



ερωτήσεις του block A.2 αποτελούν την φάση 2 της μελέτης, οι ερωτήσεις του block A.3 αποτελούν την φάση 3 της μελέτης, οι ερωτήσεις του block A.4 αποτελούν την φάση 4 της μελέτης, και τέλος οι ερωτήσεις του block A.5 αποτελούν την φάση 5 της μελέτης. Από τις 24 ερωτήσεις αυτές, δημιουργήθηκαν 24 νέες μεταβλητές στις οποίες καταγράφηκε εάν το παιδί απάντησε σωστά ή λάθος στην αντίστοιχη ερώτηση. Όταν ένα παιδί έχει απαντήσει σωστά του δίνουμε την τιμή 1 ενώ όταν ένα παιδί απαντά λάθος του δίνουμε την τιμή 0. Οι σωστές και λάθος απαντήσεις ορίζονται από τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας όπως έχει ήδη ειπωθεί.

Διαμέσου πρόσθεσης των ερωτήσεων που αποτελούν το κάθε block, βγάλαμε το συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων σε κάθε ένα block. Ο λόγος που χρησιμοποιήσαμε τον συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων σε κάθε block είναι για να γίνει ανάλυση σε βάθος (κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό με κάθε μια ερώτηση από τις 24 ξεχωριστά). Έτσι, τελικά κάθε ένα από τα παιδιά έχει ένα συνολικό δείκτη επιτυχίας σε κάθε ένα block (το οποίο αποτελεί μια λογική ενότητα – έχει ένα συγκεκριμένο νόημα). Οι δείκτες που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται στις αντίστοιχες ενότητες της ανάλυσης.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι για κάθε μονάδα του δείγματος από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, έχουμε πάρει πληροφορίες αναφορικά με τις μεταβλητές, οι οποίες συνεκτιμώνται για τον υπολογισμό του ζητούμενου της έρευνας. Στον πίνακα 3 που παρατίθεται παρακάτω φαίνεται συνοπτικά ο τρόπος με τον οποίο κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια.



Χαρακτηριστικά Υποκειμένων	Τάξη	Προνήπιο, Νήπιο, Α' Δημοτικού, Β' Δημοτικού, Γ' Δημοτικού
	Περιοχή	Πόλη, Κωμόπολη, Χωριό
	Φύλο	Αγόρι, κορίτσι
	Ηλικία (σε μήνες)	53-75, 76-95, 96-120
	Μουσική Παιδεία	Όχι, Ναι
	Μουσικά Ακούσματα	Σύγχρονη Ποπ, Έντεχνη, Λαϊκή, Διάφορα
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού	Προϋπηρεσία	1-3, 4-9, 10-15, 16 έτη και άνω
	Μουσική Παιδεία	Μηδενική, Μέτρια, Καλή
	Τύπος Μουσικής	Ελληνική Έντεχνη, Εορταστική, Παραδοσιακή, Παιδική, Άλλ
	Στόχοι	Λίστα στόχων αναλυτικού προγράμματος
	Επιρροές	Όχι, Ναι
	Χρόνος	Λιγότερο από 1 ώρα, Άνω της 1 ώρας
Χαρακτηριστικά Γονέων	Επάγγελμα Πατέρα	Λίστα επαγγελμάτων
	Επάγγελμα Μητέρας	Λίστα επαγγελμάτων
	Μόρφωση Πατέρα	Γυμνάσιο και κάτω, Λύκειο, Πανεπιστήμιο
	Μόρφωση Μητέρας	Γυμνάσιο και κάτω, Λύκειο, Πανεπιστήμιο
	Μουσική Παιδεία	Μηδενική, Ανεπαρκής, Μέτρια και άνω
	Επιρροές	Όχι, Ναι

Πίνακας 3

6.4.3. Στατιστικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν

Η διερευνητική ανάλυση ενδεικτικά περιλαμβάνει τις παρακάτω στατιστικές τεχνικές:

- Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου (Frequencies Tables) και αντίστοιχα διαγράμματα για την περιγραφή κάθε μεταβλητής ξεχωριστά (Μονομεταβλητή Ανάλυση). (Statistics>Summarize>Frequencies). Για τη συμπερασματολογία σε σχέση με κάθε μεταβλητή χρησιμοποιήθηκαν γραφικές τεχνικές.
- Πίνακες Συχνοτήτων Διπλής Εισόδου (Cross tabulation) για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (Διμεταβλητή Ανάλυση). (Statistics>Summarize>Crosstabs...). Για την αξιολόγηση των σχέσεων



χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «Pearson Chi-Square Test» και στις περιπτώσεις που οι υποθέσεις για αυτόν τον έλεγχο δεν πληρούνται τότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «Fisher's Exact Test».

- Ανάλυση Συσχετίσεως (Correlation Analysis) για την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (Διμεταβλητή Ανάλυση). (Statistics>Correlation>Bivariate). Για την αξιολόγηση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής Συσχέτισης του «Spearman» και ο παραμετρικός συντελεστής Συσχέτισης του «Pearson».
- Χρησιμοποιήθηκαν επίσης τεχνικές προκειμένου να γίνει «Ελαχιστοποίηση της Διαστασιμότητας» (Data Reduction) σε πολυμετάβλητα set μεταβλητών τα οποία αναφέρονται / διερευνούν το ίδιο φαινόμενο / χαρακτηριστικό. Η παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis) έχει ως στόχο την εύρεση κάποιων κυρίων παραγόντων (τεχνητά κατασκευασμένων δεικτών) που ερμηνεύουν ένα σημαντικό ποσοστό της συσχέτισης μιας ομάδας μεταβλητών. Οι παράγοντες που προκύπτουν είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους και κατά συνέπεια, ο καθένας συνοψίζει διαφορετική πληροφορία.
- Ο έλεγχος των Kruskal and Wallis (Kruskal-Wallis Test) χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοροποιήσεων μεταξύ των τεχνητά κατασκευασμένων δεικτών σε σχέση με την ηλικία, την τάξη και άλλες μεταβλητές (μη παραμετρικός έλεγχος). (Statistics > Non Parametric >k-Independent Samples).
- Ο έλεγχος των Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοροποιήσεων μεταξύ των τεχνητά κατασκευασμένων δεικτών σε σχέση με το φύλο (μη παραμετρικός έλεγχος). (Statistics > Non Parametric >2-Independent Samples).
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal and Wallis (Kruskal-Wallis Test) και οι παραμετρικοί έλεγχοι ANOVA (F-Test) και t-Test χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοροποιήσεων μεταξύ των τεχνητά κατασκευασθέντων δεικτών σε σχέση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, τον γεωγραφικό χώρο και άλλες μεταβλητές. (Statistics > Non Parametric >k-Independent Samples και Statistics > Compare Means >One-Way ANOVA).



6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των στοιχείων και των εργαλείων της μελέτης

Η επιστημονική αξία ή μη της γνώσης είναι συνάρτηση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την παραγωγή αυτής της γνώσης. Για τον λόγο αυτό η ερευνητική διεργασία πρέπει να είναι τέτοια που να εξασφαλίζει αξιόλογα και έγκυρα αποτελέσματα, τα οποία διασφαλίζονται από τη σαφή και λογική διάρθρωση των βημάτων της όλης ερευνητικής διεργασίας και ιδιαίτερα των σημείων εκείνων που αφορούν το επιλεγθέν δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας.

Στην συγκεκριμένη, ερευνητική δράση, παρόλο που περιορίστηκε το πεδίο εξέτασης μόνο στον νομό Ευβοίας, εν τούτοις το μέρος του συνολικού πληθυσμού που εξετάστηκε υπήρξε πολύ σημαντικό. Αυτό αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο το οποίο τεκμηριώνει την αξιοπιστία της έρευνας ως προς το ποσοτικό της μέρος, απομακρύνοντας πιθανά σφάλματα υπο-εκτίμησης ή υπερ-εκτίμησης των διερευνηθέντων παραμέτρων και ακόμα περισσότερο παρέχοντας πλήρως εστιασμένα συμπεράσματα σε έναν από τους πολυπληθέστερους νομούς της χώρας. Επίσης, το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά από την έρευνήτρια, διεφύλαξε την επιστημονική αριότητα καθώς και την αποφυγή σφαλμάτων, τα οποία σχετίζονται με την εμπλοκή μη εξειδικευμένων ατόμων στη συλλογή των δεδομένων.

Ουσιαστικά, πέραν της έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά την προετοιμασία της διατριβής αυτής, λίγες μόνο αντίστοιχες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί παγκοσμίως, έχοντας ως στόχο τόσο τον ποιοτικό όσο και τον ποσοτικό προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική μουσική νοημοσύνη των παιδιών στην προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία. Συνέπεια αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν τα απαραίτητα δοκιμασμένα εργαλεία (διεθνώς) για τα οποία να είναι γνωστά τα μέτρα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Έτσι, προκειμένου να διαφυλαχθεί τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα των διαμορφωθέντων εργαλείων και φύλλων καταγραφής, κατά την σχεδίαση τους, εφαρμόστηκαν στοιχεία τεχνικών και μεθόδων όπως αυτής του «Ελέγχου – Επανελέγχου» για την αξιοπιστία και αυτής της «Βαθμολόγησης από παρατηρητές» για την εγκυρότητα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα κωδικοποιημένα στοιχεία που ελήφθησαν από την πειραματική διαδικασία αναλύθηκαν στατιστικά με σκοπό να ανιχνευθεί και να καθοριστεί: 1) η σχέση συνάφειας, εάν αυτή υφίσταται και υπάρχει, μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών που προαναφέρθηκαν και της ικανότητας των παιδιών ηλικίας 4,5 έως 9 ετών να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές ιδιότητες στη Μουσική, και 2) να καταστεί σαφές εάν τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε κάποια από τις φάσεις του πειράματος, που σχετίζεται με τον τρόπο που τους ζητήθηκε να απαντήσουν στα ερεθίσματα και να τα χαρακτηρίσουν.

Θεωρούμε χρήσιμο, πριν προχωρήσουμε στην αναφορά οποιωνδήποτε αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία, να παρουσιάσουμε κάποια περιγραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, καταγράφοντας την κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, τα οποία αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα αποτελέσματα.

Εν συνεχεία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων, τα οποία θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το βαθμό συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη.



7.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

7.1.1. Χαρακτηριστικά των υποκειμένων

Η ανάλυση που ακολουθεί σε αυτή την παράγραφο, αφορά την περιγραφή των προσωπικών στοιχείων των παιδιών που συμμετέχουν στο δείγμα. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι κατηγορικές και ποιοτικές.

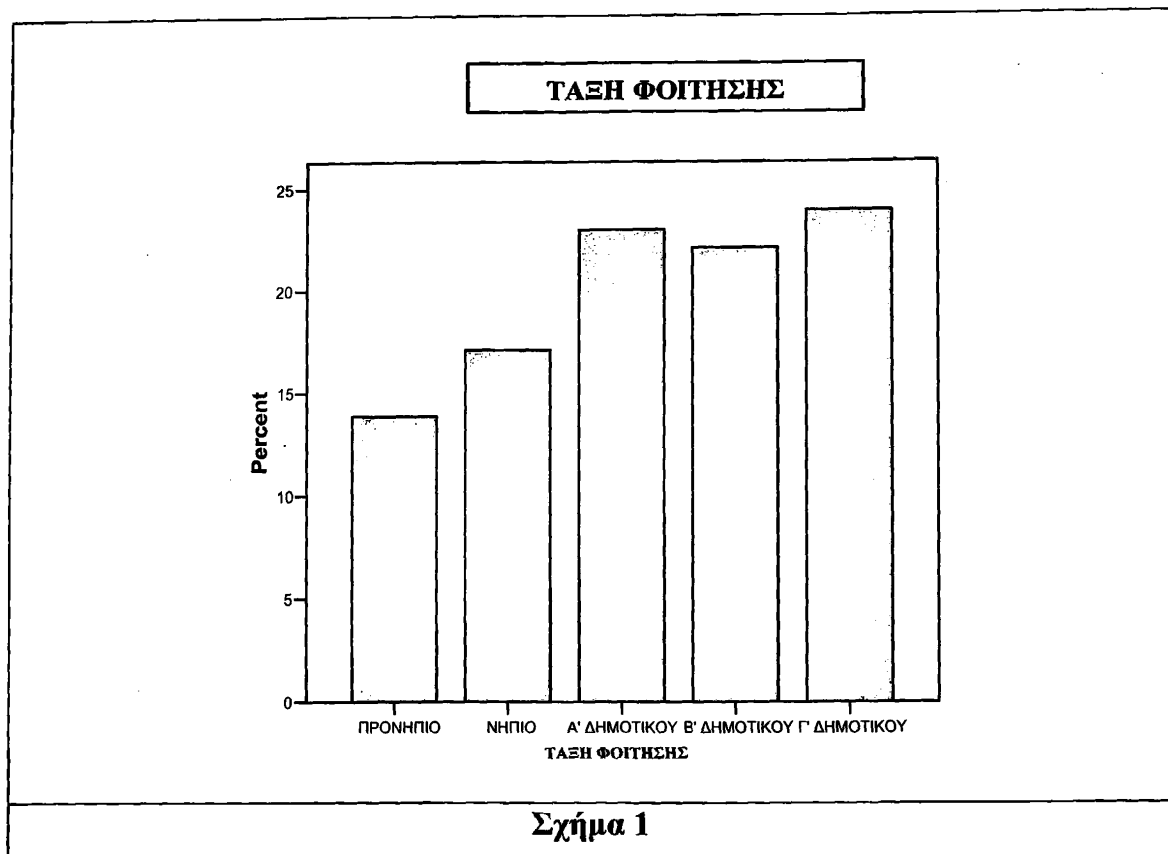
Όσες από τις μεταβλητές είναι ποσοτικές (όπως η ηλικία) στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως παράγοντες για να ανιχνευθούν πιθανές διαφοροποιήσεις. Η ίδια λογική ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των χαρακτηριστικών των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Η κατανομή των υποκειμένων σε σχέση με το χαρακτηριστικό «τάξη» δίνεται στον Πίνακα 4 ενώ η αντίστοιχη γραφική απεικόνιση της κατανομής δίνεται στο Σχήμα 1.

ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	13,9	13,9	13,9
	ΝΗΠΙΟ	271	17,1	17,1	31,0
	Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	23,0	23,0	54,0
	Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	22,1	22,1	76,1
	Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	23,9	23,9	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 4



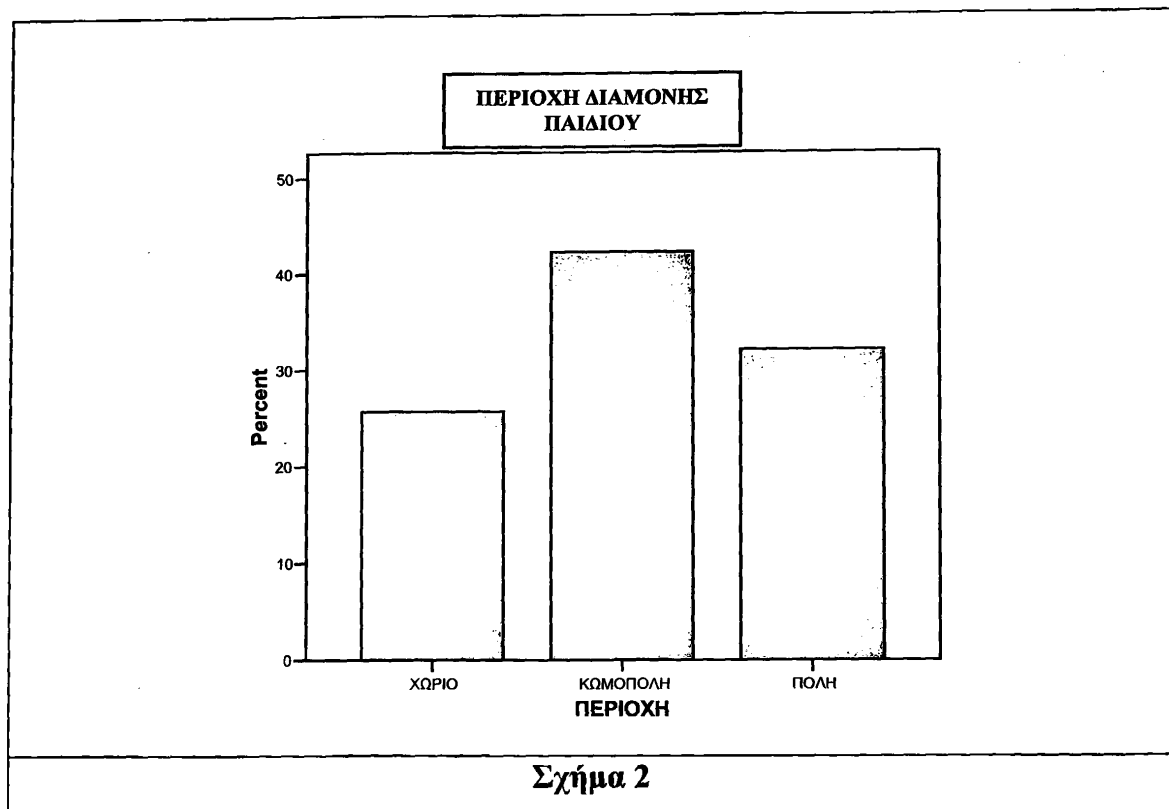


Όπως προκύπτει το δείγμα είναι σχεδόν ομοιόμορφα κατανεμημένο στις τάξεις του Δημοτικού ενώ είναι αρκετά μικρότερο στα νήπια και τα προνήπια. Η κατανομή του δείγματος σε σχέση με το χαρακτηριστικό «τάξη» ήταν αποτέλεσμα της δειγματοληπτικής τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή της αναλογικά στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (stratified sampling).

Η κατανομή των παιδιών σε σχέση με το χαρακτηριστικό «περιοχή διαμονής» δίνεται στον Πίνακα 5 ενώ η αντίστοιχη γραφική απεικόνιση της κατανομής δίνεται στο Σχήμα 2.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΩΡΙΟ	407	25,7	25,7	25,7
	ΚΩΜΟΠΟΛΗ	669	42,2	42,2	67,9
	ΠΟΛΗ	508	32,1	32,1	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 5



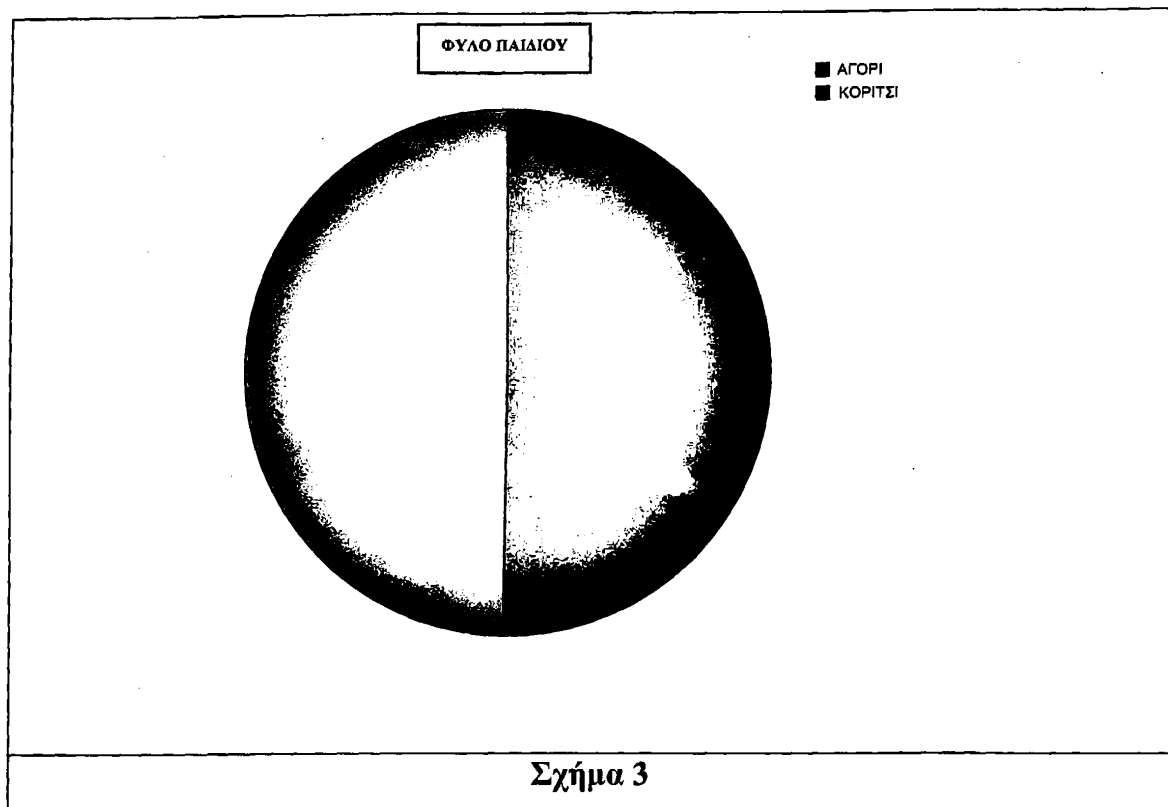
Είναι εμφανές ότι το δείγμα προέρχεται κατά 25,7% από χωριά και κατά 32,1% από πόλεις, ενώ η πλειοψηφία προέρχεται από κωμοπόλεις (42,2%). Η κατανομή του δείγματος σε σχέση με το χαρακτηριστικό «περιοχή» ήταν πάλι αποτέλεσμα της δειγματοληπτικής τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή της αναλογικά στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (stratified sampling), εξ' ου και οι διαφοροποιήσεις στα ποσοστά.

Η κατανομή του δείγματος ως προς το «Φύλο» του παιδιού δίνεται στον Πίνακα 6 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 3. Παρατηρούμε ότι αγόρια και κορίτσια παρουσιάζονται σχεδόν με το ίδιο ποσοστό στο δείγμα μας.

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	796	50,3	50,3	50,3
	ΚΟΡΙΤΣΙ	788	49,7	49,7	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 6

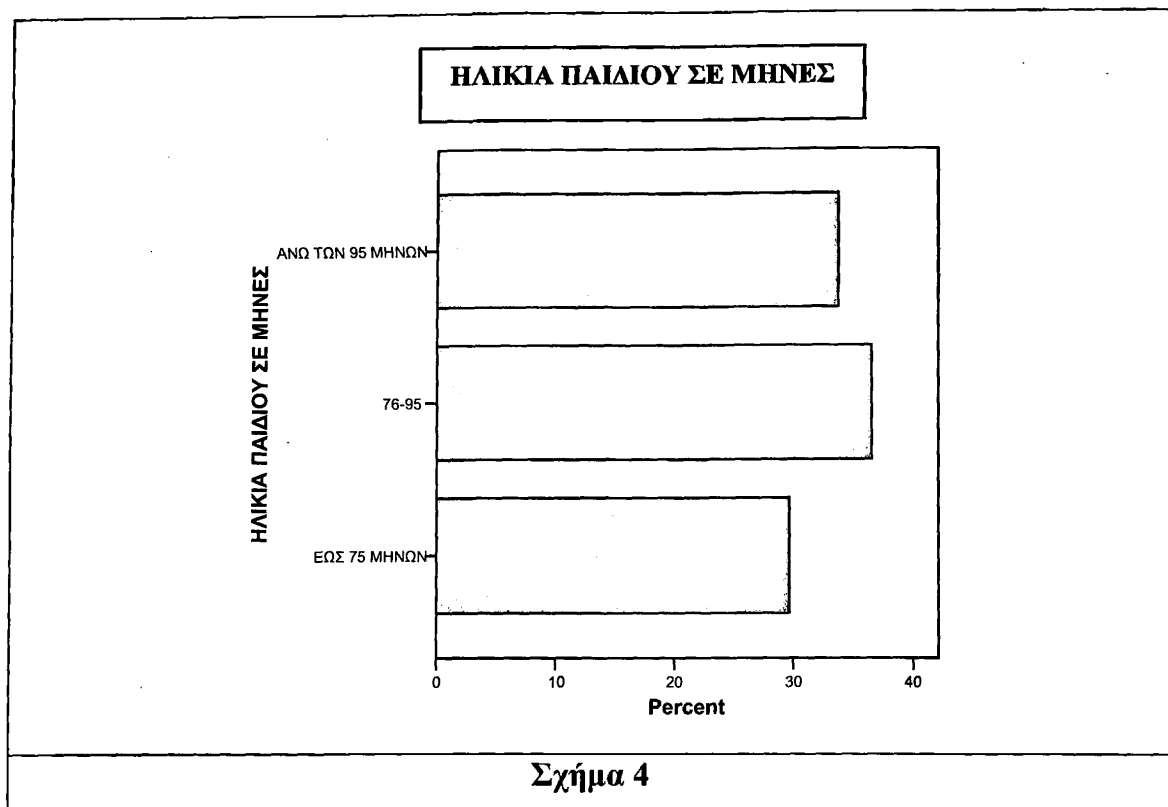




Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος ήταν και αυτή αποτέλεσμα της δειγματοληπτικής τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε. Επειδή, πρόκειται για ποσοτική μεταβλητή προχωρήσαμε στον μετασχηματισμό της προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια ως παράγοντα πιθανής διαφοροποίησης. Τελικά, όπως προκύπτει από τη μελέτη του Πίνακα 7 και του Σχήματος 4 το 29,7% του δείγματος αποτελούν παιδιά έως και 75 μηνών, το 36,6% του δείγματος αποτελούν παιδιά από 75 έως και 95 μηνών, ενώ το 33,8% του δείγματος αποτελούν παιδιά από 95 μήνες και πάνω.

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΜΗΝΕΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	29,7	29,7	29,7
	76-95	579	36,6	36,6	66,2
	ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	33,8	33,8	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

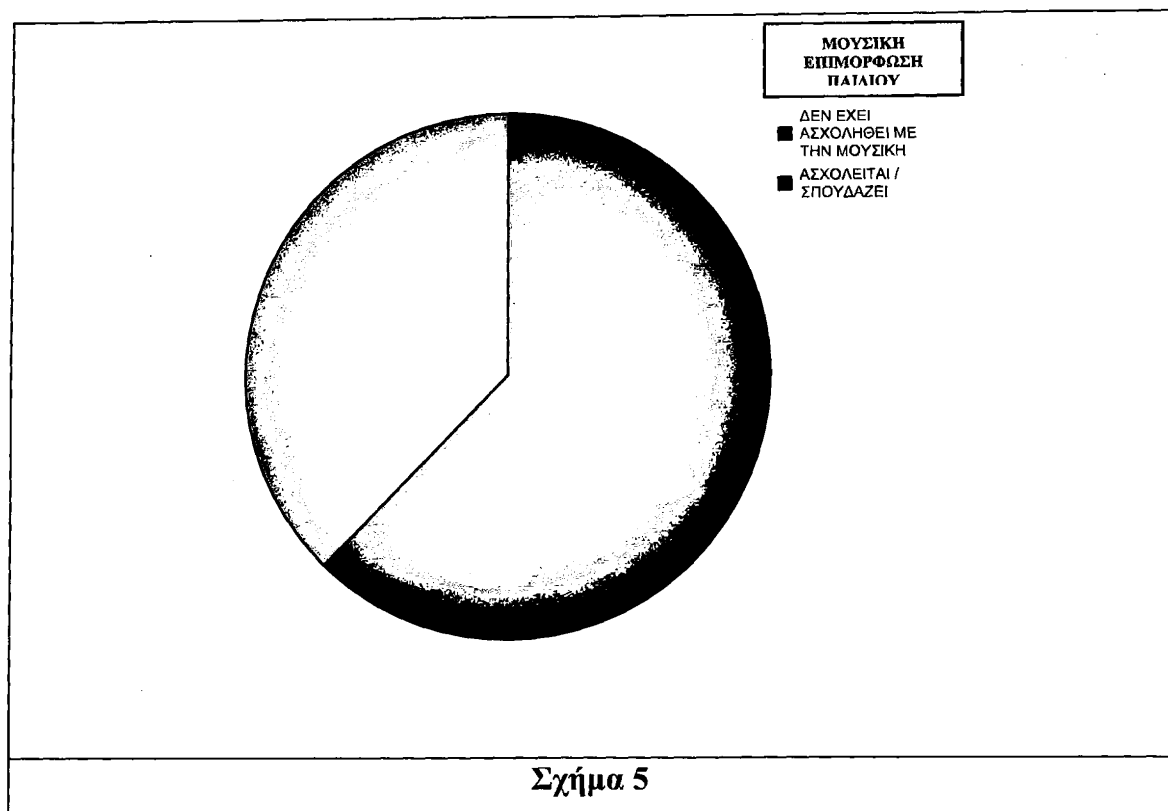
Πίνακας 7



Η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «μουσική επιμόρφωση» του υποκειμένου δίνεται στον Πίνακα 8 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 5. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά που ασχολούνται με τη μουσική είναι λίγο παραπάνω από το 1/3 των παιδιών του δείγματος.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ ΜΕ ΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ	986	62,2	62,2	62,2
	ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ / ΣΠΟΥΔΑΖΕΙ	598	37,8	37,8	100,0
Total		1584	100,0	100,0	

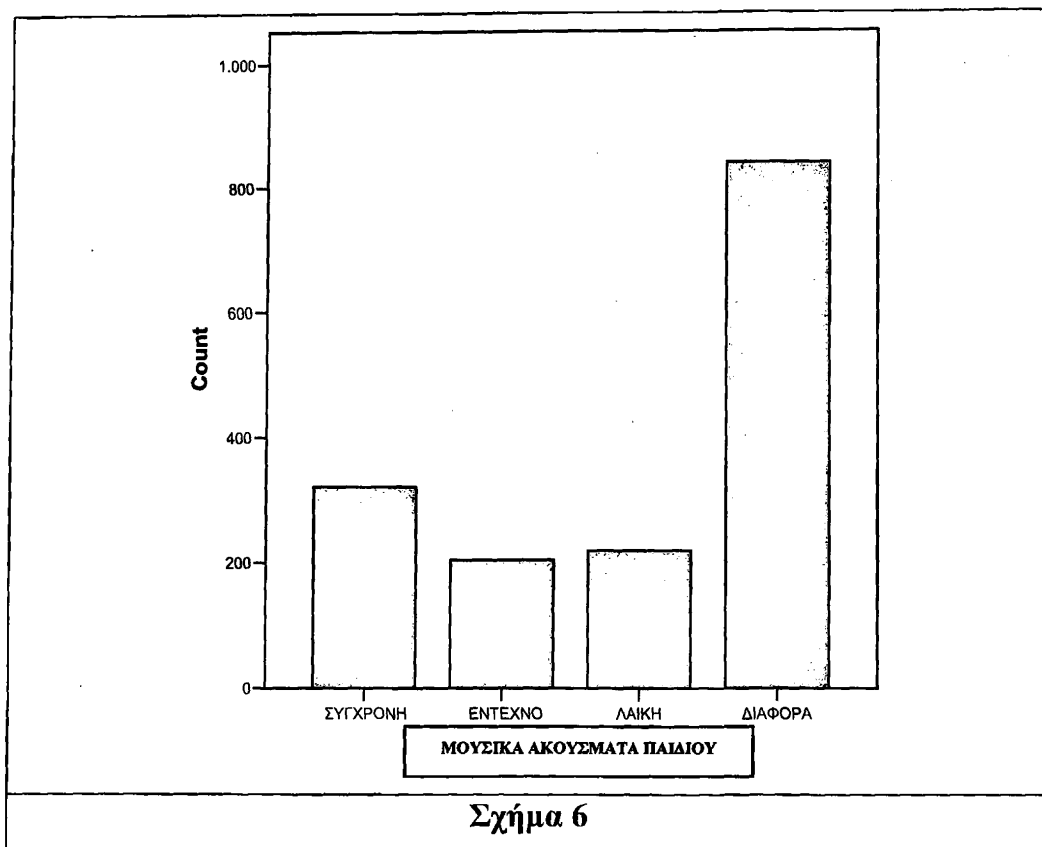
Πίνακας 8



Ο Πίνακας 9 και η σχηματική του παρουσίαση (Σχήμα 6), μάς δίνουν την κατανομή του δείγματος ως προς τα «μουσικά ακούσματα» που έχουν τα παιδιά από το σπίτι. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (53,0%) των υποκειμένων δεν έχει ιδιαίτερες μουσικές προτιμήσεις και ακούει διάφορα είδη μουσικής, ενώ το 20,3% ακούει σύγχρονη ελληνική ποπ μουσική.

ΜΟΥΣΙΚΑ ΑΚΟΥΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	20,3	20,3	20,3
	ΕΝΤΕΧΝΟ	204	12,9	12,9	33,1
	ΛΑΙΚΗ	219	13,8	13,8	47,0
	ΔΙΑΦΟΡΑ	840	53,0	53,0	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 9



7:1.2. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Η ανάλυση που ακολουθεί σε αυτή την παράγραφο, αφορά στην περιγραφή των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο δείγμα. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι κατηγορικές και ποιοτικές. Όσες από τις μεταβλητές είναι ποσοτικές (όπως η προϋπηρεσία) στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως παράγοντες για να ανιχνευθούν πιθανές διαφοροποιήσεις.

Η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «προϋπηρεσία» του εκπαιδευτικού δίνεται στον Πίνακα 10, ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 7. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (33,4%) των ατόμων έχει πολύ μεγάλη προϋπηρεσία.

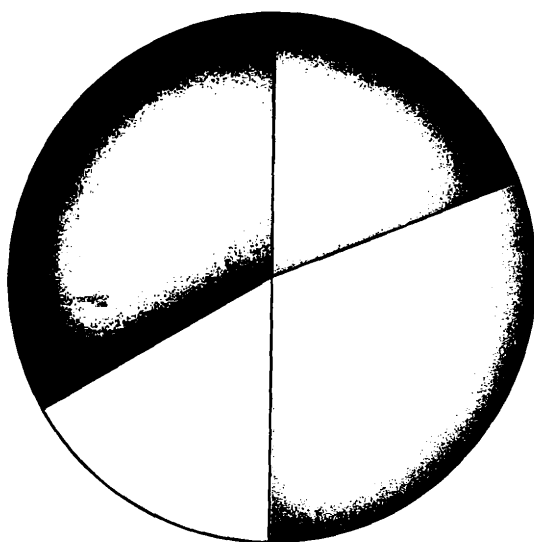
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 ΕΤΗ	302	19,1	19,1	19,1
	4-9 ΕΤΗ	490	30,9	30,9	50,0
	10-15 ΕΤΗ	263	16,6	16,6	66,6
	16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ	529	33,4	33,4	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 10

**ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

- 1-3 ΕΤΗ
- 4-9 ΕΤΗ
- 10-15 ΕΤΗ
- 16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ



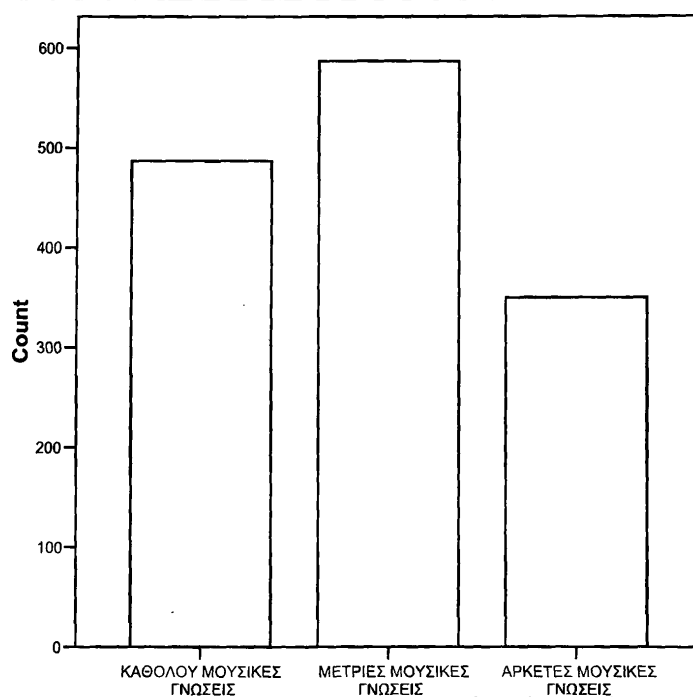
Σχήμα 7

Όσον αφορά το χαρακτηριστικό «επίπεδο μουσικών γνώσεων» του εκπαιδευτικού δίνεται στον Πίνακα 11 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 8.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	487	30,7	34,2	34,2
	ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	587	37,1	41,2	75,4
	ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	350	22,1	24,6	100,0
	Total	1424	89,9	100,0	
Missing	999	160	10,1		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 11

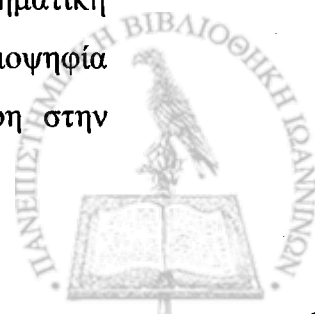


ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σχήμα 8

Είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία (41,2%) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει μέτριες μουσικές γνώσεις, το 34,2% του δείγματος ότι δεν έχει καθόλου μουσικές γνώσεις ενώ μόλις το 24,6% ότι έχει αρκετές.

Η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «είδος μουσικής» που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στο μάθημα δίνεται στον Πίνακα 12 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 9. Παρατηρούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία (37,9%) των δασκάλων χρησιμοποιεί τα παιδικά τραγούδια, ενώ δεύτερη στην προτίμησή τους έρχεται η παραδοσιακή μουσική (22,9%)

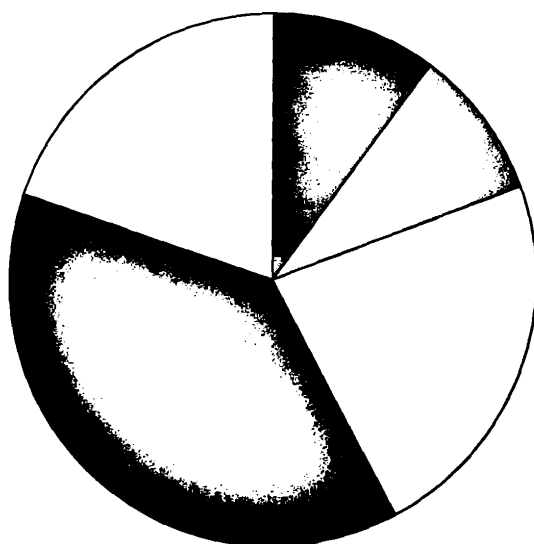


ΕΙΔΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΛΗΝΙΚΗ	160	10,1	10,1	10,1
	ΕΟΡΤΑΣΤΙΚΑ	146	9,2	9,2	19,3
	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	363	22,9	22,9	42,2
	ΠΑΙΔΙΚΑ	601	37,9	37,9	80,2
	ΑΛΛΟ	314	19,8	19,8	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 12

ΕΙΔΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ



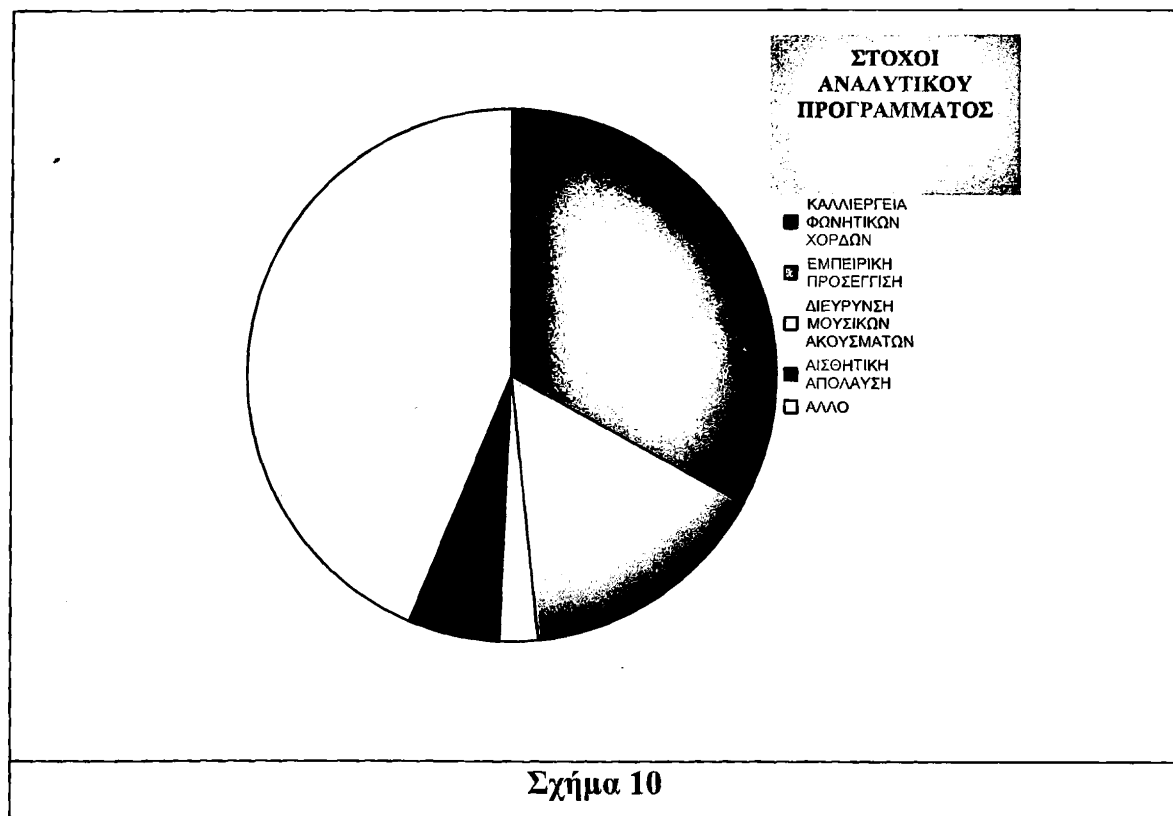
Σχήμα 9

Στον Πίνακα 13 και το Σχήμα 10 δίνεται η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «στόχοι του αναλυτικού προγράμματος» που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός μέσω της διδασκαλίας της μουσικής. Παρατηρούμε ότι το 33,0% των δασκάλων χρησιμοποιεί τη μουσική για να καλλιεργήσει τις φωνητικές ικανότητες των μαθητών (Τραγούδι), ενώ το 15,3% για να προσεγγίσει εμπειρικά και να διδάξει διάφορες μουσικές έννοιες. Στην επιλογή «Άλλο» συμπεριλαμβάνονται επιλεγμένοι στόχοι του τύπου: Οργανογνωσία-Εξοικείωση με τα μουσικά όργανα, Εξάσκηση ακουστικής ικανότητας, Γνωριμία με τη μουσική παράδοση του τόπου μας, Πνευματική-Νοητική ανάπτυξη, Σωματική-Ψυχοκινητική ανάπτυξη, Κοινωνική ανάπτυξη, Συναισθηματική ανάπτυξη, Ανάπτυξη δημιουργικότητας, Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα- Μαθηματικά- Φυσικές Επιστήμες),

Καλαισθησία-Αγάπη και σεβασμός για την Τέχνη & Επαφή με το Ωραίο. Επειδή όμως οι επιλογές αυτές έλαβαν πολύ μικρές τιμές, ομαδοποιήθηκαν για τη διευκόλυνση της στατιστικής επεξεργασίας.

ΣΤΟΧΟΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΙΩΚΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΧΟΡΔΩΝ	523	33,0	33,0	33,0
	ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	243	15,3	15,3	48,4
	ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΜΑΤΩΝ	37	2,3	2,3	50,7
	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΛΑΥΣΗ	88	5,6	5,6	56,3
	ΑΛΛΟ	693	43,8	43,8	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 13



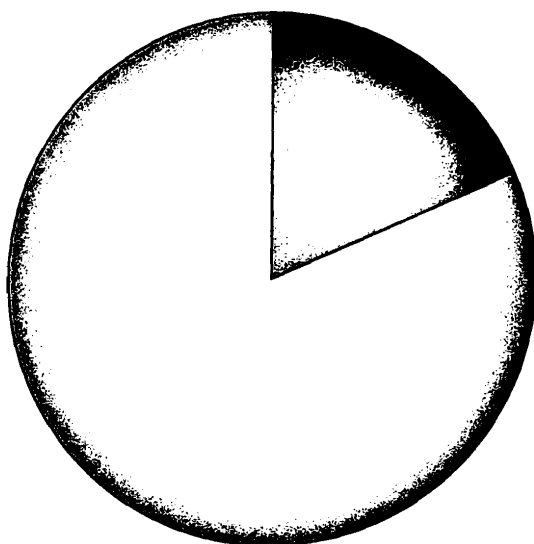
Η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «επιρροή» του εκπαιδευτικού επάνω στα παιδιά σε σχέση με τη μουσική που ακούνε δίνεται στον Πίνακα 14, ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 11.

ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΑΚΟΥΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	265	16,7	18,4	18,4
	NAI	1173	74,1	81,6	100,0
	Total	1438	90,8	100,0	
Missing	999	146	9,2		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 14**ΕΠΙΡΡΟΕΣ**

■ OXI
■ NAI

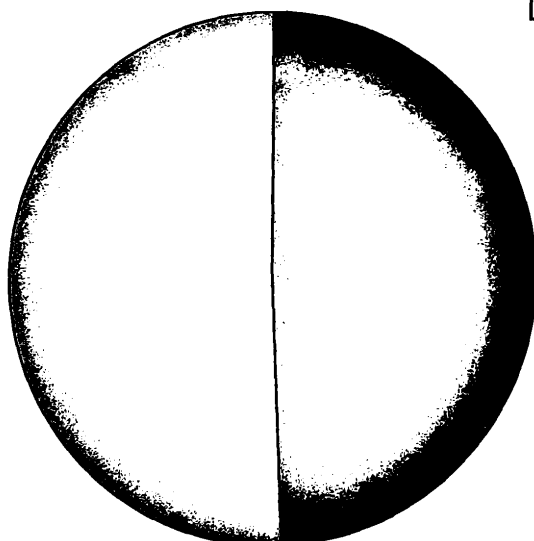
**Σχήμα 11**

Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (74,1%) των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι προσπαθεί να επηρεάσει τα μουσικά ακούσματα των μαθητών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «χρόνος που αφιερώνεται για τη μουσική εβδομαδιαίως» από τον εκπαιδευτικό, η κατανομή δίνεται στον Πίνακα 15 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 12. Όπως φαίνεται, περίπου όμοια είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφιερώνουν έως 1 ώρα εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία της Μουσικής και αυτών που αφιερώνουν περισσότερο της μίας ώρας (49,3% και 50,7% αντίστοιχα).

ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ	781	49,3	49,3	49,3
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ	803	50,7	50,7	100,0
Total		1584	100,0	100,0	

Πίνακας 15**ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ
ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ
ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΣ**

- ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ
- ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ

Σχήμα 12**7.1.3. Χαρακτηριστικά των γονέων**

Η ανάλυση που ακολουθεί σε αυτή την παράγραφο, αφορά στην περιγραφή των προσωπικών στοιχείων των γονέων των παιδιών που συμμετέχουν στο δείγμα. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι κατηγορικές και ποιοτικές.

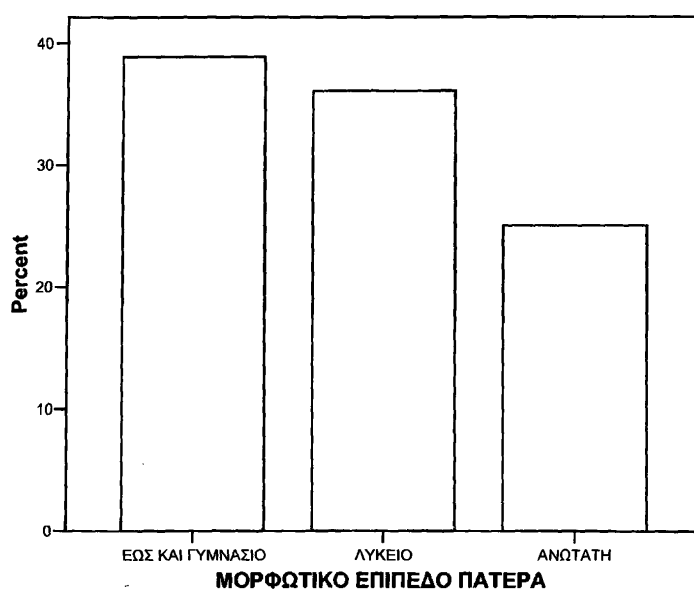
Οι κατανομές ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας δίνονται στους Πίνακες 16 και 17 καθώς και στα Σχήματα 13 και 14.

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	416	26,3	38,9	38,9
	ΛΥΚΕΙΟ	386	24,4	36,1	75,0
	ΑΝΩΤΑΤΗ	268	16,9	25,0	100,0
	Total	1070	67,6	100,0	
Missing	999	514	32,4		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 16

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

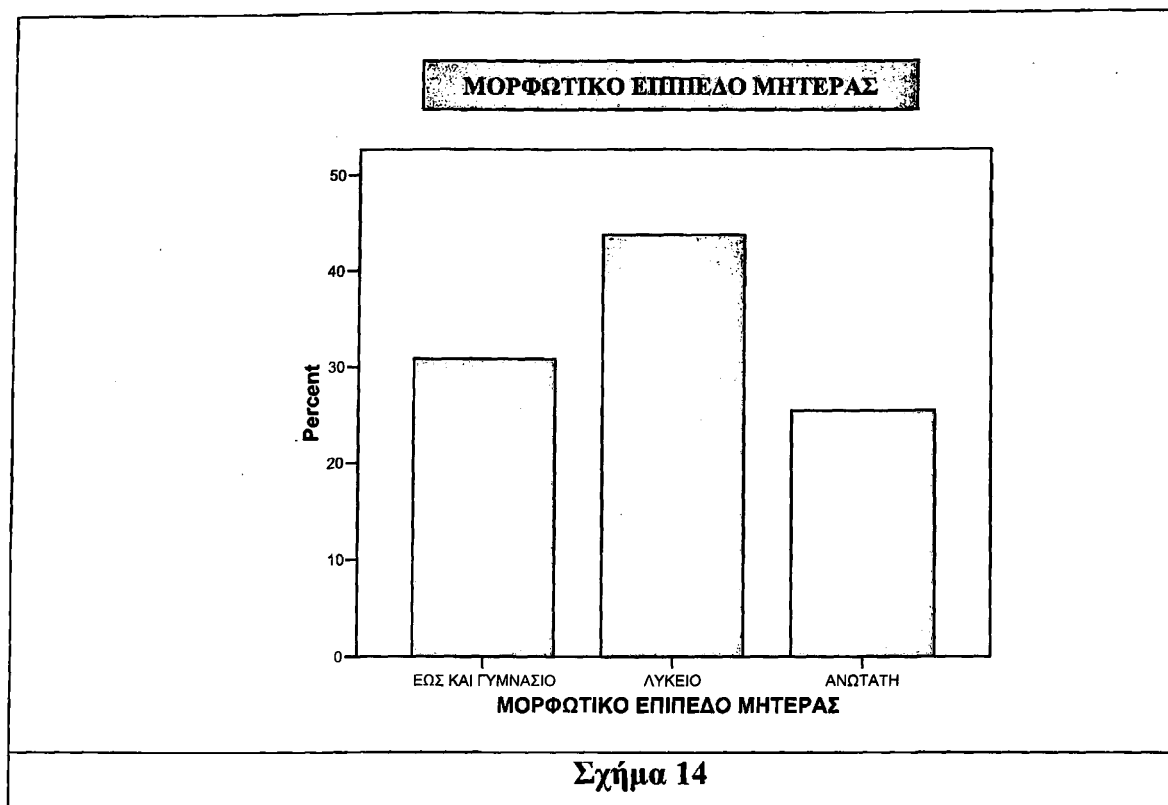


Σχήμα 13

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	334	21,1	30,8	30,8
	ΛΥΚΕΙΟ	474	29,9	43,7	74,5
	ΑΝΩΤΑΤΗ	276	17,4	25,5	100,0
	Total	1084	68,4	100,0	
Missing	999	500	31,6		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 17



Όπως παρατηρούμε τόσο ανάμεσα στους πατεράδες όσο και στις μητέρες, μόνο το $\frac{1}{4}$ έχει λάβει πανεπιστημιακή μόρφωση ενώ η πλειοψηφία των ανδρών γονέων έχει γνώσεις έως επιπέδου Γυμνασίου και η πλειοψηφία των μητέρων επιπέδου Λυκείου. Τα στοιχεία αυτά θα χρησιμοποιηθούν παρακάτω ως παράγοντες διαφοροποίησης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή της ικανότητας των υποκειμένων να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής.

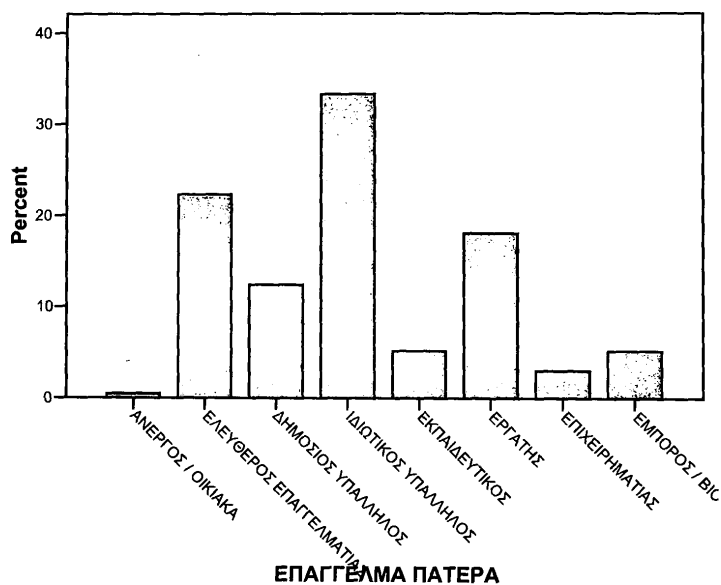
Στον Πίνακα 18 δίνεται η κατανομή ως προς το «επάγγελμα του πατέρα» (Σχήμα 15), ενώ στον Πίνακα 19 η κατανομή ως προς το «επάγγελμα της μητέρας» (Σχήμα 16). Στον Πίνακα 20 δίνεται η κατανομή της «μουσικής παιδείας» των γονέων (Σχήμα 17).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΕΡΓΟΣ / ΟΙΚΙΑΚΑ	5	,3	,5	,5
	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	237	15,0	22,3	22,8
	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	132	8,3	12,4	35,2
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	354	22,3	33,3	68,5
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	55	3,5	5,2	73,7
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	192	12,1	18,1	91,8
	ΕΡΓΑΤΗΣ	32	2,0	3,0	94,8
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΑΣ	55	3,5	5,2	100,0
	ΕΜΠΟΡΟΣ / ΒΙΟΤΕΧΝΗΣ	1062	67,0	100,0	
Missing	999	522	33,0		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 18

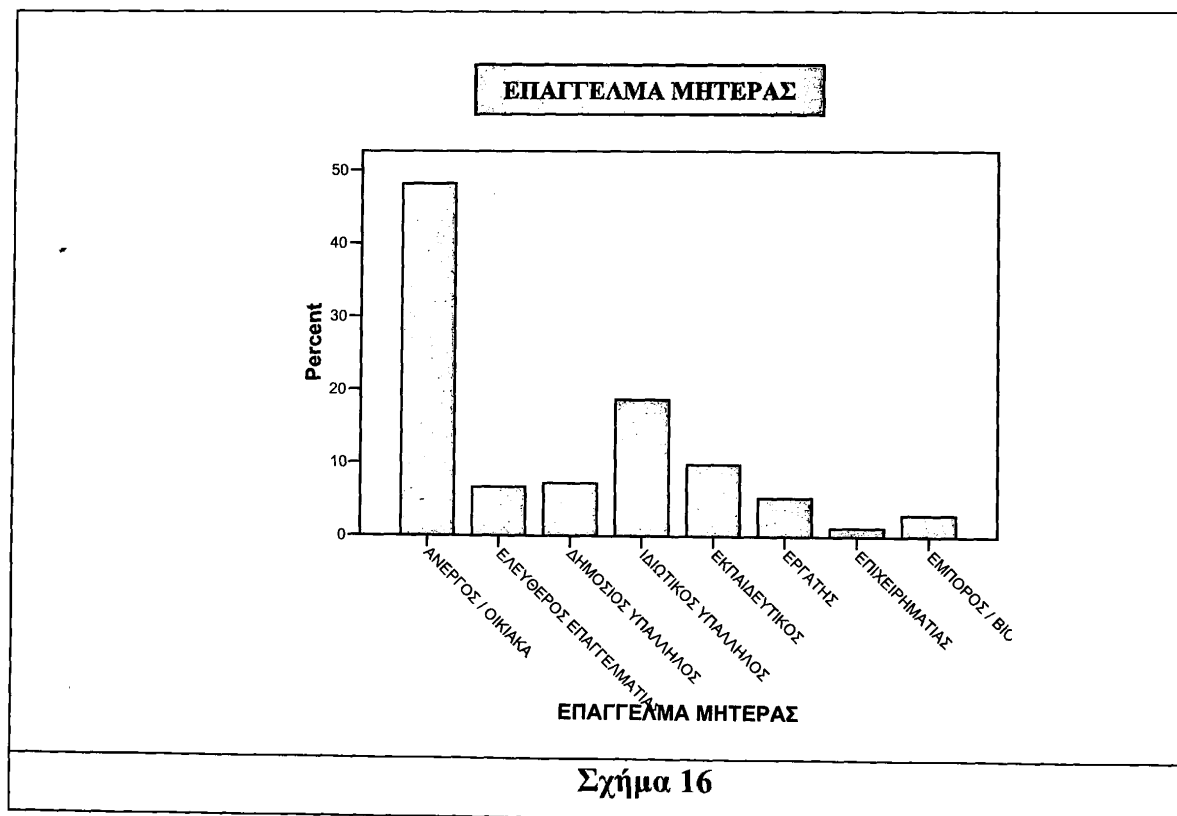
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ



Σχήμα 15

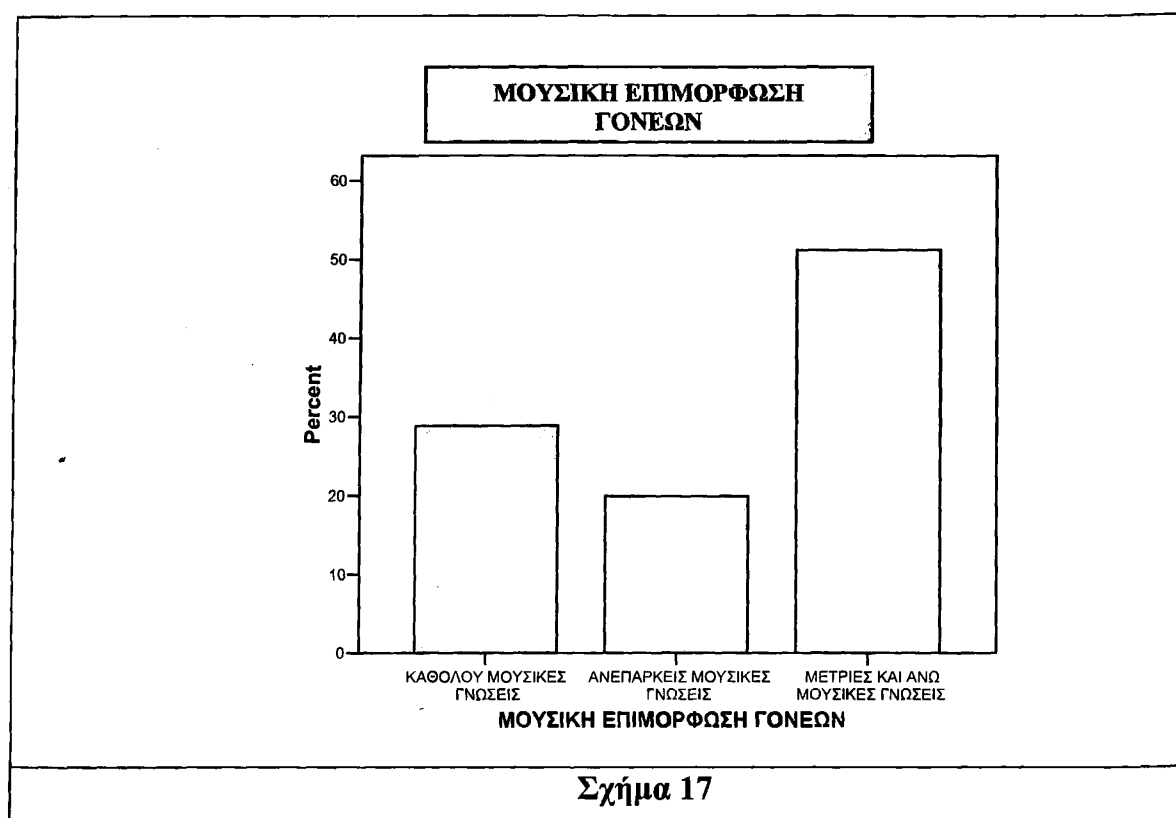
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΕΡΓΟΣ / ΟΙΚΙΑΚΑ	521	32,9	48,2	48,2
	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	72	4,5	6,7	54,9
	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	78	4,9	7,2	62,1
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	202	12,8	18,7	80,8
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	106	6,7	9,8	90,6
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	57	3,6	5,3	95,8
	ΕΡΓΑΤΗΣ	13	,8	1,2	97,0
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΑΣ	32	2,0	3,0	100,0
	ΕΜΠΟΡΟΣ / ΒΙΟΤΕΧΝΗΣ				
	Total	1081	68,2	100,0	
Missing	999	503	31,8		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 19



ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	457	28,9	28,9	28,9
	ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	316	19,9	19,9	48,8
	ΜΕΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΩ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	811	51,2	51,2	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

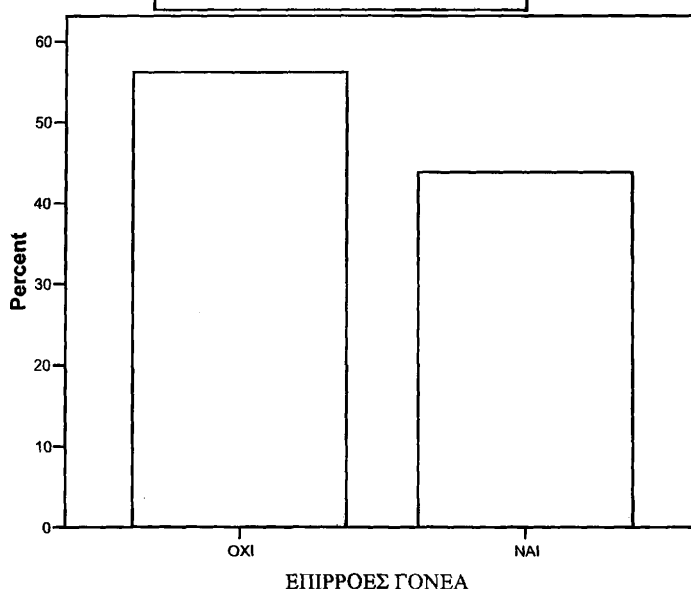
Πίνακας 20



Η κατανομή του δείγματος ως προς το χαρακτηριστικό «επιρροή» του γονέα στα μουσικά ακούσματα των παιδιών δίνεται στον Πίνακα 21 ενώ η σχηματική του παρουσίαση δίνεται στο Σχήμα 18. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (56,2%) των γονέων δεν προσπαθεί να επηρεάσει τα παιδιά, αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παραδέχονται ότι προσπαθούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους αναφορικά με τα μουσικά τους ακούσματα.

ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΓΟΝΕΑ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΑΚΟΥΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	615	38,8	56,2	56,2
	NAI	480	30,3	43,8	100,0
	Total	1095	69,1	100,0	
Missing	999	489	30,9		
Total		1584	100,0		

Πίνακας 21**ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΓΟΝΕΑ ΣΤΑ
ΜΟΥΣΙΚΑ ΑΚΟΥΣΜΑΤΑ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ****Σχήμα 18**

Στις παραπάνω παραγράφους έγινε μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά περιγραφικά στοιχεία του υπό εξέταση δείγματος. Η παρουσίαση αυτή στηρίχθηκε στις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και αφορούσαν στις ανεξάρτητες μεταβλητές της μελέτης, ήτοι προσωπικά στοιχεία των παιδιών, προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και ατομικά χαρακτηριστικά γονέων, όπως αυτά έχουν διεξοδικά παρουσιαστεί και αναλυθεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Θεωρήσαμε την παρουσίαση αυτή απαραίτητη, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα συμπεράσματα της διερευνητικής εξέτασης, τα οποία θα αναφερθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

Κατά τον ίδιο τρόπο ακολουθεί μία συνοπτική και απλή, περιγραφική παρουσίαση των απαντήσεων των υποκειμένων, των οποίων η συλλογή έγινε από τα ατομικά φύλλα καταγραφής απαντήσεων, που συμπληρώθηκαν κατά τη διαδικασία του ακουστικού τεστ. Οι απαντήσεις αυτές, όπως θα διαπιστωθεί παρακάτω, θα σκιαγραφήσουν τις υπό μελέτη εξαρτημένες μεταβλητές και στη συνέχεια θα επιτρέψουν τη διερεύνηση της πιθανής συναφειακής σχέσης τους με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

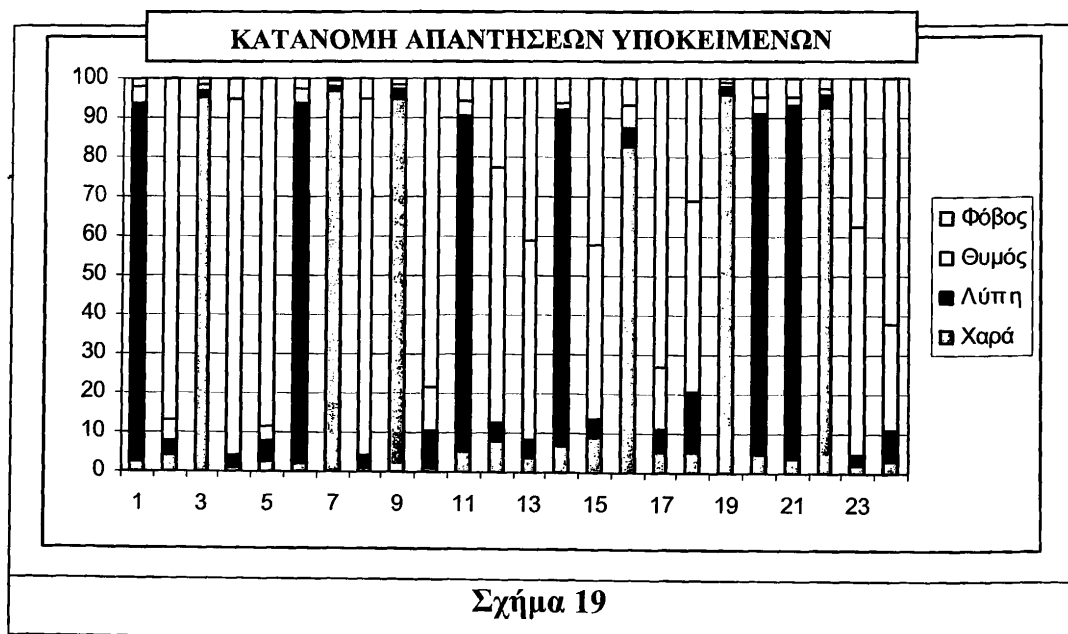


7.2. ΟΙ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

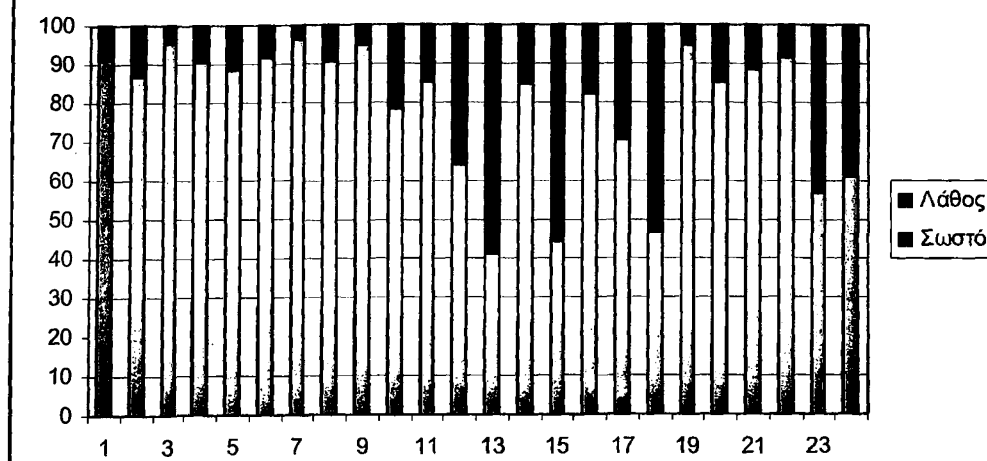
7.2.1. Οι απαντήσεις των υποκειμένων

Στην παρούσα παράγραφο αρχικά δίνουμε σε ενιαίους πίνακες και διαγράμματα την περιγραφή των χαρακτηρισμών που απέδωσαν οι μαθητές στα 24 ηχητικά ερεθίσματα που τους δόθηκαν στο πείραμα. Κάθε ένα από τα ερεθίσματα αυτά επιδέχεται ως απάντηση ένα από τα τέσσερα συναισθήματα, αλλά μόνο μια είναι σωστή (οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται στο Σχήμα 19).

Στη συνέχεια από τις 24 ερωτήσεις αυτές, δημιουργήθηκαν 24 νέες μεταβλητές στις οποίες καταγράφηκε εάν το παιδί απάντησε σωστά ή λάθος στην αντίστοιχη ερώτηση. Όταν ένα παιδί έχει απαντήσει σωστά του δίνουμε την τιμή 1 ενώ όταν ένα παιδί απαντά λάθος του δίνουμε την τιμή 0. Η κατανομή σωστών και λάθος απαντήσεων δίνεται στο Σχήμα 20.



ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΩΣΤΩΝ-ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ



Σχήμα 20

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται σε έναν ενιαίο και συνοπτικό πίνακα οι απαντήσεις των μαθητών, όσον αφορά στα ακουστικά ερεθίσματα και το περιεχόμενό τους.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Χαρά	2.8	4.4		0.9	2.8	2.0		0.9		1.3	5.2	8.1
Λύπη	91.1	3.4	1.5	3.2	5.2	91.6	1.3	3.2	2.3	9.1	85.4	4.6
Θυμός	3.9	5.3	1.7	90.9	3.7	3.8	1.4	90.8	1.1	11.3	3.7	64.5
Φόβος	2.2	86.9	1.6	5.0	88.3	2.6	0.7	5.1	1.5	78.3	5.8	22.8
Σωστό	91.0	86.7	95.1	90.7	88.2	91.5	96.5	90.7	94.9	78.2	85.4	64.4
Λάθος	9.0	13.3	4.9	9.3	11.8	8.5	3.5	9.3	5.1	21.8	14.6	35.6
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Χαρά	3.9	6.8	8.9		5.3	5.1		4.5	3.9		2.3	3.4
Λύπη	4.7	85.1	4.7	4.5	5.5	15.2	2.0	86.8	89.5	3.1	2.5	7.7
Θυμός	50.3	1.6	44.4	5.8	16.2	48.5	1.1	4.0	1.8	1.7	57.9	26.6
Φόβος	41.1	6.5	42.0	6.9	72.9	31.2	1.0	4.7	4.8	2.5	37.4	62.2
Σωστό	41.0	85.0	44.3	82.3	70.6	47.1	94.6	85.4	88.4	91.5	56.8	60.9
Λάθος	59.0	15.0	55.7	17.7	29.4	52.9	5.4	14.6	11.6	8.5	43.2	39.1
Πίνακας 22												

Παρατηρώντας τον Πίνακα 22, εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι οι 8 προφορικές εκφράσεις πέτυχαν υψηλά ποσοστά σωστών απαντήσεων, ενώ μεταξύ των μουσικών κομματιών, σωστότερες εκτιμήσεις επετεύχθησαν σε αποσπάσματα που εκδήλωναν χαρά και λύπη, και λιγότερο σωστές στην αναγνώριση του θυμού και του φόβου. Παρακάτω θα δούμε περισσότερο αναλυτικά τα συμπεράσματα αυτά.

Πριν προχωρήσουμε στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συναφειακής σχέσης μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιαστούν με περιγραφικό τρόπο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ακουστικό τεστ και που αφορούν τις εξαρτημένες μεταβλητές.



7.2.2. Δημιουργία και Ανάλυση των Scores εκ των Εξαρτημένων Μεταβλητών της Έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν τις 24 ερωτήσεις που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τόσο το συναισθηματικό περιεχόμενο ενός μουσικού κομματιού όσο και να το εκφράζει με διάφορους τρόπους (προφορικά, αντιστοίχιση με σκίτσα, δημιουργία ιστορίας). Όπως παρατηρούμε πρόκειται για τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες αφορούν τις συναισθηματικές ιδιότητες, τις οποίες αποδίδουν στα ερεθίσματα που τους δόθηκαν στο πείραμα. Κάθε μια από τις ερωτήσεις αυτές επιδέχεται ως απάντηση ένα από τα τέσσερα συναισθήματα, αλλά βέβαια μόνο μία είναι σωστή. Δηλαδή, κάθε μια από τις 24 μεταβλητές αφορά ένα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (Χαρά, Λύπη, Θυμός, Φόβος). Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται τέσσερα block ερωτήσεων, αποτελούμενων το καθένα από έξι ερωτήσεις / μεταβλητές, που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει, σε ένα ακουστικό ερέθισμα, α) το συναίσθημα της χαράς (Block B.1), β) το συναίσθημα της λύπης (Block B.2), γ) το συναίσθημα του θυμού (Block B.3), και τέλος δ) το συναίσθημα του φόβου (Block B.4).

Διαμέσου πρόσθεσης των ερωτήσεων που αποτελούν το κάθε block, βγάλαμε το συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων σε κάθε ένα block. Έτσι, τελικά κάθε ένα από τα παιδιά του δείγματος έχει ένα συνολικό δείκτη επιτυχίας (Score) σε κάθε ένα block (το οποίο αποτελεί μια λογική ενότητα – έχει ένα συγκεκριμένο νόημα).

Τα συγκεκριμένα Scores έχουν ένα πεδίο τιμών από 0 (καμιά σωστή απάντηση) έως 6 (όλες οι απαντήσεις σωστές). Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 23 η μέση τιμή του πρώτου δείκτη – Score F1 - (ο οποίος σχετίζεται με το συναίσθημα της χαράς) έχει μέση τιμή ίση με 5,5 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 5,5 στα 6 ηχητικά ερεθίσματα όταν αυτά συνδέονται με το συναίσθημα της χαράς. Αντίστοιχα ο συγκεκριμένος δείκτης έχει την μικρότερη διασπορά από όλους.



Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Score_F1	1584	6,00	,00	6,00	5,5505	,91315
Score_F2	1584	6,00	,00	6,00	5,2658	1,20619
Score_F3	1584	6,00	,00	6,00	3,9394	1,35168
Score_F4	1584	6,00	,00	6,00	4,2576	1,29602
Valid N (listwise)	1584					

Πίνακας 23

Συνεχίζοντας, όπως προκύπτει από τον ίδιο πίνακα (Πίνακα 23) η μέση τιμή του δεύτερου δείκτη – Score F2 - (ο οποίος σχετίζεται με το συναίσθημα της λύπης) έχει μέση τιμή ίση με 5,25 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 5,25 στα 6 ηχητικά ερεθίσματα όταν αυτά συνδέονται με το συναίσθημα της λύπης. Αντίστοιχα, ο συγκεκριμένος δείκτης έχει τη δεύτερη μικρότερη διασπορά από όλους.

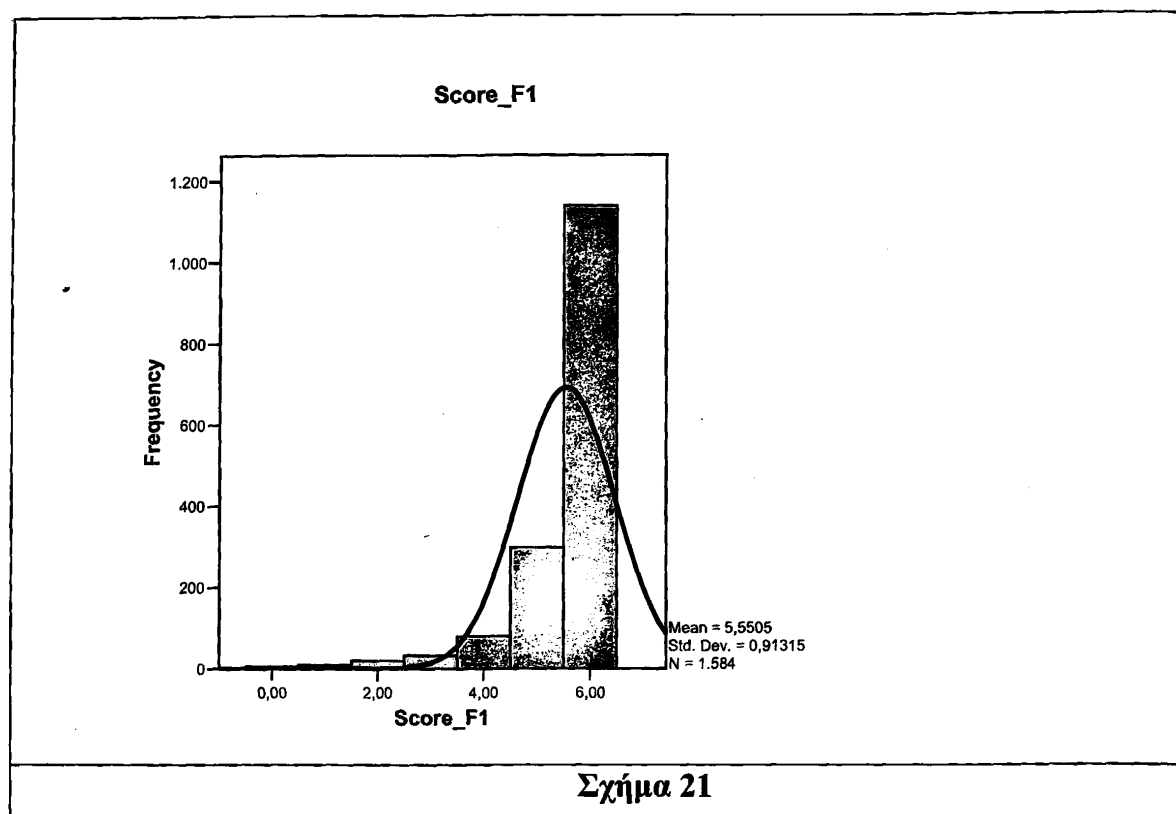
Εφόσον η μέση τιμή του τέταρτου δείκτη – Score F4 - (ο οποίος σχετίζεται με το συναίσθημα του φόβου) έχει μέση τιμή ίση με 4,25 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 4,25 στα 6 ηχητικά ερεθίσματα όταν αυτά συνδέονται με το συναίσθημα του φόβου (Πίνακα 23), ενώ ο δείκτης αυτός έχει την τρίτη μικρότερη διασπορά από όλους. Τέλος, όπως προκύπτει από τον ίδιο πίνακα, η μέση τιμή του τρίτου δείκτη – Score F3 - (ο οποίος σχετίζεται με το συναίσθημα του θυμού) έχει μέση τιμή ίση με 3,9, το οποίο σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 3,9 στα 6 ηχητικά ερεθίσματα όταν αυτά συνδέονται με το συναίσθημα του θυμού. Ο συγκεκριμένος δείκτης έχει τη μεγαλύτερη διασπορά από όλους.

Για τον πρώτο δείκτη (ερμηνεία χαράς) όπως βλέπουμε από τον Πίνακα 24 σχεδόν το 72% έχει αναγνωρίσει σωστά το συναίσθημα της χαράς σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ σχεδόν το 90,7% έχει απαντήσει σωστά τουλάχιστον 5. Μόλις το 4,3% των παιδιών έχει αναγνωρίσει σωστά 3 ή λιγότερα από 3 μουσικά θέματα. Τέλος, υπάρχει ένα 0,3% το οποίο δεν απάντησε καμιά φορά σωστά. Στο Σχήμα 21 βλέπουμε το ιστόγραμμα συχνοτήτων του Score F1 στο οποίο παρατηρούμε την έντονη συγκέντρωση στην τιμή 6.



Score_F1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	,3	,3	,3
	1,00	9	,6	,6	,9
	2,00	20	1,3	1,3	2,1
	3,00	33	2,1	2,1	4,2
	4,00	80	5,1	5,1	9,3
	5,00	298	18,8	18,8	28,1
	6,00	1139	71,9	71,9	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 24



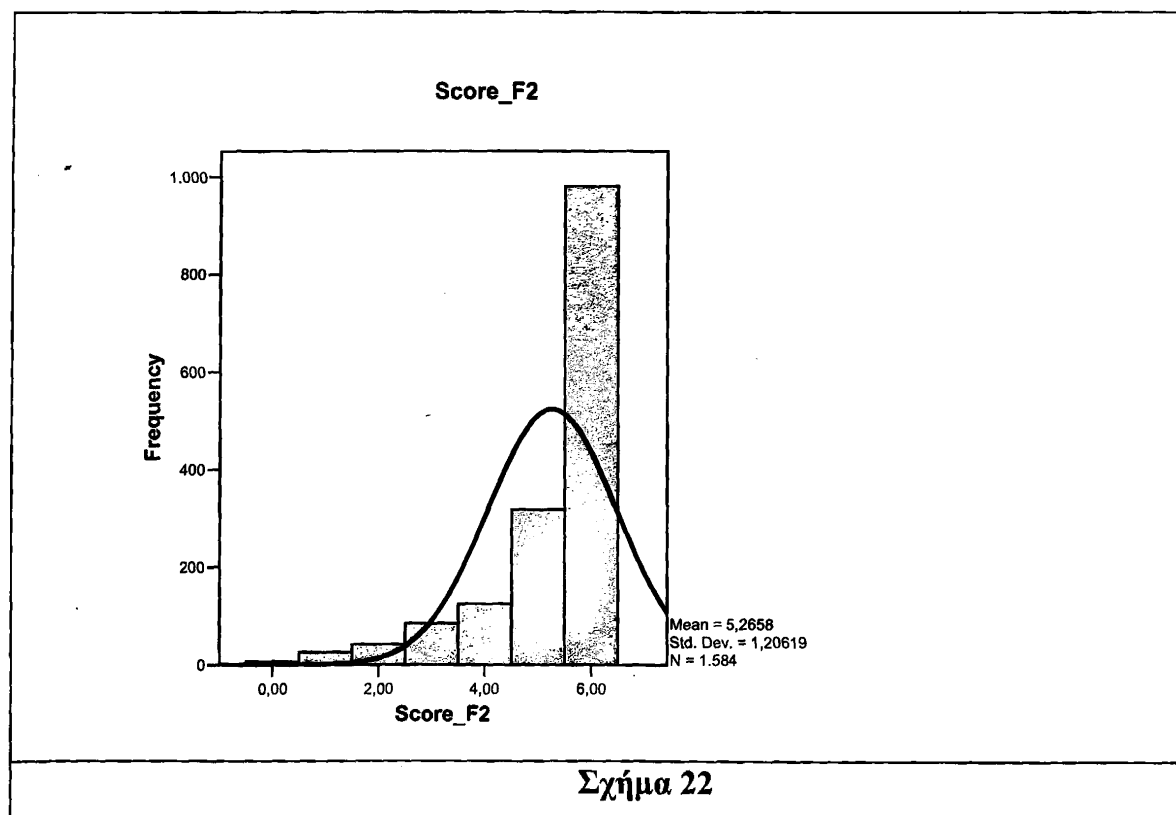
Σχήμα 21

Για το δεύτερο δείκτη (αναγνώριση της λύπης), όπως βλέπουμε από τον Πίνακα 25, σχεδόν το 62% έχει αναγνωρίσει σωστά το συναίσθημα της λύπης σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ σχεδόν το 82% έχει απαντήσει σωστά τουλάχιστον 5. Μόλις το 10,1% των παιδιών έχει αναγνωρίσει σωστά 3 ή λιγότερα από 3 ερεθίσματα. Τέλος, υπάρχει ένα 0,4% το οποίο δεν απάντησε καμιά φορά σωστά. Στο Σχήμα 22

βλέπουμε το ιστόγραμμα συχνοτήτων του Score F2 στο οποίο παρατηρούμε την έντονη συγκέντρωση στην τιμή 6 αλλά και την αριστερή ουρά (αριστερή ασυμμετρία) που παρουσιάζει η κατανομή.

Score_F2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	7	,4	,4	,4
	1,00	26	1,6	1,6	2,1
	2,00	42	2,7	2,7	4,7
	3,00	85	5,4	5,4	10,1
	4,00	125	7,9	7,9	18,0
	5,00	318	20,1	20,1	38,1
	6,00	981	61,9	61,9	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 25



Για τον τρίτο δείκτη (θυμός), όπως φαίνεται στον Πίνακα 26, μόλις το 10,4% έχει αναγνωρίσει σωστά το συναίσθημα του θυμού σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ

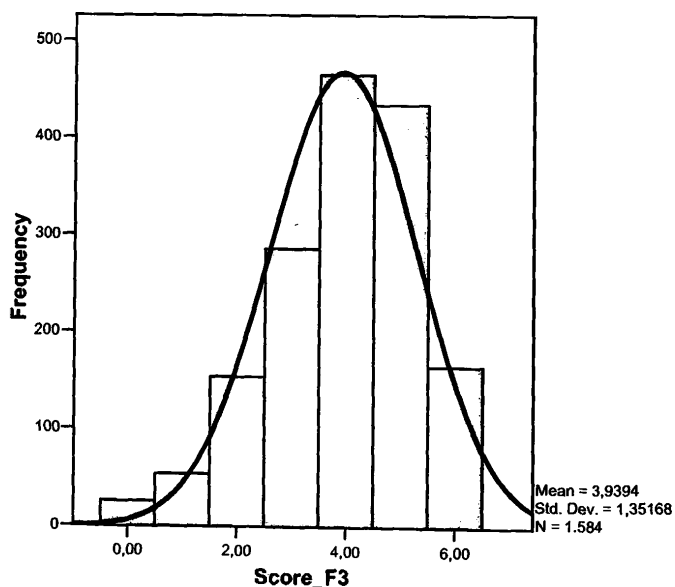
σχεδόν το 29,4% έχει απαντήσει σωστά 4. Το 32,8% των παιδιών έχει αναγνωρίσει σωστά μόνο 3 ή λιγότερα από 3 μουσικά ερεθίσματα. Τέλος, υπάρχει ένα 1,6% το οποίο δεν απάντησε καμιά φορά σωστά. Στο Σχήμα 23 βλέπουμε το ιστόγραμμα συχνοτήτων του Score F3 στο οποίο παρατηρούμε την έντονη κανονικότητα και την συμμετρία των τιμών γύρω από την τιμή 4.

Score_F3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	26	1,6	1,6	1,6
1,00	54	3,4	3,4	5,1
2,00	154	9,7	9,7	14,8
3,00	286	18,1	18,1	32,8
4,00	465	29,4	29,4	62,2
5,00	434	27,4	27,4	89,6
6,00	165	10,4	10,4	100,0
Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 26

Score_F3



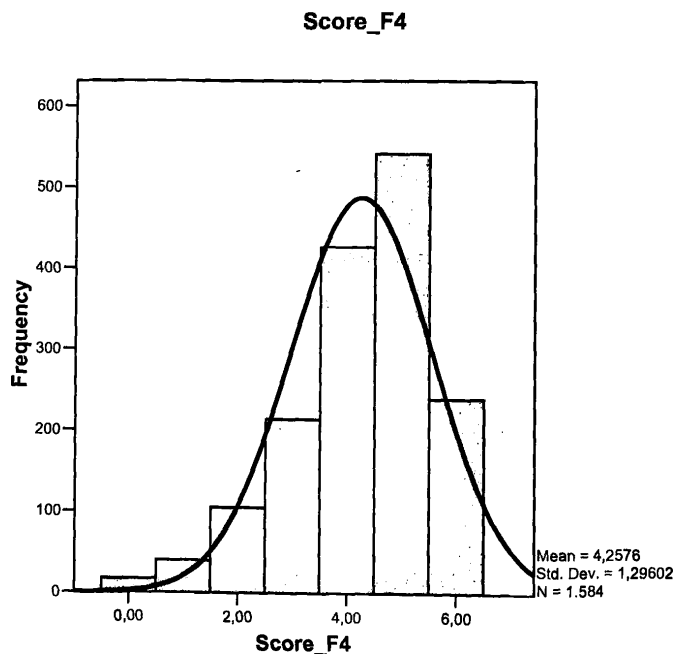
Σχήμα 23

Score_F4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	17	1,1	1,1	1,1
1,00	40	2,5	2,5	3,6
2,00	105	6,6	6,6	10,2
3,00	214	13,5	13,5	23,7
4,00	427	27,0	27,0	50,7
5,00	542	34,2	34,2	84,9
6,00	239	15,1	15,1	100,0
Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 27

Για τον τέταρτο δείκτη (αναγνώριση φόβου), όπως βλέπουμε από τον Πίνακα 27, μόλις το 15,1% έχει αναγνωρίσει σωστά το συναίσθημα του φόβου σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ σχεδόν το 61,2% έχει απαντήσει σωστά 4 ή 5. Το 23,7% των μαθητών έχει αναγνωρίσει σωστά μόλις 3 ή λιγότερα από 3 ηχητικά θέματα. Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό μεγέθους 1,1% το οποίο δεν απάντησε καμιά φορά σωστά. Στο Σχήμα 24 βλέπουμε το ιστόγραμμα συχνοτήτων του Score F4 στο οποίο παρατηρούμε την έντονη κανονικότητα και τη συμμετρία των τιμών γύρω από την τιμή 4.



Σχήμα 24



Στον Πίνακα 28 δίνεται ο έλεγχος Kolmogorov – Smirnov για κάθε μία μεταβλητή Score. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο και για τις 4 μεταβλητές απορρίπτεται η κανονικότητα. Αυτό σημαίνει ότι στο εξής οι έλεγχοι που θα χρησιμοποιούνται είναι της οικογένειας των λεγόμενων μη παραμετρικών ελέγχων. Υπάρχει φυσικά και η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ελέγχους κάνοντας χρήση του κεντρικού οριακού θεωρήματος.

Ο έλεγχος Kolmogorov – Smirnov είναι ένας έλεγχος καλής προσαρμογής δεδομένων σε μια θεωρητική κατανομή και θεωρείται πολύ σημαντικός στη διαδικασία της ανάλυσης.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test					
		Score F1	Score F2	Score F3	Score F4
N		1584	1584	1584	1584
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	5,5505	5,2658	3,9394	4,2576
	Std. Deviation	,91315	1,20619	1,35168	1,29602
Most Extreme Differences	Absolute	,408	,348	,190	,210
	Positive	,311	,271	,112	,132
	Negative	-,408	-,348	-,190	-,210
Kolmogorov-Smirnov Z		16,230	13,849	7,546	8,345
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.

Πίνακας 28

Στον Πίνακα 29 και στο Σχήμα 25 βλέπουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής της Factor Analysis στα 4 scores προκειμένου να δούμε πώς ομαδοποιούνται οι 4 μεταβλητές. Όπως φαίνεται τα Scores F1 και F2 (χαρά και λύπη) αποτελούν μια ομάδα ενώ τα Scores F3 και F4 (θυμός και φόβος) αποτελούν μια άλλη ομάδα.



Rotated Component Matrix^a

	Raw		Rescaled	
	Component		Component	
	1	2	1	2
Score_F1	,684	,206	,749	,225
Score_F2	1,099	,324	,911	,268
Score_F3	,241	1,216	,178	,900
Score_F4	,460	,931	,355	,719

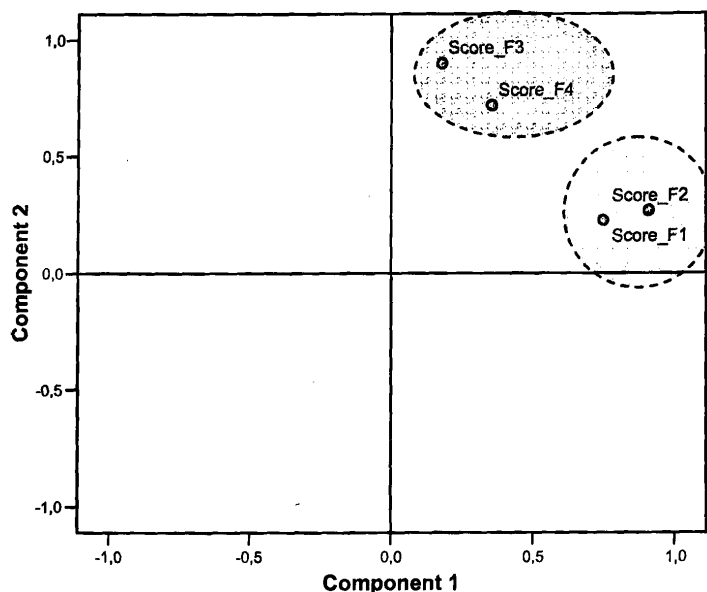
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Πίνακας 29

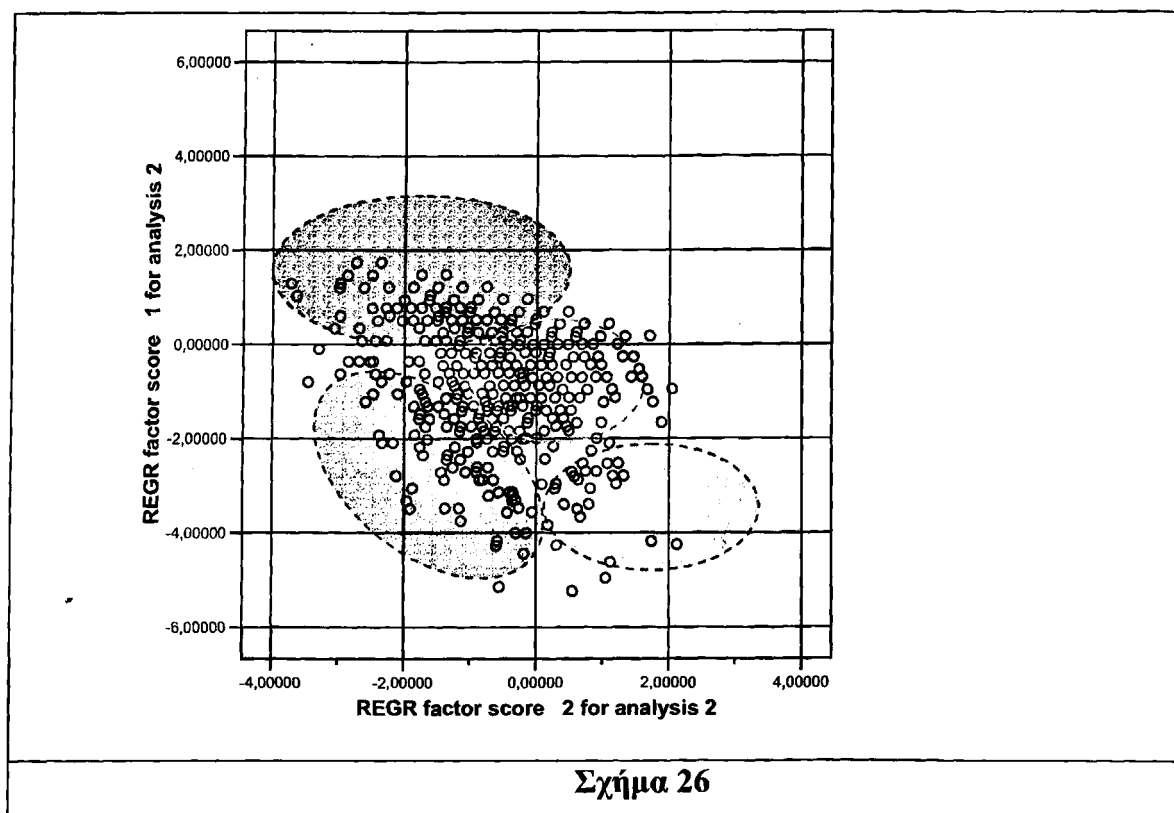
Component Plot in Rotated Space



Σχήμα 25

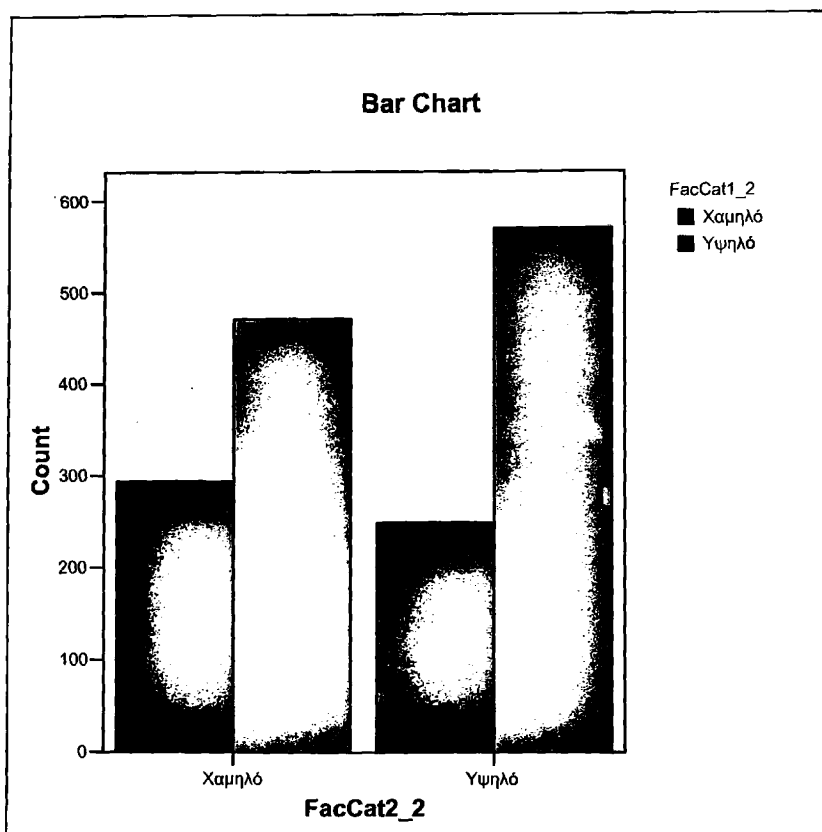
Στο Σχήμα 26 φαίνονται ομάδες παιδιών με ομοειδή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της πορτοκαλί περιοχής έχουν χαμηλή ικανότητα να κατανοούν το οποιοδήποτε συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής. Τα παιδιά της ροζ περιοχής έχουν χαμηλή ικανότητα να κατανοούν κομμάτια των οποίων το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής σχετίζεται με τη χαρά και τη λύπη αλλά αντίθετα μπορούν να κατανοήσουν πολύ καλά το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής σχετίζεται με τον φόβο και τον θυμό. Τα παιδιά της πράσινης περιοχής έχουν γενικά μέτριες επιδόσεις. Τα παιδιά της κόκκινης περιοχής έχουν χαμηλή

ικανότητα να κατανοούν κομμάτια των οποίων το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής σχετίζεται με τον φόβο και τον θυμό αλλά αντίθετα μπορούν να κατανοήσουν πολύ καλά το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής που σχετίζεται με τη χαρά και τη λύπη. Όπως παρατηρούμε, υφίσταται μία τάση συγκέντρωσης της πλειοψηφίας των υποκειμένων στην κόκκινη και την πράσινη περιοχή.



FacCat2_2 * FacCat1_2 Crosstabulation				
		FacCat1_2		Total
		Χαμηλό	Υψηλό	
FacCat2_2 Χαμηλό	Count	294	471	765
	% of Total	18,6%	29,7%	48,3%
Υψηλό	Count	249	570	819
	% of Total	15,7%	36,0%	51,7%
Total	Count	543	1041	1584
	% of Total	34,3%	65,7%	100,0%

(Όπου FacCat1_2 =αναγνώριση χαράς και λύπης & όπου FacCat2_2=αναγνώριση θυμού και φόβου)



Στη συνέχεια, τα 4 Scores (F1, F2, F3, F4) θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να γίνει ανάλυση σε βάθος. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν:

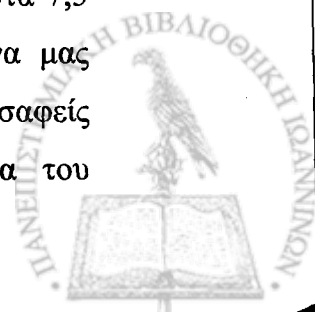
1. εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του.
2. εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.
3. εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποιο ή κάποια από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του γονέα.
4. εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με την αντίστοιχη ικανότητά του να αναγνωρίζει ένα άλλο συναίσθημα σωστά ή το αντίστροφο.

Ας δούμε όμως και κάποια περιγραφικά στοιχεία που αφορούν τις επιδόσεις των υποκειμένων στις διάφορες φάσεις της έρευνας, στοιχεία που επίσης θα αποτελέσουν αντικείμενο της διερευνητικής ανάλυσης που ακολουθεί.

7.2.3. Δημιουργία και Ανάλυση των Phases εκ των Εξαρτημένων Μεταβλητών της Έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο που αναλύθηκε η μεθοδολογία της έρευνας, οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν τις 24 ερωτήσεις που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τόσο το συναισθηματικό περιεχόμενο ενός μουσικού κομματιού όσο και να το εκφράζει με τρεις διαφορετικούς τρόπους (μέσω λεκτικής περιγραφής, αντιστοίχισης με σκίτσα και δημιουργία ιστορίας). Όπως παρατηρούμε πρόκειται για τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες αφορούν το συναισθηματικό νόημα των ηχητικών ερεθισμάτων που τους δόθηκαν στο πείραμα. Κάθε μια από τις ερωτήσεις ανήκει σε ένα από τα επόμενα 5 blocks τα οποία αφορούν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απέδωσαν τους συγκεκριμένους συναισθηματικούς χαρακτηρισμούς στα μουσικά ερεθίσματα. Έτσι, έχουμε ένα block με 8 φωνητικές εκφράσεις στις οποίες τα παιδιά απάντησαν προφορικά (Block A.1) ερμηνεύοντας το συναισθηματικό περιεχόμενο της φωνής που άκουγαν, ένα block με 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απέδωσαν προφορικά έναν από τους τέσσερις όρους: χαρά-λύπη-θυμός-φόβος (Block A.2), 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απάντησαν αντιστοιχίζοντας το κάθε μουσικό ερέθισμα με κάποιο σκίτσο (Block A.3), ένα block με 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απάντησαν δημιουργώντας μια μικρή ιστορία (Block A.4), 4 μουσικά αποσπάσματα στα οποία τα παιδιά απάντησαν επίσης προφορικά (Block A.5), όπως στη Φάση 2 (Block A.2). Οι ερωτήσεις του Block A.1 αποτελούν τη Φάση 1 της μελέτης, οι ερωτήσεις του block A.2 αποτελούν τη Φάση 2 της μελέτης, οι ερωτήσεις του block A.3 αποτελούν τη Φάση 3 της μελέτης, οι ερωτήσεις του block A.4 αποτελούν τη Φάση 4 της μελέτης, και τέλος οι ερωτήσεις του block A.5 αποτελούν τη Φάση 5 της μελέτης. Διαμέσου πρόσθεσης των ερωτήσεων που αποτελούν το κάθε block, βγάλαμε το συνολικό αριθμό των σωστών ερωτήσεων σε κάθε ένα block. Έτσι, τελικά κάθε υποκείμενο έχει ένα συνολικό δείκτη επιτυχίας (Phase Score) σε κάθε block (το οποίο αποτελεί μια λογική ενότητα – έχει ένα συγκεκριμένο νόημα γιατί αποτελεί ξεχωριστή φάση του μουσικοακουστικού τεστ).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 30, η μέση τιμή του πρώτου δείκτη – Phase 1 - έχει μέση τιμή ίση με 7,3 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 7,3 στα 8 ηχητικά ερεθίσματα. Η επίδοση αυτή είναι αρκετά υψηλή ώστε να μας διασφαλίσει την πεποίθηση ότι οι οδηγίες που δόθηκαν στα υποκείμενα ήταν σαφείς και η διαδικασία κατανοητή. Συνεπώς πιθανή αποτυχία στην ερμηνεία του



συναισθήματος στα μουσικά ερεθίσματα, αποκλείεται να οφειλόταν σε παρανοήσεις και ελλιπείς οδηγίες. Αυτός άλλωστε ήταν ένας από τους στόχους της 1^{ης} αυτής Φάσης του πειράματος.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι η 1^η Φάση περιελάμβανε 4 φωνητικές εκφράσεις, τις οποίες τα υποκείμενα άκουσαν εις διπλούν με διαφορετική σειρά. Θέλοντας να ανιχνεύσουμε εάν τα παιδιά απάντησαν συνειδητά στα 8 πρώτα ερεθίσματα και δεν έδωσαν τυχαίες απαντήσεις, προχωρήσαμε σε διερεύνηση συμφωνίας μεταξύ των όμοιων ερεθισμάτων. Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η ανάλυση συμφωνίας μεταξύ των ερεθισμάτων 1 έως 4 και 5 έως 8. Η διερεύνηση αυτή έδειξε ότι πραγματικά υπήρξε συμφωνία και οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν δόθηκαν 'στην τύχη'.

1Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 6Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		6Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
1Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	18	15	7	4	44
	ΛΥΠΗ	10	1385	19	25	1439
	ΘΥΜΟΣ	1	25	31	5	62
	ΦΟΒΟΣ	3	22	3	7	35
Total		32	1447	60	41	1580

2Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 5Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		5Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
2Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	30	9	4	27	70
	ΛΥΠΗ	4	20	7	23	54
	ΘΥΜΟΣ	5	14	35	30	84
	ΦΟΒΟΣ	6	38	12	1316	1372
Total		45	81	58	1396	1580

3Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 7Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		7Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
3Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	1489	6	7	3	1505
	ΛΥΠΗ	9	12	0	3	24
	ΘΥΜΟΣ	12	1	13	1	27
	ΦΟΒΟΣ	17	2	2	4	25
Total		1527	21	22	11	1581



4Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 8Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		8Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
4Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	7	2	1	3	13
	ΛΥΠΗ	1	27	20	3	51
	ΘΥΜΟΣ	3	12	1388	33	1436
	ΦΟΒΟΣ	3	9	25	42	79
Total		14	50	1434	81	1579

Συνεχίζοντας, όπως προκύπτει από τον ίδιο πίνακα η μέση τιμή του δεύτερου δείκτη – Phase 2 - έχει μέση τιμή ίση με 3,23 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 3,23 στα 4 ερεθίσματα. Η τρίτη φάση έχει μέση τιμή 2,5 και η τέταρτη και η πέμπτη έχουν μέση τιμή 3.

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Phase_1	1584	8,00	,00	8,00	7,3043	1,41897
Phase_2	1584	4,00	,00	4,00	3,2292	,99899
Phase_3	1584	4,00	,00	4,00	2,5259	1,17699
Phase_4	1584	4,00	,00	4,00	2,9779	1,02718
Phase_5	1584	4,00	,00	4,00	2,9760	1,11190
Valid N (listwise)	1584					

Πίνακας 30

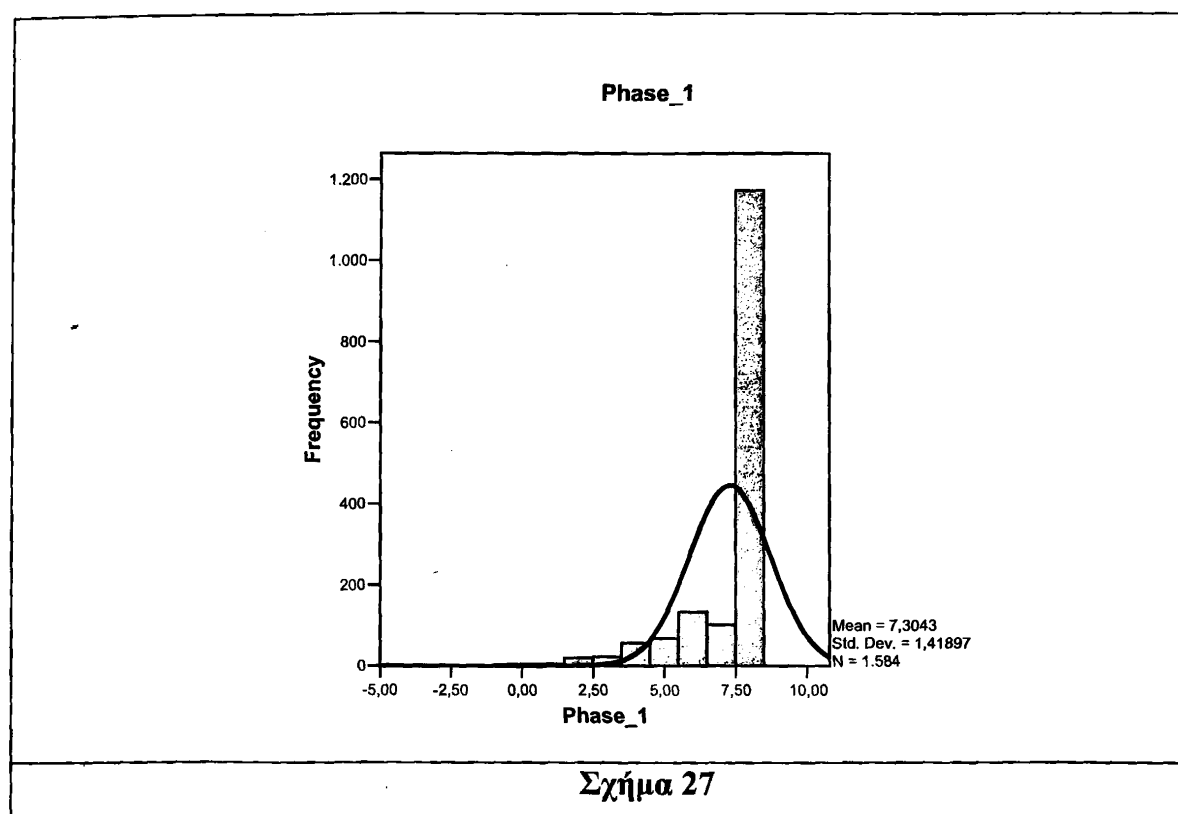
Στους Πίνακες 31, 32, 33, 34, 35 παρουσιάζονται οι πίνακες συχνοτήτων των 5 διακριτών φάσεων. Επίσης, στα Σχήματα 29, 30, 31, 32, 33 έχουμε τα ιστογράμματα των 5 φάσεων.

Στην 1^η Φάση (Πίνακας 31) διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων (74%) αξιολόγησε σωστά το συναισθηματικό περιεχόμενο και των 8 φωνητικών εκφράσεων, πετυχαίνοντας έτσι 100% επιτυχία. Το 19% του δείγματος εκτίμησε σωστά 5 –7 εκφράσεις, ενώ μόλις το υπόλοιπο 7% ερμήνευσε σωστά 1-4 εκφράσεις ή καμία (0,3%). Τα αποτελέσματα αυτά εξασφαλίζουν ένα βαθμό εγκυρότητας για την έρευνα, από την άποψη ότι αποδεικνύουν ότι οι οδηγίες και η διαδικασία εκτέλεσης του τεστ έγινε κατανοητή από τα υποκείμενα. Συνεπώς δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων, λόγω ελλিপών οδηγιών.



Phase_1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	4	,3	,3	,3
	1,00	5	,3	,3	,6
	2,00	20	1,3	1,3	1,8
	3,00	23	1,5	1,5	3,3
	4,00	57	3,6	3,6	6,9
	5,00	68	4,3	4,3	11,2
	6,00	133	8,4	8,4	19,6
	7,00	102	6,4	6,4	26,0
	8,00	1172	74,0	74,0	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 31



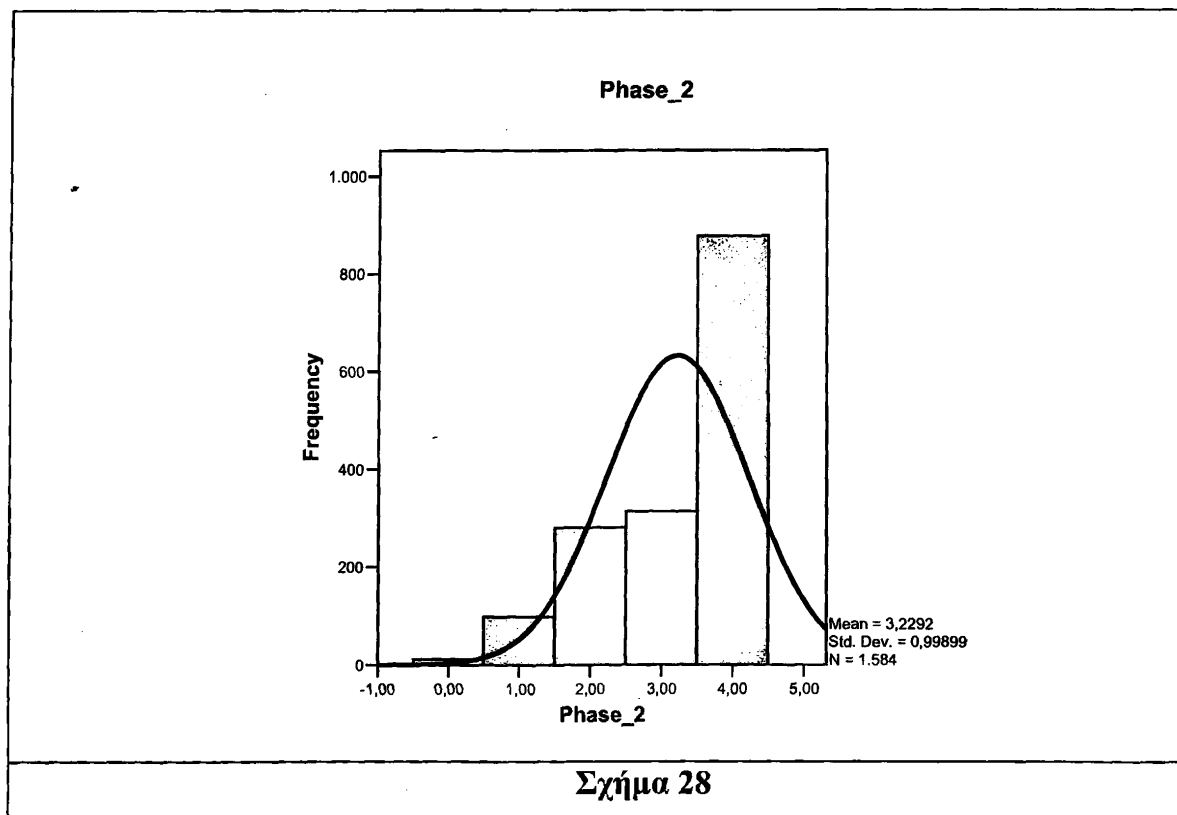
Το Σχήμα 27, μας δίνει το ιστόγραμμα συχνοτήτων της 1^{ης} Φάσης, στο οποίο παρατηρούμε την έντονη κανονικότητα και τη συμμετρία των τιμών γύρω από την τιμή 7,5.

Ο πίνακας 32 μας δείχνει ότι στη 2^η Φάση, όπου τα υποκείμενα έδωσαν προφορικές ετικέτες-χαρακτηρισμούς στα μουσικά αποσπάσματα, πάνω από το μισό ποσοστό του δείγματος (55,4%) εκτίμησε σωστά το συναίσθημα και των τεσσάρων ερεθισμάτων, ενώ το 19,8% και 17,7% ερμήνευσε σωστά 3 και 2 μουσικά

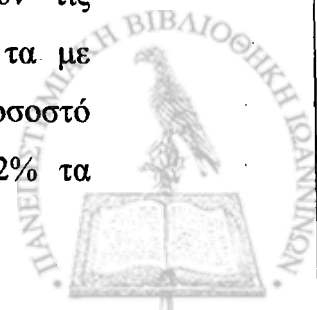
ερεθίσματα αντίστοιχα. Ένα 6,3% αξιολόγησε σωστά 1 μόνο μουσικό απόσπασμα, ενώ μόλις 0,8% απέτυχε να δώσει σωστή απάντηση. Στο Σχήμα 28 βλέπουμε το ιστόγραμμα συχνοτήτων της 2^{ης} Φάσης, στο οποίο παρατηρούμε την έντονη συγκέντρωση γύρω από την τιμή 3,2.

Phase_2				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	12	,8	,8	,8
1,00	99	6,3	6,3	7,0
2,00	281	17,7	17,7	24,7
3,00	314	19,8	19,8	44,6
4,00	878	55,4	55,4	100,0
Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 32



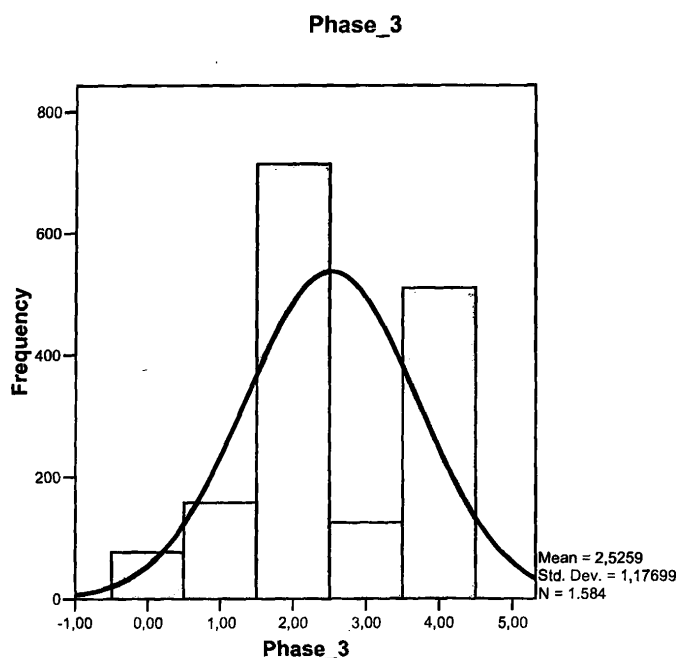
Στην 3^η Φάση, όπου τα υποκείμενα κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τις συναισθηματικές ιδιότητες 4 μουσικών αποσπασμάτων, αντιστοιχίζοντάς τα με εικόνες, τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά. Σύμφωνα με τον Πίνακα 33, ποσοστό 45,1% εκτίμησε σωστά μόνο 2 από τα 4 μουσικά ερεθίσματα, το 32,2% τα



αξιολόγησε όλα σωστά, το 10% ερμήνευσε μόνο 1 ερέθισμα ορθά, 4,9% δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση και το 7,9% έκανε 3 ορθές κρίσεις. Στο Σχήμα 29, φαίνεται η έντονη κανονικότητα και η συμμετρία των τιμών γύρω από την τιμή 2,5. Αποδεικνύεται ότι οι επιδόσεις στη Φάση αυτή του πειράματος ήταν οι χαμηλότερες όλων. Το συμπέρασμα αυτό όμως θα αναλυθεί παρακάτω.

Phase_3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0,00	77	4,9	4,9	4,9
1,00	158	10,0	10,0	14,8
2,00	714	45,1	45,1	59,9
3,00	125	7,9	7,9	67,8
4,00	510	32,2	32,2	100,0
Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 33



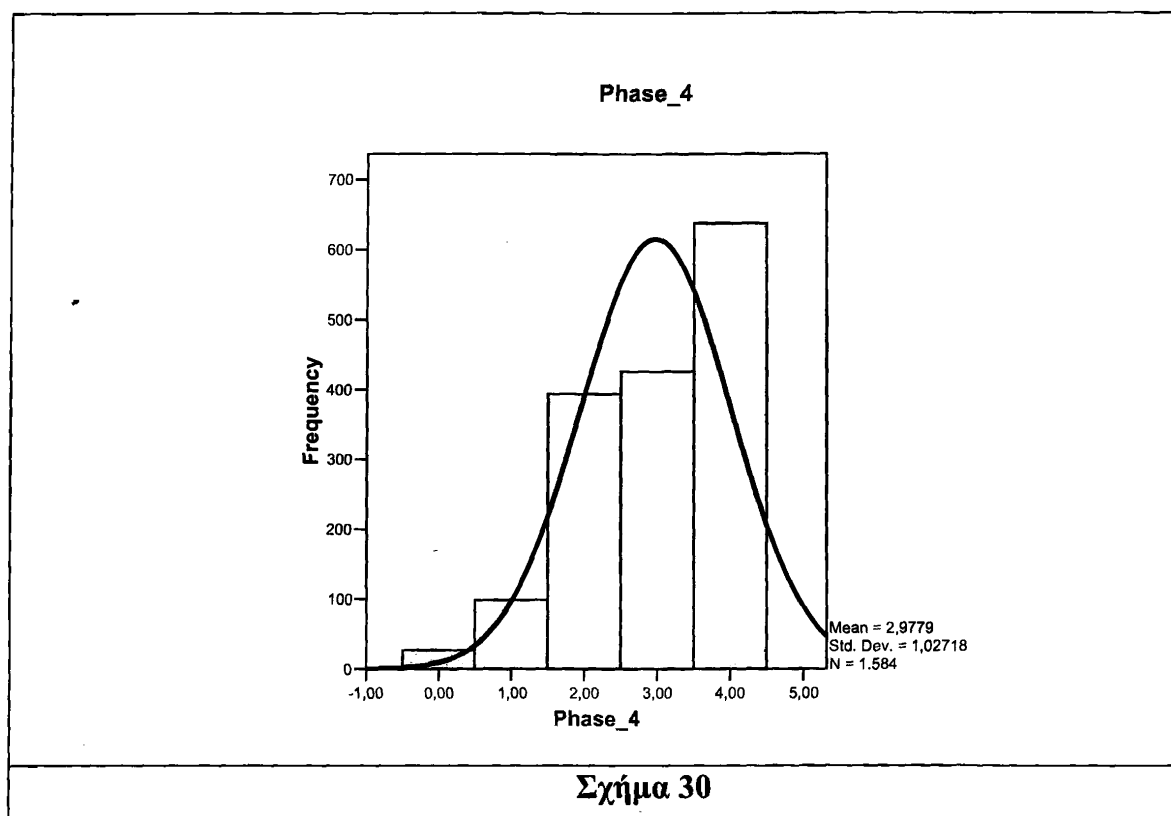
Σχήμα 29

Ο Πίνακας 34 παρουσιάζει τις συχνότητες απαντήσεων των υποκειμένων στην 4^η Φάση, κατά την οποία τα παιδιά δημιούργησαν μια ιστορία που κατά τη γνώμη τους ταίριαζε με τη μουσική που άκουγαν. Η ανάλυση έδειξε ότι 40,3% εκτίμησε σωστά όλα τα ερεθίσματα της φάσης αυτής, 26,9% έδωσε 3 ορθές απαντήσεις, 24,9% απάντησε σε 2 σωστά, το 6,3% αξιολόγησε μόνο 1 ερέθισμα

σωστά ως προς το εκφραζόμενο συναίσθημα, και τέλος το 1,7% του δείγματος απέτυχε να κάνει έστω και μία σωστή εκτίμηση. Όπως διακρίνουμε και στο Σχήμα 30, υφίσταται μία έντονη συγκέντρωση των τιμών γύρω από την τιμή 3.

Phase_4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	27	1,7	1,7	1,7
	1,00	99	6,3	6,3	8,0
	2,00	394	24,9	24,9	32,8
	3,00	426	26,9	26,9	59,7
	4,00	638	40,3	40,3	100,0
	Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 34



Η 5^η και τελευταία Φάση του τεστ, ουσιαστικά ήταν όμοια με τη 2^η, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα. Ο λόγος ήταν ότι θέλαμε να εξακριβώσουμε εάν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των δύο φάσεων ως προς τις απαντήσεις των υποκειμένων, κάτι που θα αποδείκνυε ότι τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από το μουσικό υλικό που χρησιμοποιείται ως ερέθισμα στην έρευνα (και θα διασφαλιζόταν έτσι ένας βαθμός αξιοπιστίας του τεστ), αλλά αντανακλούν

ουσιαστικά την ικανότητα ή μη των υποκειμένων να αποκωδικοποιούν το συναίσθημα στη μουσική.

Οι έλεγχοι που έγιναν για να διαπιστωθεί η ύπαρξη συμφωνίας μεταξύ των δύο παρόμοιων φάσεων (2^η και 5^η), έδειξαν ότι πράγματι οι ερμηνευτικοί χαρακτηρισμοί των υποκειμένων συμφωνούν στις δύο αυτές φάσεις, περισσότερο για τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης και λιγότερο για το φόβο και το θυμό (Βλέπε επόμενους Πίνακες).

9Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 22Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		22Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
9Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	1399	35	23	29	1486
	ΛΥΠΗ	24	5	2	6	37
	ΘΥΜΟΣ	9	5	2	1	17
	ΦΟΒΟΣ	18	3	0	3	24
Total		1450	48	27	39	1564

10Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 24Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		24Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
10Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	4	4	4	9	21
	ΛΥΠΗ	11	20	40	67	138
	ΘΥΜΟΣ	5	14	56	100	175
	ΦΟΒΟΣ	33	82	313	788	1216
Total		53	120	413	964	1550

11Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 21Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

		21Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
11Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	22	43	3	13	81
	ΛΥΠΗ	24	1254	16	43	1337
	ΘΥΜΟΣ	7	36	6	8	57
	ΦΟΒΟΣ	8	67	3	11	89
Total		61	1400	28	75	1564

12Η ΑΚΡΟΑΣΗ * 23Η ΑΚΡΟΑΣΗ Crosstabulation

Count

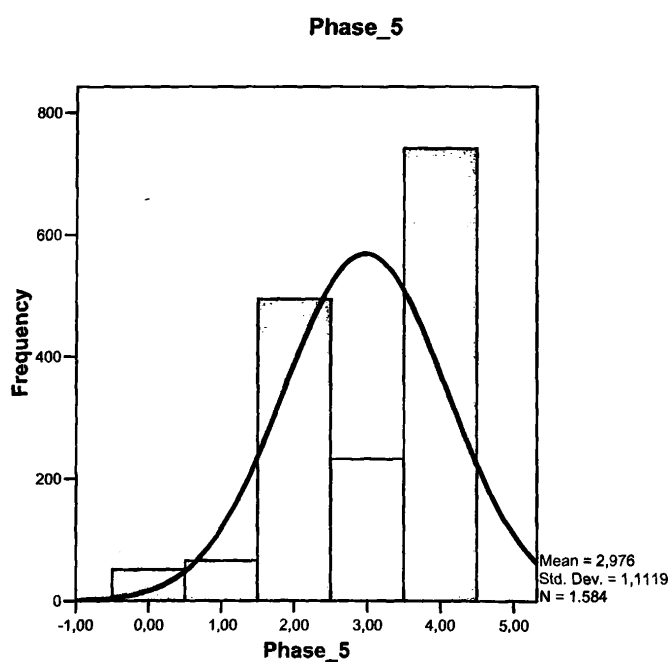
		23Η ΑΚΡΟΑΣΗ				Total
		ΧΑΡΑ	ΛΥΠΗ	ΘΥΜΟΣ	ΦΟΒΟΣ	
12Η ΑΚΡΟΑΣΗ	ΧΑΡΑ	12	10	58	47	127
	ΛΥΠΗ	4	3	26	37	70
	ΘΥΜΟΣ	9	11	657	326	1003
	ΦΟΒΟΣ	10	14	158	170	352
Total		35	38	899	580	1552



Ο μ.ό σωστών εκτιμήσεων στην 5^η φάση είναι περίπου 3 στις 4 ερωτήσεις, κάτι που αποδεικνύεται στο Σχήμα 31, στο οποίο διακρίνεται έντονη συγκέντρωση των τιμών σε αυτό τον αριθμό. Από τον Πίνακα 35, επίσης κατανοούμε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 46,8% αξιολόγησε σωστά το συναίσθημα όλων των μουσικών ερεθισμάτων της Φάσης αυτής, το 14,6% εκτίμησε ορθά 3, το 31,2% 2, το 4,2% αξιολόγησε σωστά τις συναισθηματικές ιδιότητες 1 ερεθίσματος και τέλος, ένα 3,2% δεν έκανε καμία σωστή εκτίμηση.

Phase_5				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	51	3,2	3,2	3,2
1,00	66	4,2	4,2	7,4
2,00	494	31,2	31,2	38,6
3,00	232	14,6	14,6	53,2
4,00	741	46,8	46,8	100,0
Total	1584	100,0	100,0	

Πίνακας 35



Σχήμα 31

Από τον Πίνακα 36 και το Σχήμα 32 βλέπουμε ότι όλες οι φάσεις αποτελούν μια ομάδα πλην της φάσης 3. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία σχετική

ομοιογένεια ως προς το βαθμό σωστής εκτίμησης του συναισθήματος σε όλες τις φάσεις, εκτός από την 3^η, η οποία παρουσιάζει τις χαμηλότερες επιδόσεις.

Rotated Component Matrix^a

	Raw		Rescaled	
	Component		Component	
	1	2	1	2
Phase_1	1,263	,116	,890	,082
Phase_2	,561	,189	,561	,189
Phase_3	,152	1,159	,129	,984
Phase_4	,590	,163	,574	,159
Phase_5	,653	-,014	,587	-,013

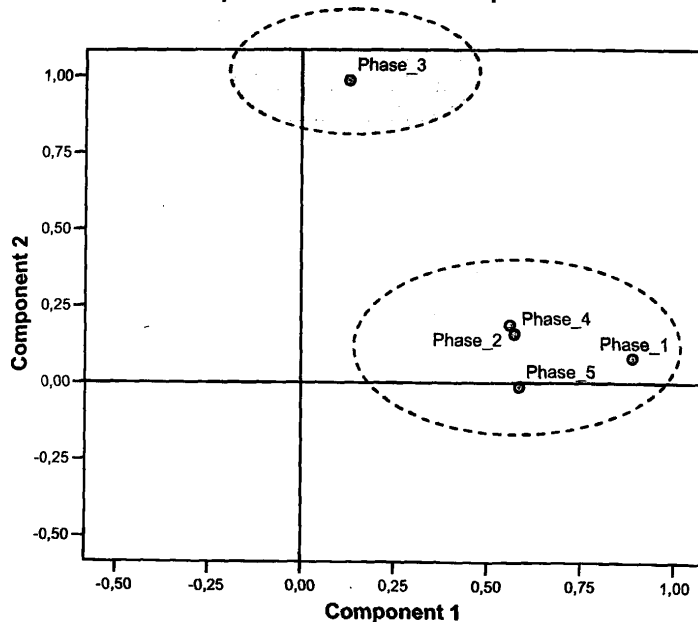
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

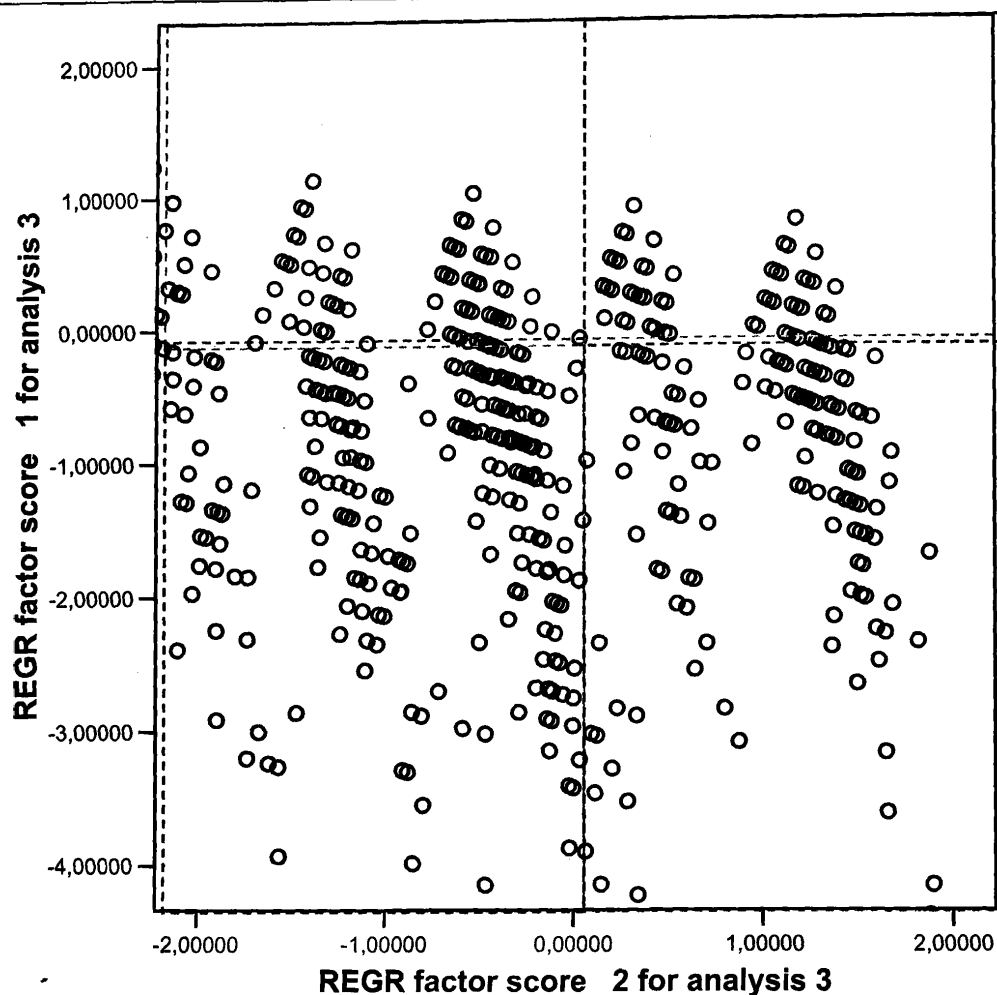
a. Rotation converged in 3 iterations.

Πίνακας 36

Component Plot in Rotated Space



Σχήμα 32



Σχήμα 33

Στη συνέχεια, τα scores των 5 διακριτών φάσεων θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διερευνηθεί:

1. εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποια ή κάποιες Φάσεις της έρευνας.
2. Εάν η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση σχετίζεται με την επίδοσή του σε κάποια άλλη Φάση της έρευνας.

Από τον Πίνακα 37 όπου δίνεται ο έλεγχος Kolmogorov – Smirnov, προκύπτει ότι οι 5 δείκτες φάσεων δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, οπότε γεννάται το ίδιο πρόβλημα με τους αντίστοιχους συναισθηματικούς δείκτες. Αυτό σημαίνει ότι στο εξής οι έλεγχοι που θα χρησιμοποιούνται είναι της οικογένειας των λεγόμενων μη παραμετρικών ελέγχων. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ελέγχους κάνοντας χρήση του κεντρικού οριακού θεωρήματος.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
N		1584	1584	1584	1584	1584
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	7,3043	3,2292	2,5259	2,9779	2,9760
	Std. Deviation	1,41897	,99899	1,17699	1,02718	1,11190
Most Extreme Differences	Absolute	,428	,334	,272	,243	,289
	Positive	,312	,220	,272	,160	,196
	Negative	-,428	-,334	-,217	-,243	-,289
Kolmogorov-Smirnov Z		17,032	13,298	10,810	9,668	11,512
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Πίνακας 37



7.3.ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Εισαγωγή

Στο παρόν τμήμα του 7^{ου} κεφαλαίου θα ασχοληθούμε με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της στατιστικής επεξεργασίας αναφορικά με την ύπαρξη ή μη συναφειακής σχέσης μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής (ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να μεταφράζουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική), και των ανεξάρτητων μεταβλητών που έχουν ήδη αναλυθεί επαρκώς και αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, του εκπαιδευτικού και του γονέα.

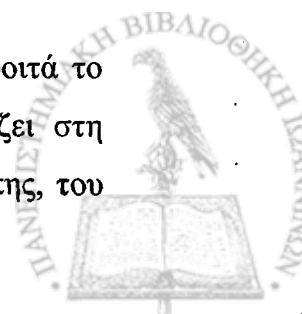
Στην ενότητα αυτή της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ο παραμετρικός έλεγχος για την ισότητα των μέσων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων και η ανάλυση διασποράς κατά ένα παράγοντα καθώς και μη παραμετρικοί έλεγχοι (έλεγχοι κανονικότητας – Kolmogorov-Smirnov και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς κατά ένα παράγοντα – Kruskal-Wallis). Επίσης, έγινε σε μεγάλο βαθμό χρήση κατάλληλων διαγραμμάτων προκειμένου να είναι πιο κατανοητά τα αποτελέσματα.

Επειδή τα αποτελέσματα είναι πάρα πολλά και απαιτείται πολύς χώρος τόσο για την ανάλυσή τους, όσο και για την παρουσίασή τους με πίνακες και διαγράμματα, θα γίνει μία προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά και θα δοθεί βαρύτητα στα πιο σημαντικά από τα ευρήματα. Θα ξεκινήσουμε με την περιγραφή των αποτελεσμάτων της διερεύνησης αναφορικά με την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην ικανότητα αντίληψης του συναισθήματος σε μουσικά ερεθίσματα.

7.3.1. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών του παιδιού

Στην παράγραφο αυτή θα καταγραφούν τα αποτελέσματα της διερεύνησης σχετικά με το αν τα χαρακτηριστικά του παιδιού επηρεάζουν την ικανότητά του να αναγνωρίζει ένα συναισθήμα σωστά στη Μουσική. Προκειμένου να γίνει ο έλεγχος αυτός θα εφαρμοσθούν μια σειρά από έλεγχοι ανάλυσης διακύμανσης, γνωστή ευρέως ως ANOVA.

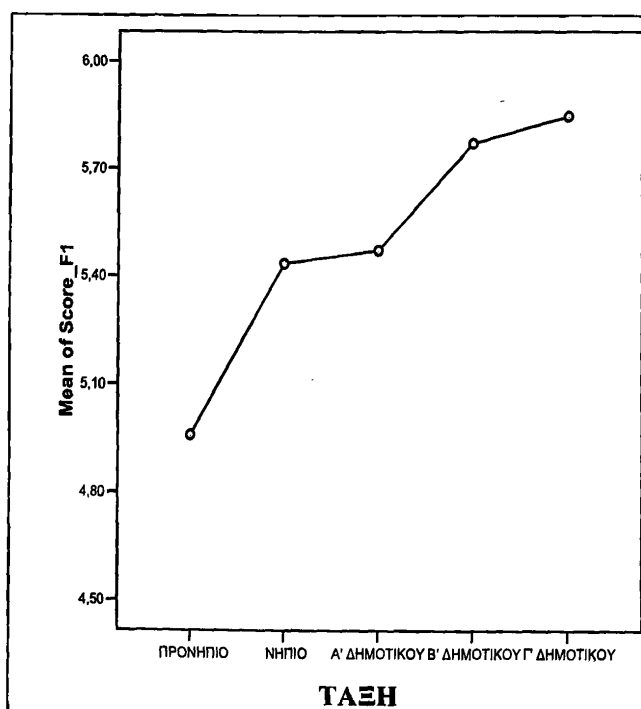
Η ανάλυση ANOVA (πίνακας 38) έδειξε ότι η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανότητά του να αναγνωρίζει στη μουσική τόσο το συναισθήμα της χαράς, όσο και τα συναισθήματα της λύπης, του



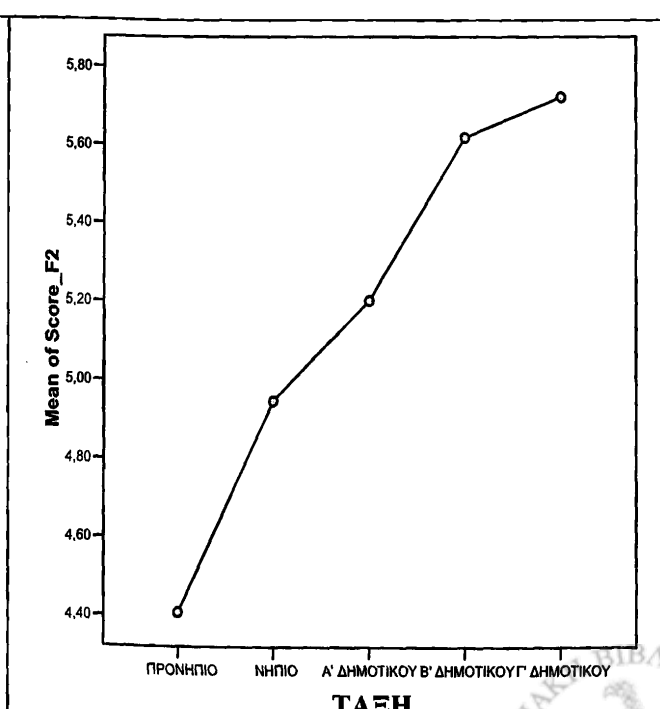
θυμού και του φόβου ($p\_value=0,000$). Από τα Σχήματα 34, 35, 36, 37 όσο και από τον Πίνακα 39 με τα περιγραφικά μέτρα βλέπουμε ότι όσο ανεβαίνουμε σε σχολική τάξη, αυξάνεται και η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά. (Υπενθυμίζουμε ότι το Score_F1 αφορά την επίδοση των παιδιών στην αναγνώριση της Χαράς, το Score_F2 της Λύπης, το Score_F3 του Θυμού και το Score_F4 του Φόβου.)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	133,144	4	33,286	44,285	,000
	Within Groups	1186,815	1579	,752		
	Total	1319,960	1583			
Score_F2	Between Groups	313,321	4	78,330	62,159	,000
	Within Groups	1989,785	1579	1,260		
	Total	2303,105	1583			
Score_F3	Between Groups	408,737	4	102,184	64,970	,000
	Within Groups	2483,444	1579	1,573		
	Total	2892,182	1583			
Score_F4	Between Groups	417,046	4	104,261	73,434	,000
	Within Groups	2241,863	1579	1,420		
	Total	2658,909	1583			

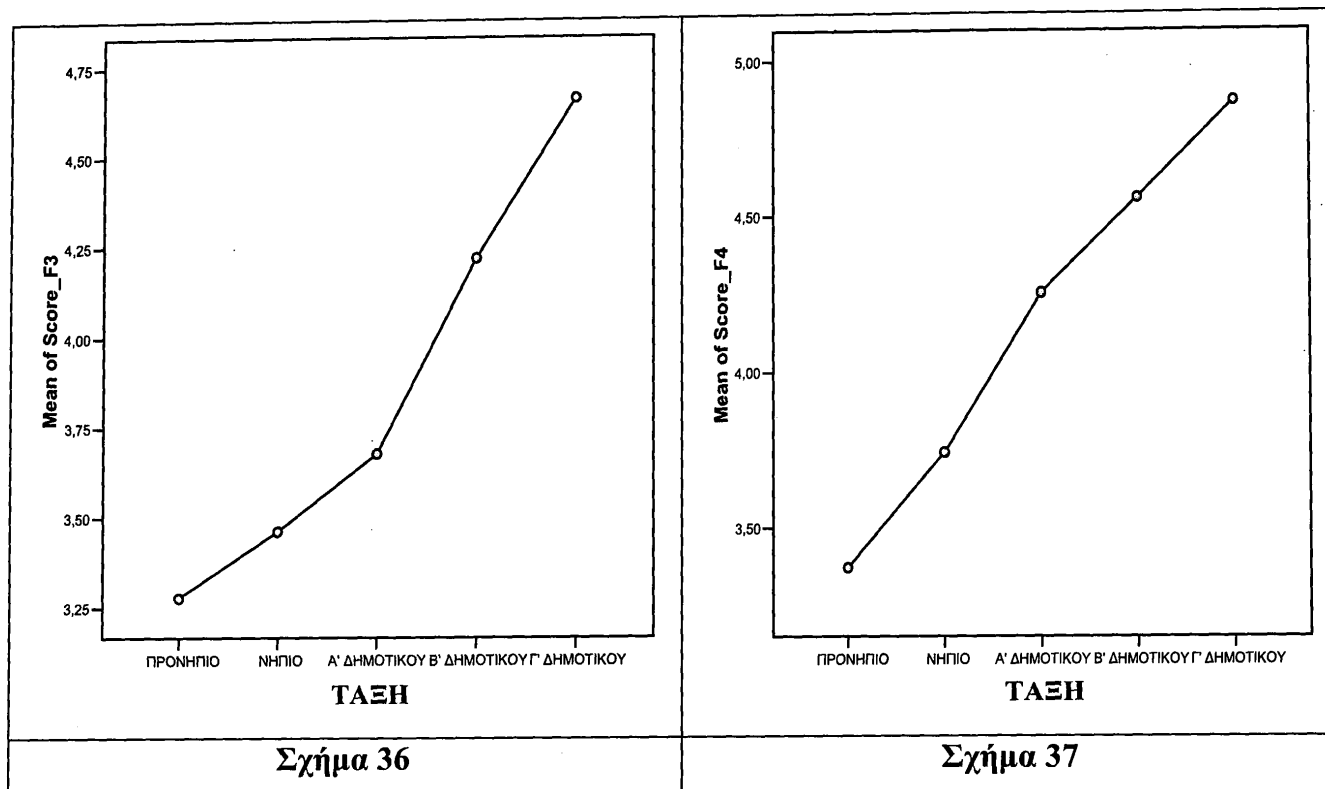
Πίνακας 38



Σχήμα 34



Σχήμα 35



Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	4,9591	1,39246	,09388	4,7741	5,1441	,00	6,00	
ΝΗΠΙΟ	271	5,4354	,92420	,05614	5,3249	5,5460	1,00	6,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	5,4725	,94872	,04973	5,3747	5,5703	,00	6,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	5,7714	,57081	,03051	5,7114	5,8314	2,00	6,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	5,8470	,49099	,02522	5,7974	5,8966	2,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,86696	,02178	5,5078	5,5932			
Fixed Effects				,14825	5,1389	5,9621			,10366
Random Effects									
Score_F2									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	4,4091	1,68146	,11336	4,1857	4,6325	,00	6,00	
ΝΗΠΙΟ	271	4,9483	1,30139	,07905	4,7927	5,1040	1,00	6,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	5,2033	1,17005	,06133	5,0827	5,3239	1,00	6,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	5,6200	,83693	,04474	5,5320	5,7080	1,00	6,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	5,7230	,67438	,03464	5,6548	5,7911	1,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,12257	,02821	5,2105	5,3211			
Fixed Effects				,22745	4,6343	5,8973			,24556
Random Effects									
Score_F3									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	3,2773	1,41112	,09514	3,0898	3,4648	,00	6,00	
ΝΗΠΙΟ	271	3,4613	1,32406	,08043	3,3029	3,6196	,00	6,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	3,6758	1,34814	,07066	3,5369	3,8148	,00	6,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	4,2171	1,17702	,06291	4,0934	4,3409	,00	6,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	4,6623	1,06752	,05483	4,5544	4,7701	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,25411	,03151	3,8776	4,0012			
Fixed Effects				,25979	3,2181	4,6607			,32057
Random Effects									
Score_F4									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	3,3727	1,46096	,09850	3,1786	3,5669	,00	6,00	
ΝΗΠΙΟ	271	3,7417	1,45031	,08810	3,5682	3,9151	,00	6,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	4,2527	1,16981	,06131	4,1322	4,3733	,00	6,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	4,5571	1,01049	,05401	4,4509	4,6634	1,00	6,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	4,8681	,96692	,04967	4,7704	4,9657	2,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,19155	,02994	4,1989	4,3163			
Fixed Effects				,26243	3,5290	4,9862			,32767
Random Effects									

Πίνακας 39

Όσον αφορά την γεωγραφική περιοχή διαβίωσης του παιδιού (χωριό-κωμόπολη-πόλη), η ανάλυση έδειξε ότι δεν επηρεάζει την ικανότητά του να αναγνωρίζει τόσο το συναίσθημα της χαράς, όσο και τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου.

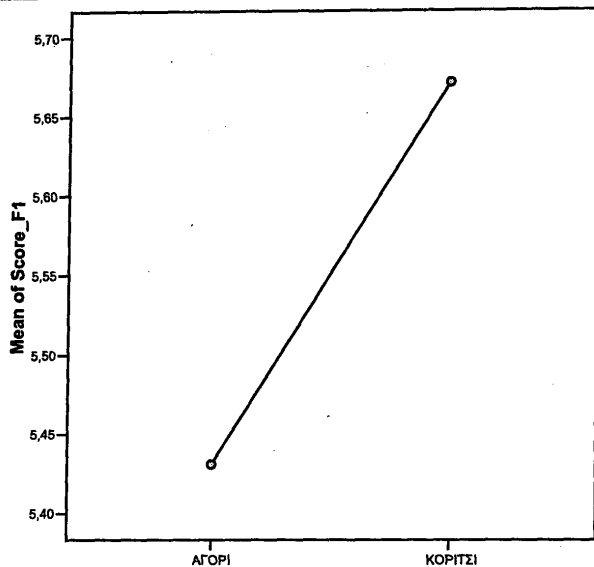
Το φύλο του παιδιού, σύμφωνα με την ανάλυση ANOVA (πίνακας 40) φαίνεται ότι επηρεάζει την ικανότητά του να αναγνωρίζει το συναίσθημα της χαράς, το συναίσθημα της λύπης και το συναίσθημα του φόβου. Αντίθετα, δεν επηρεάζει την ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει το συναίσθημα του θυμού. Από τα Σχήματα 38, 39, 40, 41 όσο και από τον Πίνακα 41 με τα περιγραφικά μέτρα, βλέπουμε ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να αναγνωρίζουν το συναίσθημα της χαράς, το συναίσθημα της λύπης και το συναίσθημα του φόβου. Η αναγνώριση του θυμού στη μουσική δεν επηρεάζεται στατιστικώς σημαντικά από το φύλο. Και τα δύο φύλα παρουσιάζουν όμοιες επιδόσεις. Άλλωστε, όπως φάνηκε και από τον Πίνακα 23 η μέση τιμή του τρίτου δείκτη – Score F3 - (ο οποίος σχετίζεται με το συναίσθημα του θυμού) έχει μέση τιμή ίση με 3,9 αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σωστά 3,9 στα 6 ηχητικά ερεθίσματα όταν αυτά συνδέονται με το συναίσθημα του θυμού. Αντίστοιχα, ο συγκεκριμένος δείκτης έχει τη μεγαλύτερη διασπορά από όλους και σύγκεντρώνει τη μικρότερη επίδοση, που σημαίνει ότι η αναγνώρισή του στη μουσική δυσκολεύει γενικώς τα παιδιά.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score_F1	Equal variances assumed	44,770	,000	-5,284	1582	,000	-,24042	,04550	-,32967	-,15116
	Equal variances not assumed			-5,290	1512,365					
Score_F2	Equal variances assumed	12,688	,000	-3,578	1582	,000	-,21607	,06039	-,33453	-,09762
	Equal variances not assumed			-3,580	1562,201					
Score_F3	Equal variances assumed	,475	,491	-,920	1582	,358	-,06252	,06793	-,19576	,07072
	Equal variances not assumed			-,920	1581,530					
Score_F4	Equal variances assumed	,856	,355	-3,425	1582	,001	-,22230	,06491	-,34962	-,09499
	Equal variances not assumed			-3,426	1579,897					

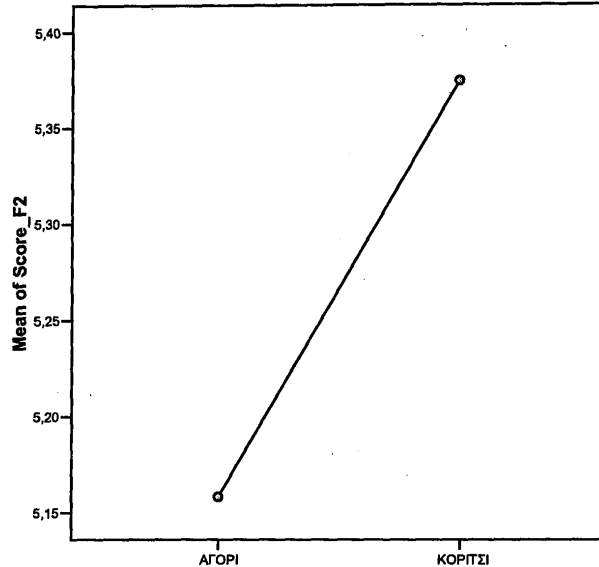
Πίνακας 40





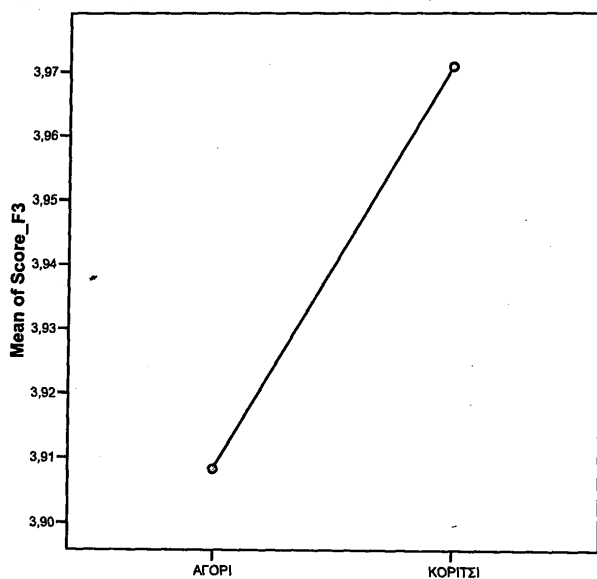
ΦΥΛΟ

Σχήμα 38



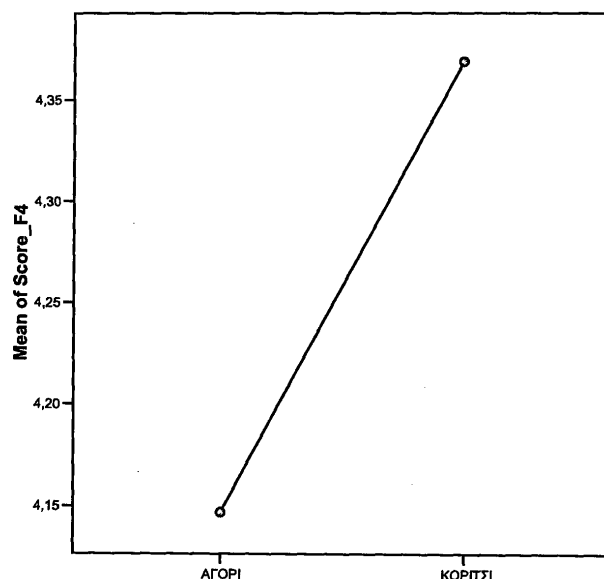
ΦΥΛΟ

Σχήμα 39



ΦΥΛΟ

Σχήμα 40



ΦΥΛΟ

Σχήμα 41



Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
						Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1	ΑΓΟΡΙ	796	5,4309	1,00138	,03549	5,3612	5,5006	,00	6,00	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	788	5,6713	,79697	,02839	5,6156	5,7271	,00	6,00	
	Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
	Model			,90548	,02275	5,5059	5,5951			
	Random Effects				,12021	4,0231	7,0779			
Score_F2	ΑΓΟΡΙ	796	5,1583	1,27287	,04512	5,0697	5,2469	,00	6,00	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	788	5,3744	1,12529	,04009	5,2957	5,4531	,00	6,00	
	Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
	Model			1,20172	,03019	5,2066	5,3250			
	Random Effects				,10804	3,8930	6,6385			
Score_F3	ΑΓΟΡΙ	796	3,9083	1,34693	,04774	3,8146	4,0020	,00	6,00	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	788	3,9708	1,35658	,04833	3,8759	4,0657	,00	6,00	
	Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
	Model			1,35174	,03396	3,8728	4,0060			
	Random Effects				,03396 ^a	3,5078 ^a	4,3709 ^a			
Score_F4	ΑΓΟΡΙ	796	4,1470	1,32124	,04683	4,0551	4,2389	,00	6,00	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	788	4,3693	1,26106	,04492	4,2811	4,4575	,00	6,00	
	Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
	Model			1,29165	,03245	4,1939	4,3212			
	Random Effects				,11115	2,8452	5,6699			

a. Warning: Between-component variance is negative. It was replaced by 0.0 in computing this random effects measure.

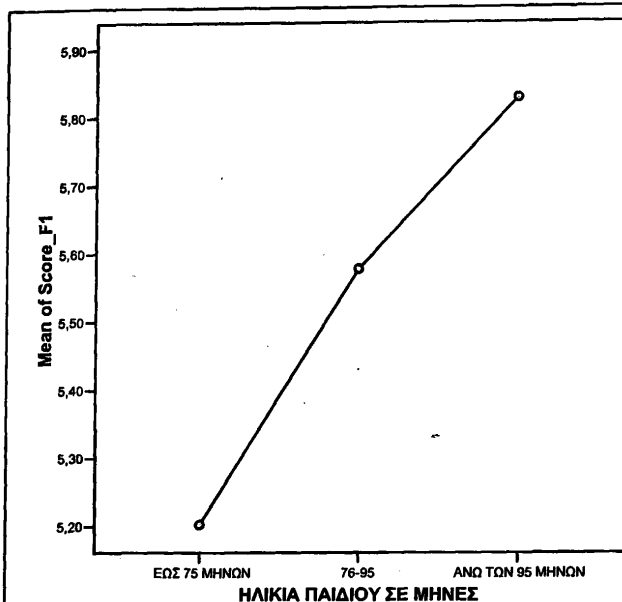
Πίνακας 41

Από τον Πίνακα 42 που ακολουθεί καθίσταται σαφές ότι η ηλικία όπως είναι και λογικό συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τόσο το συναίσθημα της χαράς, όσο και τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου ($p\_value=0,000$). Από τα Σχήματα 42 έως 45 όσο και από τον Πίνακα 43 με τα περιγραφικά μέτρα βλέπουμε ότι όσο αυξάνει η ηλικία βελτιώνεται και η ικανότητα σωστής εκτίμησης των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική.

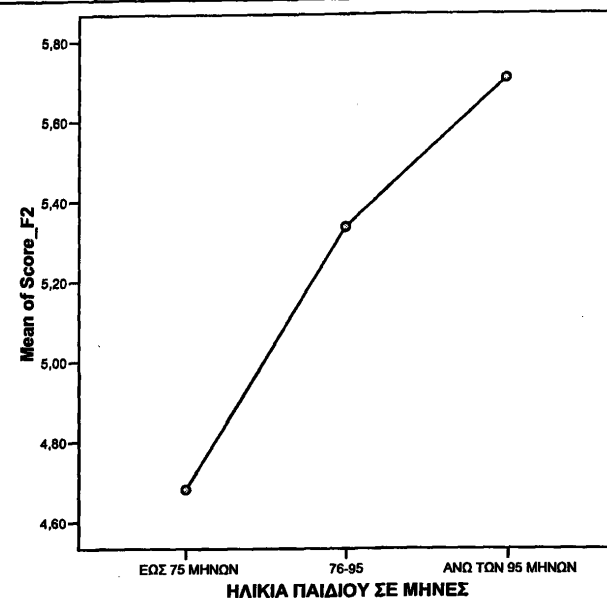
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	98,652	2	49,326	63,853	,000
	Within Groups	1221,307	1581	,772		
	Total	1319,960	1583			
Score_F2	Between Groups	266,641	2	133,321	103,503	,000
	Within Groups	2036,464	1581	1,288		
	Total	2303,105	1583			
Score_F3	Between Groups	370,527	2	185,264	116,155	,000
	Within Groups	2521,654	1581	1,595		
	Total	2892,182	1583			
Score_F4	Between Groups	399,833	2	199,916	139,910	,000
	Within Groups	2259,076	1581	1,429		
	Total	2658,909	1583			

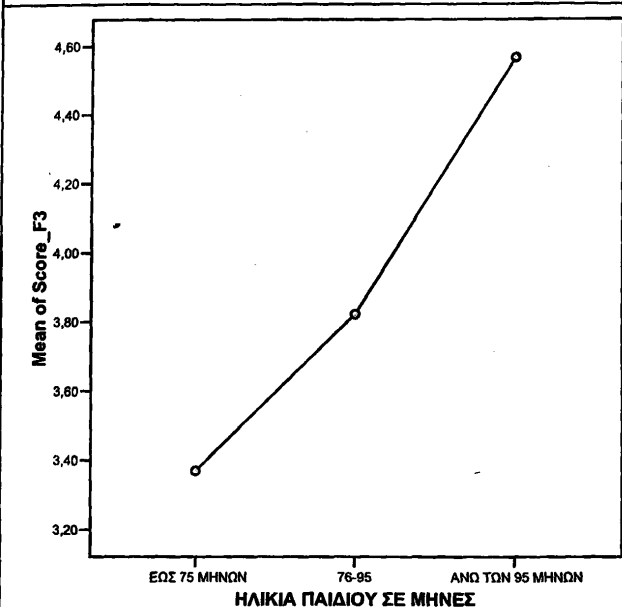
Πίνακας 42



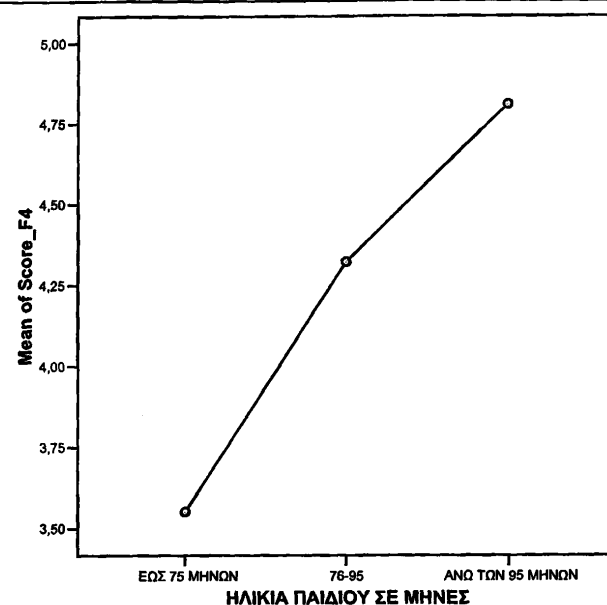
Σχήμα 42



Σχήμα 43



Σχήμα 44



Σχήμα 45

Μάλιστα, παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη και θεαματικότερη αύξηση στις επιδόσεις σωστής συναισθηματικής αξιολόγησης της μουσικής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων υφίσταται στα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου και λιγότερο στην ερμηνεία της χαράς, που θεωρείται κατά γενική ομολογία ευκολότερη.



Descriptives

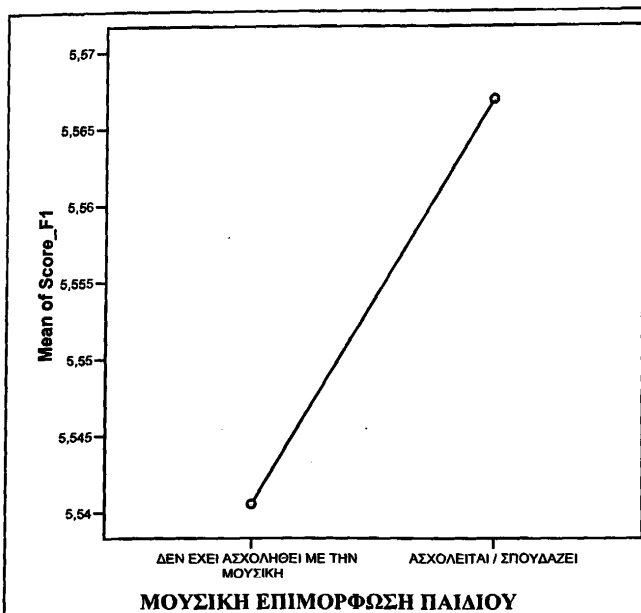
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	5,2021	1,19861	,05529	5,0935	5,3108	,00	6,00	
76-95	579	5,5769	,84359	,03506	5,5080	5,6457	,00	6,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	5,8280	,50499	,02183	5,7851	5,8709	2,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,87891	,02208	5,5072	5,5938			
				,17740	4,7872	6,3138			,09229
Score_F2 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	4,6809	1,51758	,07000	4,5433	4,8184	,00	6,00	
76-95	579	5,3351	1,08545	,04511	5,2465	5,4237	1,00	6,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	5,7047	,71806	,03104	5,6437	5,7657	1,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,13494	,02852	5,2098	5,3217			
				,29167	4,0108	6,5207			,25096
Score_F3 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	3,3702	1,35853	,06266	3,2471	3,4933	,00	6,00	
76-95	579	3,8221	1,33795	,05560	3,7129	3,9313	,00	6,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	4,5664	1,07873	,04664	4,4747	4,6580	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,26292	,03173	3,8772	4,0016			
				,34382	2,4600	5,4187			,34911
Score_F4 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	3,5511	1,46040	,06736	3,4187	3,6834	,00	6,00	
76-95	579	4,3212	1,13015	,04697	4,2290	4,4135	,00	6,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	4,8093	,98733	,04269	4,7255	4,8932	1,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,19536	,03003	4,1987	4,3165			
				,35716	2,7208	5,7943			,37728

Πίνακας 43

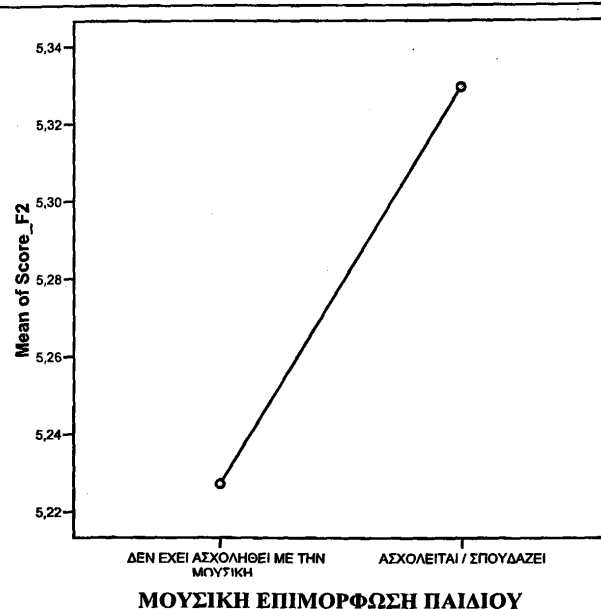
Από τον Πίνακα 44 που ακολουθεί βλέπουμε ότι ο παράγοντας μουσική επιμόρφωση επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά μόνο την ικανότητα αναγνώρισης του φόβου ($p\_value=0,000$). Από τα Σχήματα 46 έως 49 βλέπουμε όμως ότι γενικά η μουσική επιμόρφωση αυξάνει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά.

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Score_F1	Equal variances assumed	,177	,674	-,556	1582	,578	-,02632	,04734
	Equal variances not assumed			-,555	1249,108	,579	-,02632	,04747
Score_F2	Equal variances assumed	2,664	,103	-1,636	1582	,102	-,10225	,06248
	Equal variances not assumed			-1,671	1342,971	,095	-,10225	,06120
Score_F3	Equal variances assumed	,023	,880	-1,505	1582	,132	-,10542	,07003
	Equal variances not assumed			-1,498	1238,908	,135	-,10542	,07040
Score_F4	Equal variances assumed	,523	,470	-3,571	1582	,000	-,23901	,06693
	Equal variances not assumed			-3,631	1326,939	,000	-,23901	,06582

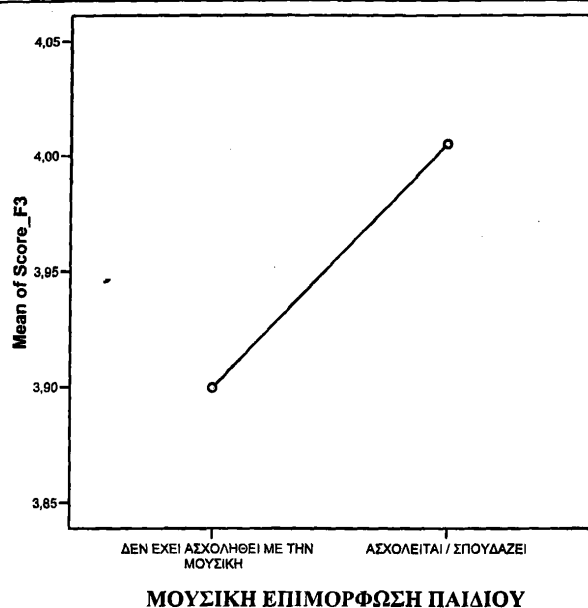
Πίνακας 44



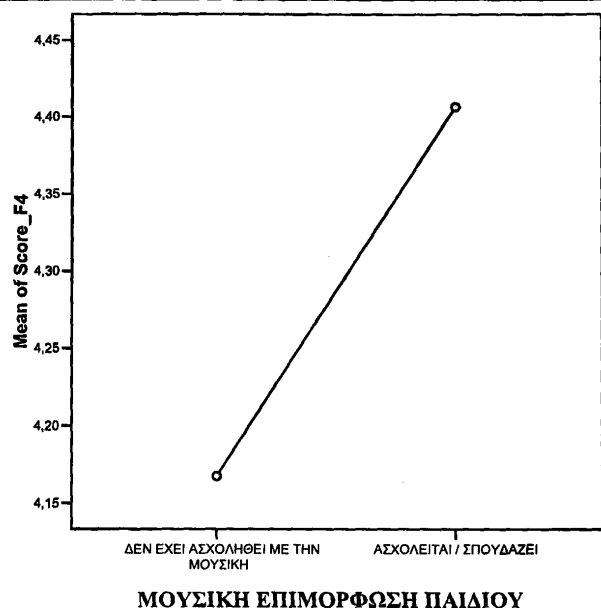
Σχήμα 46



Σχήμα 47

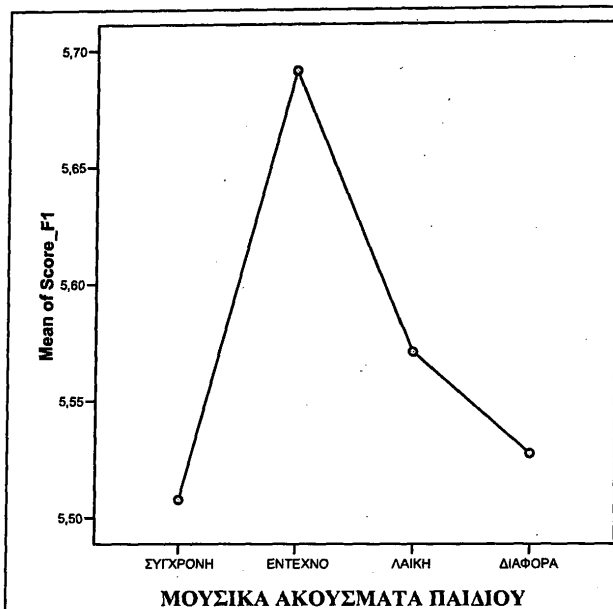


Σχήμα 48

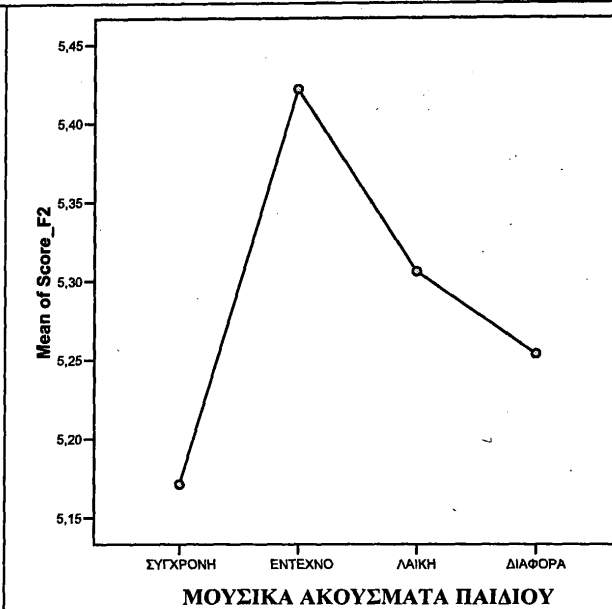


Σχήμα 49

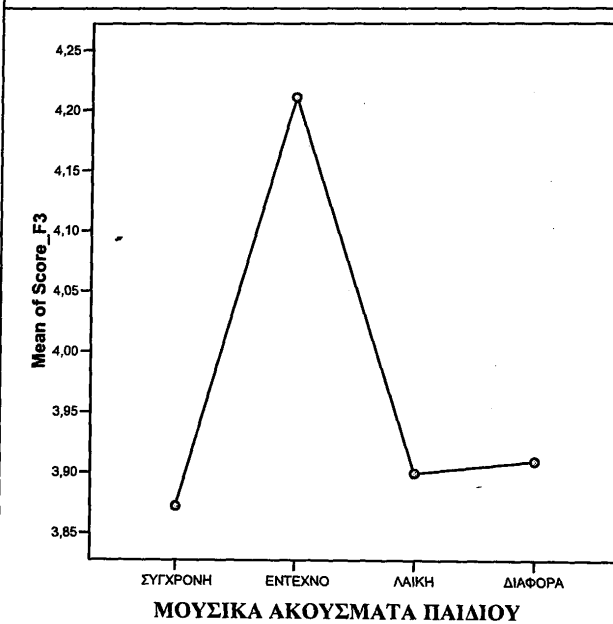
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μουσικά ακούσματα του παιδιού όπου σύμφωνα με την ανάλυση επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά ($p\_value < 0.05$) μόνο την ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του θυμού και του φόβου. Στα Σχήματα 50, 51, 52, 53 και τον Πίνακα 45 με τα περιγραφικά μέτρα παρατηρούμε ότι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά αυξάνει όταν αυτό ακούει έντεχνο τραγούδι. Σημαντικό θεωρείται το συμπέρασμα ότι οι χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση και των τεσσάρων συναισθημάτων, παρατηρούνται σε παιδιά που ακούνε σύγχρονη ποπ μουσική, δηλαδή μουσική πρόχειρη, που στοχεύει σε ευκαιριακές πωλήσεις, και η οποία βέβαια έχει ημερομηνία λήξης.



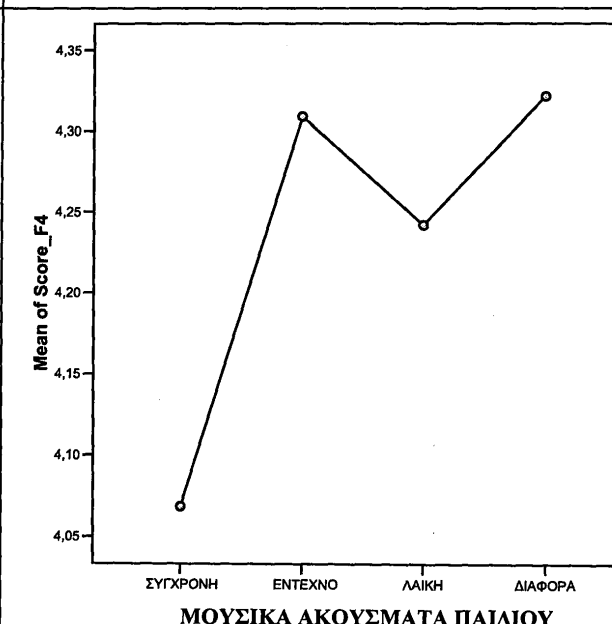
Σχήμα 50



Σχήμα 51



Σχήμα 52



Σχήμα 53

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	5,5078	,94906	,05297	5,4036	5,6120	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	5,6912	,59366	,04156	5,6092	5,7731	3,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	5,5708	,93272	,06303	5,4466	5,6950	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	5,5274	,95511	,03295	5,4627	5,5921	,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,91222	,02292	5,5055	5,5955			
Random Effects				,03826	5,4288	5,6723			,00262
Score_F2 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	5,1713	1,31764	,07354	5,0266	5,3160	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	5,4216	,99690	,06980	5,2839	5,5592	2,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	5,3059	1,10566	,07471	5,1587	5,4532	1,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	5,2536	1,23081	,04247	5,1702	5,3369	,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,20516	,03028	5,2064	5,3252			
Random Effects				,04798	5,1131	5,4185			,00387
Score_F3 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	3,8723	1,26955	,07086	3,7329	4,0117	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	4,2108	1,10069	,07706	4,0588	4,3627	,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	3,8995	1,44595	,09771	3,7070	4,0921	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	3,9095	1,40539	,04849	3,8143	4,0047	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,34884	,03389	3,8729	4,0059			
Random Effects				,07356	3,7053	4,1735			,01191
Score_F4 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	4,0685	1,33052	,07426	3,9224	4,2146	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	4,3088	1,21068	,08476	4,1417	4,4760	,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	4,2420	1,35147	,09132	4,0620	4,4220	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	4,3214	1,28307	,04427	4,2345	4,4083	,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,29347	,03250	4,1938	4,3213			
Random Effects				,06885	4,0385	4,4767			,01029

Πίνακας 45



Τελικά Συμπεράσματα

Στον πίνακα 46 βλέπουμε συγκεντρωτικά κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή από αυτές που αφορούν σε προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, στην αναγνώριση και ερμηνεία ποιού συναισθήματος (Score) επιδρά με στατιστική σημαντικότητα.

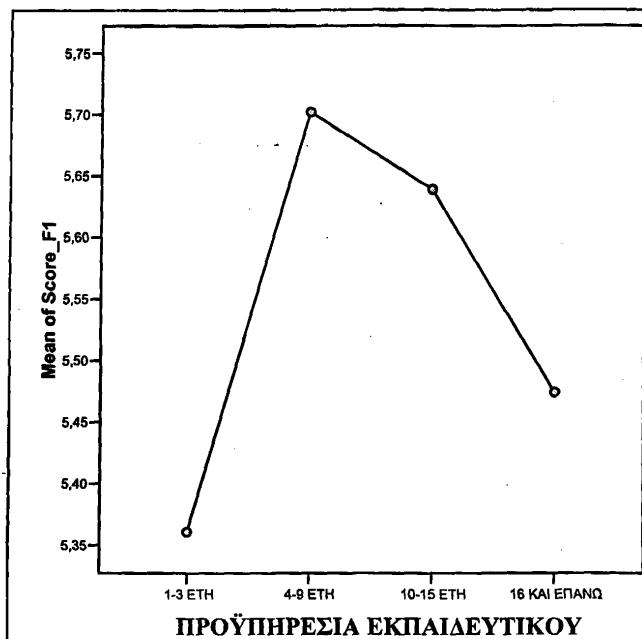
Παράγοντας	Scores			
	Score F1 (ΧΑΡΑ)	Score F2 (ΛΥΠΗ)	Score F3 (ΘΥΜΟΣ)	Score F4 (ΦΟΒΟΣ)
Τάξη	►	►	►	►
Περιοχή διαμονής	-	-	-	-
Φύλο	►	►	-	►
Ηλικία	►	►	►	►
Μουσική επιμόρφωση	-	-	-	►
Μουσικά Ακούσματα	-	-	►	►
Πίνακας 46				

7.3.2. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού

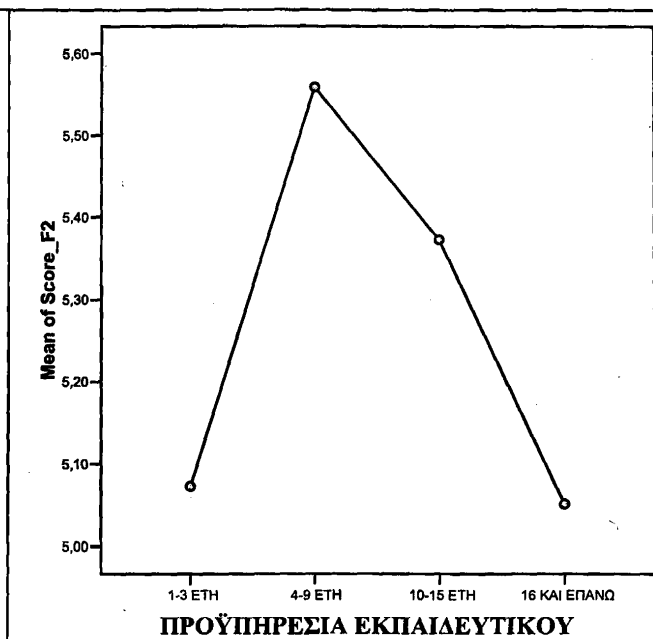
Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, θα δούμε στην παράγραφο αυτή ποιές επιδρούν στατιστικώς σημαντικά στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή ποιά ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και ποιά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τη μουσική επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν το συναισθηματικό περιεχόμενό της. Οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ίδιες με αυτές της προηγούμενης παραγράφου.

Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και τα τέσσερα συναισθήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα ($p\_value < 0.05$). Από τα Σχήματα 54,55,56,57 όσο και από τον Πίνακα 47 με τα περιγραφικά μέτρα, παρατηρούμε ότι εκπαιδευτικοί με μέση προϋπηρεσία (4-9 έτη) αυξάνουν την ικανότητα του παιδιού

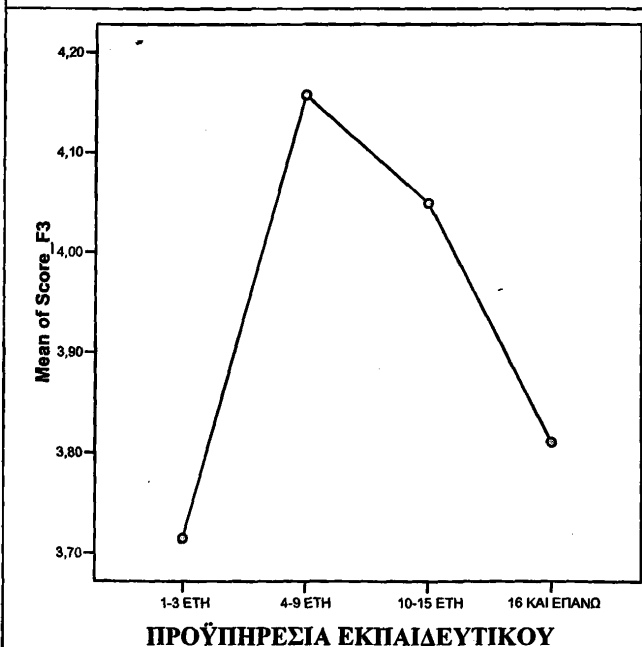
να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά, ενώ αυτοί με μικρή ή μεγάλη προϋπηρεσία λειτουργούν αρνητικά.



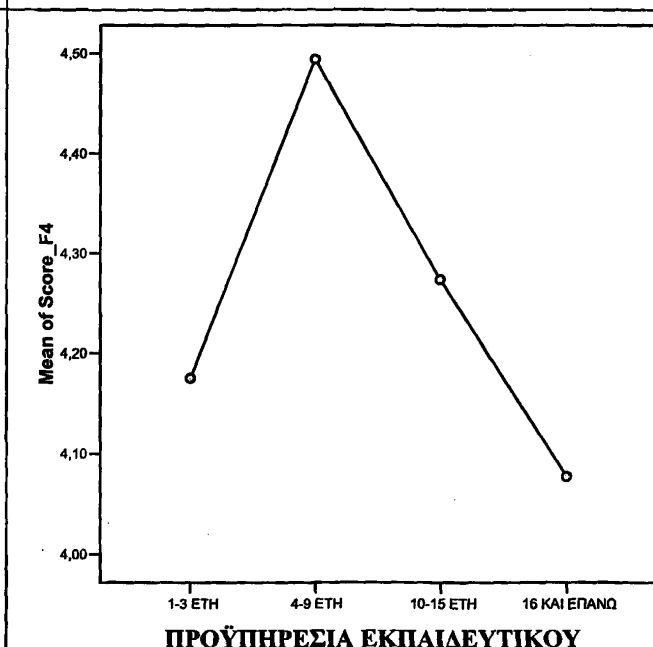
Σχήμα 54



Σχήμα 55



Σχήμα 56



Σχήμα 57

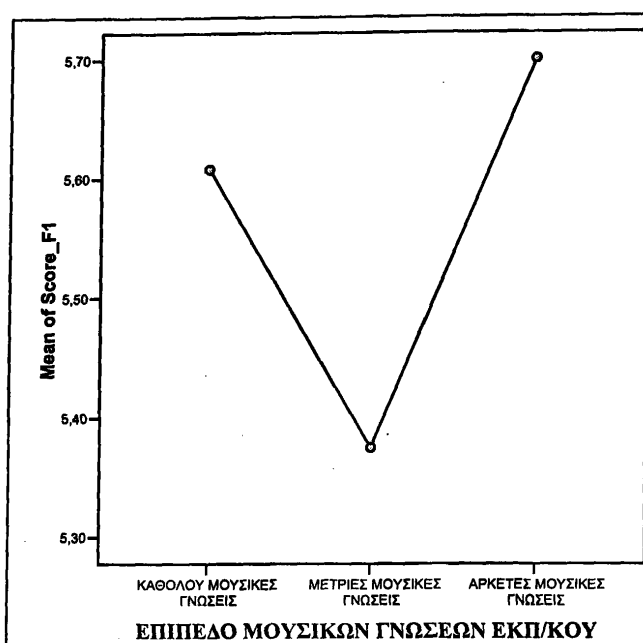
Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 1-3 ΕΤΗ	302	5,3609	1,12309	,06463	5,2338	5,4881	,00	6,00	
4-9 ΕΤΗ	490	5,7020	,68953	,03115	5,6408	5,7632	1,00	6,00	
10-15 ΕΤΗ	263	5,6388	,87083	,05370	5,5330	5,7445	,00	6,00	
16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ	529	5,4745	,95535	,04154	5,3929	5,5561	,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,90454	,02273	5,5059	5,5951			
Random Effects				,07957	5,2973	5,8037			,02144
Score_F2 1-3 ΕΤΗ	302	5,0728	1,33742	,07696	4,9214	5,2243	,00	6,00	
4-9 ΕΤΗ	490	5,5592	,92099	,04161	5,4774	5,6409	,00	6,00	
10-15 ΕΤΗ	263	5,3726	1,13830	,07019	5,2344	5,5108	,00	6,00	
16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ	529	5,0510	1,32689	,05769	4,9377	5,1644	,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,18596	,02980	5,2073	5,3242			
Random Effects				,13740	4,8285	5,7030			,06635
Score_F3 1-3 ΕΤΗ	302	3,7152	1,36339	,07845	3,5608	3,8696	,00	6,00	
4-9 ΕΤΗ	490	4,1571	1,25395	,05665	4,0458	4,2684	,00	6,00	
10-15 ΕΤΗ	263	4,0494	1,31398	,08102	3,8899	4,2090	,00	6,00	
16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ	529	3,8110	1,41762	,06164	3,6899	3,9320	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,34114	,03370	3,8733	4,0055			
Random Effects				,10810	3,5954	4,2834			,03891
Score_F4 1-3 ΕΤΗ	302	4,1755	1,32407	,07619	4,0256	4,3254	,00	6,00	
4-9 ΕΤΗ	490	4,4939	1,14624	,05178	4,3921	4,5956	,00	6,00	
10-15 ΕΤΗ	263	4,2738	1,26655	,07810	4,1200	4,4275	,00	6,00	
16 ΚΑΙ ΕΠΑΝΩ	529	4,0775	1,39114	,06048	3,9587	4,1963	,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,28583	,03231	4,1942	4,3209			
Random Effects				,10405	3,9264	4,5887			,03608

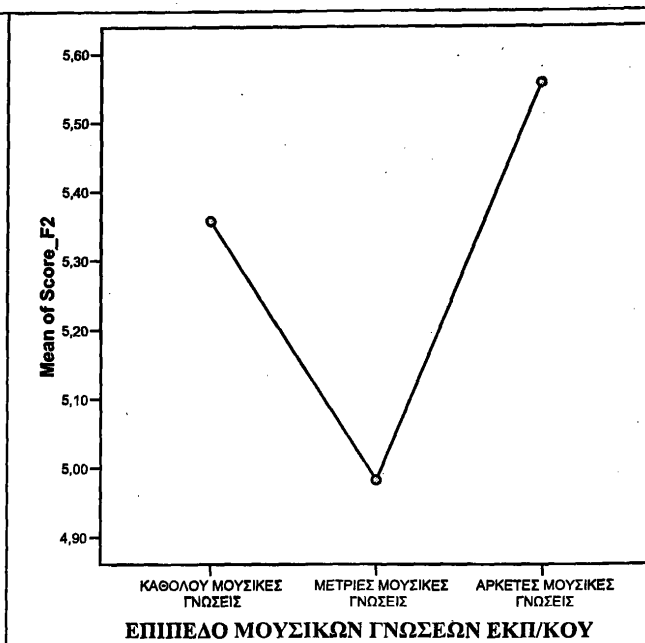
Πίνακας 47

Κάτι αντίστοιχο παρατηρούμε και με το επίπεδο μουσικών γνώσεων του εκπαιδευτικού, το οποίο επηρεάζει την ικανότητα ενός παιδιού να ερμηνεύει και τα τέσσερα συναισθήματα σωστά ($p\_value < 0.05$). Από τα Σχήματα 58, 59, 60, 61 όσο και από τον Πίνακα 48 με τα περιγραφικά μέτρα βλέπουμε ότι δάσκαλοι με μέτριες μουσικές γνώσεις δεν συνεισφέρουν στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά. Αντίθετα, θετικότερες επιδράσεις φαίνεται να έχουν εκείνοι που διαθέτουν ένα αρκετά ικανό επίπεδο μουσικών γνώσεων αλλά και εκείνοι που δεν έχουν καθόλου μουσικές γνώσεις. Ίσως εδώ να ταιριάζει αυτό που λέμε ότι η ημιμάθεια είναι χειρότερη της αμάθειας.

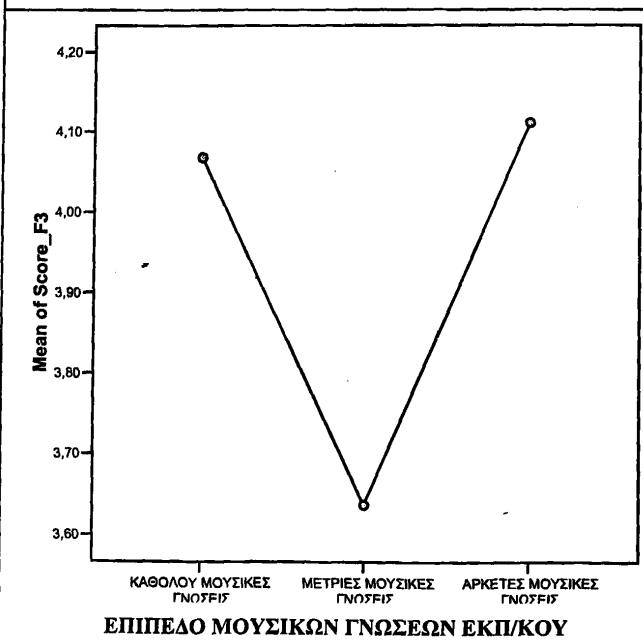




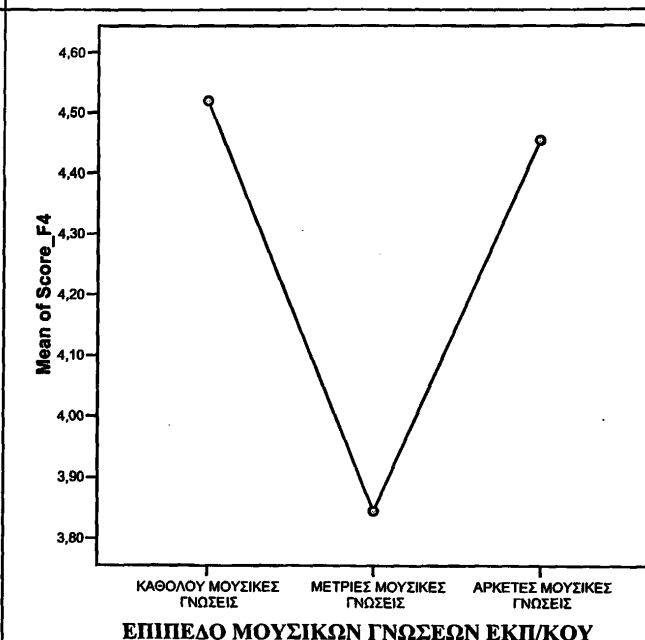
Σχήμα 58



Σχήμα 59



Σχήμα 60



Σχήμα 61



Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	487	5,6078	,87284	,03954	5,5301	5,6855	,00	6,00	
ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	587	5,3748	1,08947	,04497	5,2865	5,4631	,00	6,00	
ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	350	5,7000	,69690	,03725	5,6267	5,7733	2,00	6,00	
Total	1424	5,5344	,94185	,02496	5,4854	5,5834	,00	6,00	
Model			,93231	,02471	5,4859	5,5829			
Fixed Effects				,10058	5,1017	5,9672			,02737
Random Effects									
Score_F2 ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	487	5,3573	1,12201	,05084	5,2574	5,4572	1,00	6,00	
ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	587	4,9830	1,40685	,05807	4,8689	5,0970	,00	6,00	
ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	350	5,5571	,92150	,04926	5,4603	5,6540	,00	6,00	
Total	1424	5,2521	1,22875	,03256	5,1882	5,3160	,00	6,00	
Model			1,20637	,03197	5,1894	5,3148			
Fixed Effects				,17322	4,5068	5,9974			,06345
Random Effects									
Score_F3 ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	487	4,0678	1,41186	,06398	3,9421	4,1935	,00	6,00	
ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	587	3,6371	1,40192	,05786	3,5235	3,7508	,00	6,00	
ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	350	4,1114	1,14137	,06101	3,9914	4,2314	1,00	6,00	
Total	1424	3,9010	1,36337	,03613	3,8301	3,9719	,00	6,00	
Model			1,34618	,03567	3,8310	3,9710			
Fixed Effects				,16137	3,2067	4,5953			,07132
Random Effects									
Score_F4 ΚΑΘΟΛΟΥ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	487	4,5195	1,17200	,05311	4,4152	4,6239	,00	6,00	
ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	587	3,8450	1,44341	,05958	3,7280	3,9620	,00	6,00	
ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	350	4,4543	1,08489	,05799	4,3402	4,5683	,00	6,00	
Total	1424	4,2254	1,31071	,03473	4,1573	4,2936	,00	6,00	
Model			1,27202	,03371	4,1593	4,2915			
Fixed Effects				,23294	3,2232	5,2277			,15297
Random Effects									

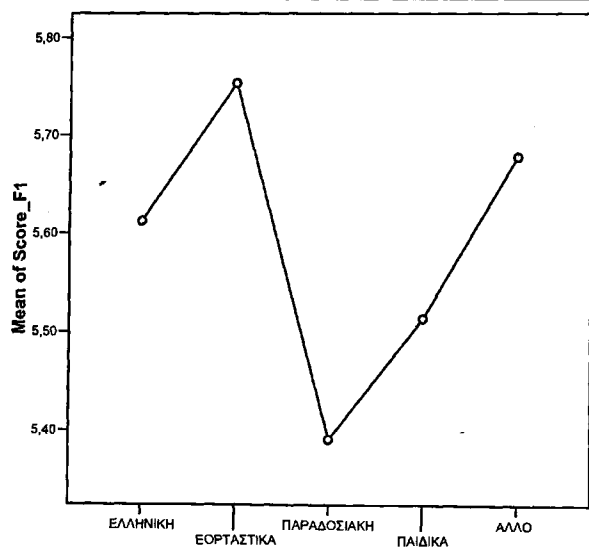
Πίνακας 48

Από τον Πίνακα 49 που ακολουθεί βλέπουμε ότι και τα είδη μουσικής που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την παιδευτική διαδικασία επηρεάζουν την ικανότητα αναγνώρισης και των τεσσάρων συναισθημάτων ($p\_value=0,000$) Από τα Σχήματα 62 έως 65 και τον Πίνακα 50 με τα περιγραφικά μέτρα παρατηρούμε ότι τα εορταστικά τραγούδια συνεισφέρουν σε σημαντικό βαθμό στην αύξηση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά. Προφανώς αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι τα εορταστικά τραγούδια συνοδεύουν κάποια γεγονότα φορτισμένα συναισθηματικά (σχολικές εορτές), τα οποία τίθενται υπό συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται τρόπος τινά η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αντίθετα, όπως προκύπτει τα τραγούδια με παραδοσιακό περιεχόμενο αλλά και τα παιδικά δείχνουν να συνεισφέρουν ελάχιστα στην αύξηση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά.

ANOVA

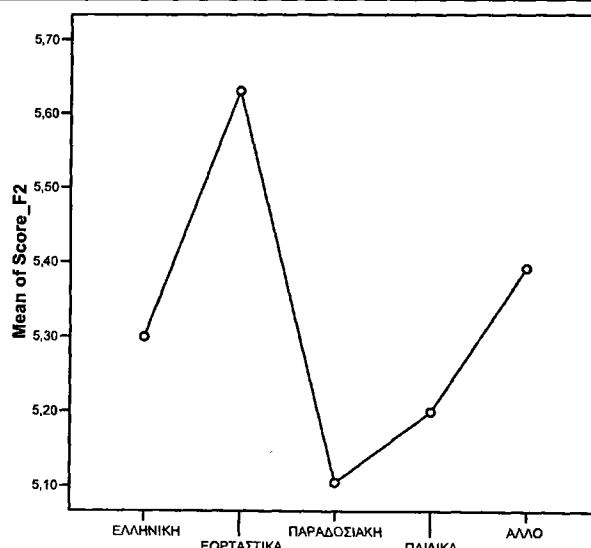
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	21,767	4	5,442	6,619	,000
	Within Groups	1298,193	1579	,822		
	Total	1319,960	1583			
Score_F2	Between Groups	36,598	4	9,149	6,374	,000
	Within Groups	2266,508	1579	1,435		
	Total	2303,105	1583			
Score_F3	Between Groups	53,374	4	13,344	7,422	,000
	Within Groups	2838,808	1579	1,798		
	Total	2892,182	1583			
Score_F4	Between Groups	88,481	4	22,120	13,588	,000
	Within Groups	2570,428	1579	1,628		
	Total	2658,909	1583			

Πίνακας 49



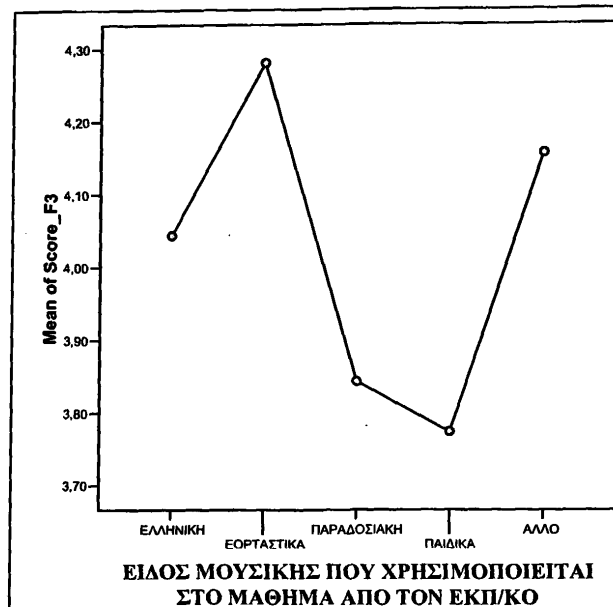
ΕΙΔΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠ/ΚΟ

Σχήμα 62

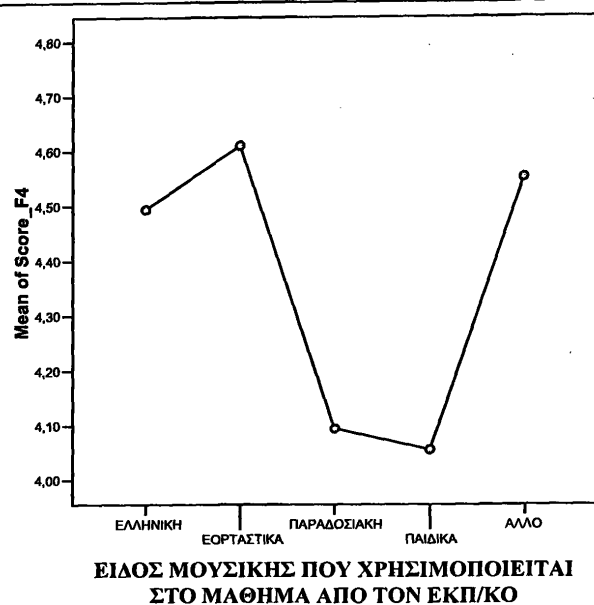


ΕΙΔΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠ/ΚΟ

Σχήμα 63



Σχήμα 64



Σχήμα 65

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1									
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	160	5,6125	,88302	,06981	5,4746	5,7504	,00	6,00	
ΕΟΡΤΑΣΤΙΚΑ	146	5,7534	,61657	,05103	5,6526	5,8543	2,00	6,00	
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	363	5,3912	1,10805	,05816	5,2768	5,5056	1,00	6,00	
ΠΑΙΔΙΚΑ	601	5,5141	,93642	,03820	5,4391	5,5892	,00	6,00	
ΑΛΛΟ	314	5,6783	,68883	,03887	5,6019	5,7548	1,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,90673	,02278	5,5058	5,5952			
Fixed Effects									
Random Effects				,06709	5,3642	5,7368			,01565
Score_F2									
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	160	5,3000	1,14815	,09077	5,1207	5,4793	,00	6,00	
ΕΟΡΤΑΣΤΙΚΑ	146	5,6301	,73357	,06071	5,5101	5,7501	2,00	6,00	
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	363	5,1047	1,34413	,07055	4,9659	5,2434	,00	6,00	
ΠΑΙΔΙΚΑ	601	5,1997	1,28714	,05250	5,0966	5,3028	,00	6,00	
ΑΛΛΟ	314	5,3917	1,02807	,05802	5,2776	5,5059	1,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,19808	,03010	5,2067	5,3248			
Fixed Effects									
Random Effects				,08692	5,0245	5,5071			,02613
Score_F3									
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	160	4,0438	1,36602	,10799	3,8305	4,2570	,00	6,00	
ΕΟΡΤΑΣΤΙΚΑ	146	4,2808	1,19044	,09852	4,0861	4,4755	,00	6,00	
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	363	3,8430	1,40249	,07361	3,6982	3,9877	,00	6,00	
ΠΑΙΔΙΚΑ	601	3,7737	1,33867	,05461	3,6665	3,8810	,00	6,00	
ΑΛΛΟ	314	4,1561	1,32481	,07476	4,0089	4,3032	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,34084	,03369	3,8733	4,0055			
Fixed Effects									
Random Effects				,10529	3,6471	4,2317			,03911
Score_F4									
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	160	4,4938	1,21312	,09591	4,3043	4,6832	,00	6,00	
ΕΟΡΤΑΣΤΙΚΑ	146	4,6096	1,11648	,09240	4,4270	4,7922	1,00	6,00	
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	363	4,0937	1,38142	,07251	3,9511	4,2362	,00	6,00	
ΠΑΙΔΙΚΑ	601	4,0549	1,34857	,05501	3,9469	4,1629	,00	6,00	
ΑΛΛΟ	314	4,5510	1,09265	,06166	4,4296	4,6723	1,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,27589	,03206	4,1947	4,3205			
Fixed Effects									
Random Effects				,13671	3,8780	4,6372			,06941

Πίνακας 50

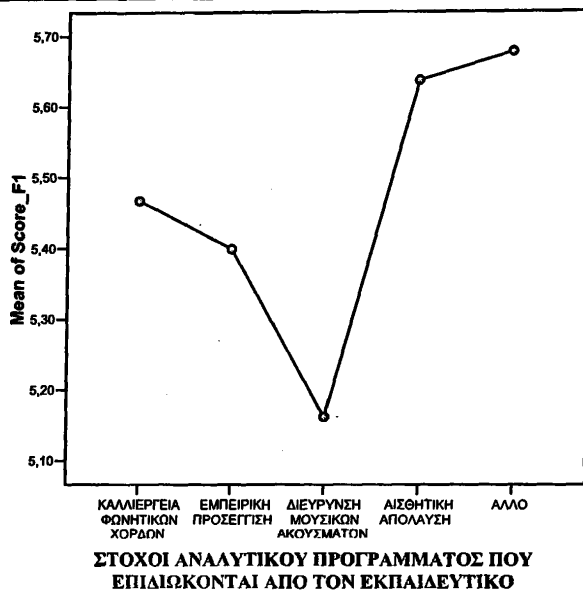


Από τον Πίνακα 51 που ακολουθεί βλέπουμε ότι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός μέσω του μαθήματος της μουσικής επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τόσο το συναίσθημα της χαράς, όσο και τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου ($p\_value=0,000$). Από τα Σχήματα 66 έως και 69 και από τον Πίνακα 52 με τα περιγραφικά μέτρα βλέπουμε ότι όταν στόχος του δασκάλου είναι η αισθητική απόλαυση, που σημαίνει ότι προβαίνει στο σχεδιασμό αντίστοιχων δραστηριοτήτων για να τον επιτύχει, τότε παρουσιάζεται η μέγιστη απόδοση σωστής αναγνώρισης των συναισθημάτων στη μουσική. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, είναι τα αποτελέσματα όταν ο στόχος του δασκάλου είναι η διεύρυνση των μουσικών ακουσμάτων του παιδιού και η διδασκαλία μουσικών εννοιών.

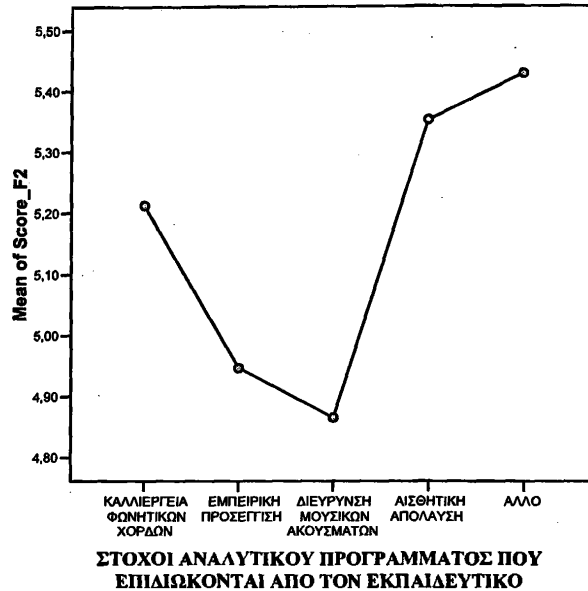
ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	26,529	4	6,632	8,096	,000
	Within Groups	1293,431	1579	,819		
	Total	1319,960	1583			
Score_F2	Between Groups	51,241	4	12,810	8,983	,000
	Within Groups	2251,864	1579	1,426		
	Total	2303,105	1583			
Score_F3	Between Groups	66,919	4	16,730	9,350	,000
	Within Groups	2825,263	1579	1,789		
	Total	2892,182	1583			
Score_F4	Between Groups	53,517	4	13,379	8,108	,000
	Within Groups	2605,392	1579	1,650		
	Total	2658,909	1583			

Πίνακας 51

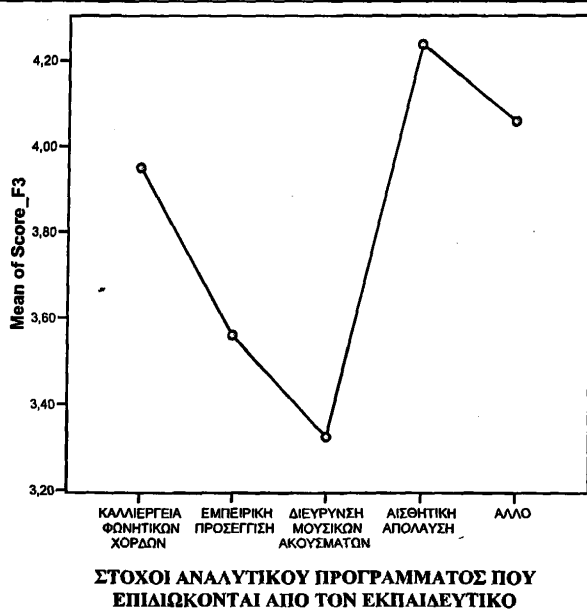




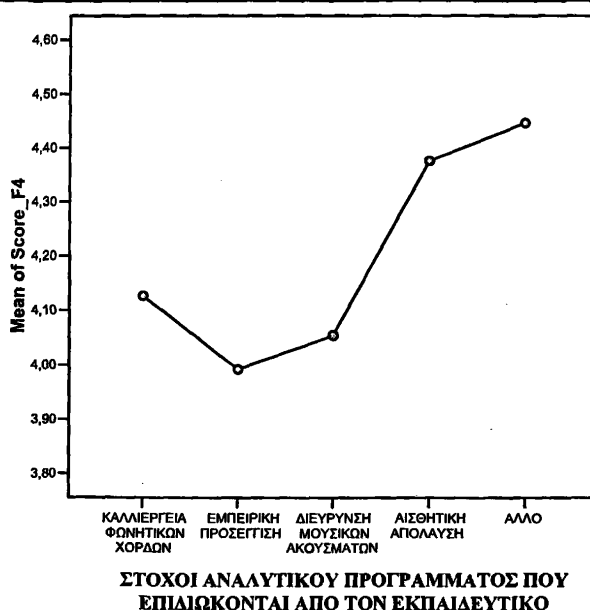
Σχήμα 66



Σχήμα 67



Σχήμα 68



Σχήμα 69

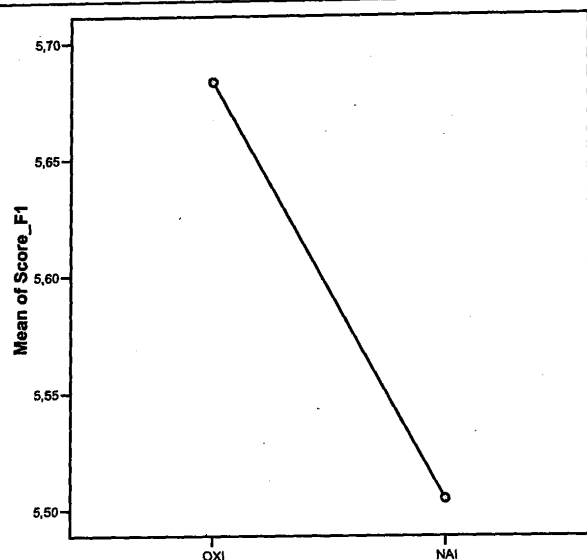


Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΧΟΡΔΩΝ	523	5,4665	1,01348	,04432	5,3795	5,5536	,00	6,00	
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	243	5,3992	1,13960	,07311	5,2552	5,5432	,00	6,00	
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΜΑΤΩΝ	37	5,1622	1,32316	,21753	4,7210	5,6033	1,00	6,00	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΛΑΥΣΗ	88	5,6364	,73001	,07782	5,4817	5,7910	3,00	6,00	
ΑΛΛΟ	693	5,6768	,69432	,02637	5,6250	5,7286	,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,90507	,02274	5,5059	5,5951			
Fixed Effects									
Random Effects				,08757	5,3074	5,7936			
Score_F2 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΧΟΡΔΩΝ	523	5,2122	1,23444	,05398	5,1062	5,3183	,00	6,00	
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	243	4,9465	1,47752	,09478	4,7598	5,1332	,00	6,00	
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΜΑΤΩΝ	37	4,8649	1,51221	,24861	4,3607	5,3691	1,00	6,00	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΛΑΥΣΗ	88	5,3523	1,14510	,12207	5,1096	5,5949	2,00	6,00	
ΑΛΛΟ	693	5,4286	1,02829	,03906	5,3519	5,5053	,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,19421	,03001	5,2069	5,3246			
Fixed Effects									
Random Effects				,12209	4,9268	5,6048			
Score_F3 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΧΟΡΔΩΝ	523	3,9503	1,25998	,05510	3,8421	4,0585	,00	6,00	
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	243	3,5597	1,49363	,09582	3,3709	3,7484	,00	6,00	
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΜΑΤΩΝ	37	3,3243	1,47298	,24216	2,8332	3,8154	,00	5,00	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΛΑΥΣΗ	88	4,2386	1,21290	,12930	3,9816	4,4956	2,00	6,00	
ΑΛΛΟ	693	4,0592	1,34432	,05107	3,9589	4,1594	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,33764	,03361	3,8735	4,0053			
Fixed Effects									
Random Effects				,13968	3,5516	4,3272			
Score_F4 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΧΟΡΔΩΝ	523	4,1262	1,25462	,05486	4,0184	4,2340	,00	6,00	
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	243	3,9918	1,44597	,09276	3,8091	4,1745	,00	6,00	
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΜΑΤΩΝ	37	4,0541	1,31119	,21556	3,6169	4,4912	,00	6,00	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΛΑΥΣΗ	88	4,3750	1,30703	,13933	4,0981	4,6519	1,00	6,00	
ΑΛΛΟ	693	4,4459	1,24186	,04717	4,3533	4,5385	,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,28453	,03228	4,1943	4,3209			
Fixed Effects									
Random Effects				,12439	3,9122	4,6029			,04405

Πίνακας 52

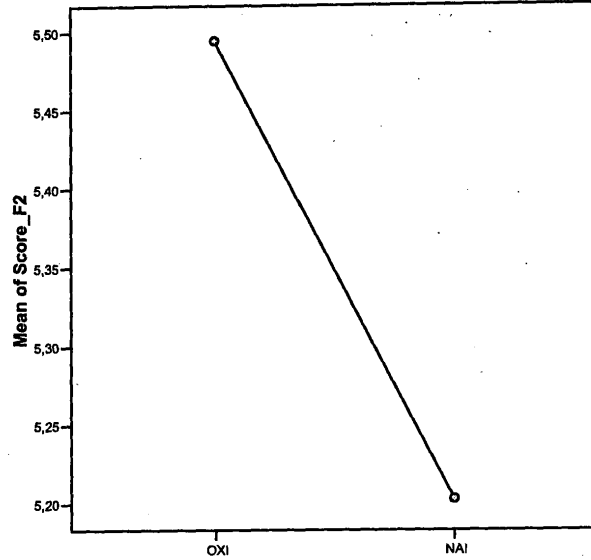
Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ότι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ασκήσει επιρροή στα μουσικά ακούσματα των μαθητών επηρεάζει τα scores όλων των δεικτών (F1-F2-F3-F4) και μάλιστα η επιρροή αυτή όπως προκύπτει τόσο από τα Σχήματα 70 έως και 73 όσο και από τον Πίνακα 53 με τα περιγραφικά μέτρα είναι αρνητική. Με λίγα λόγια, οι μαθητές στους οποίους ασκείται αυτή η επιρροή, δηλαδή γίνεται προσπάθεια να καθοδηγηθούν τα μουσικά ακούσματά τους, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα scores.





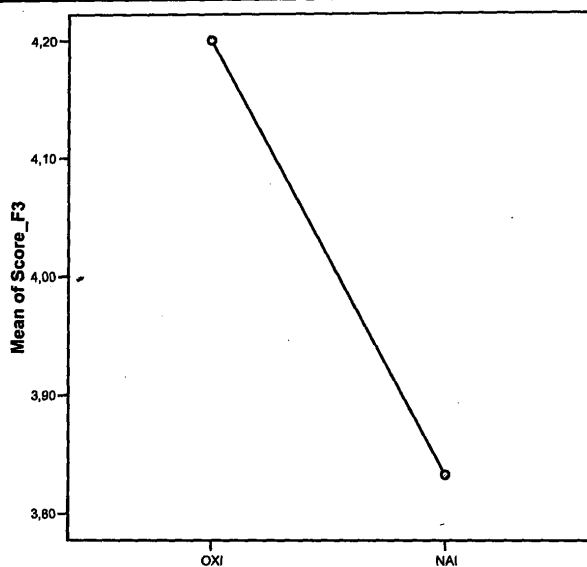
ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ

Σχήμα 70



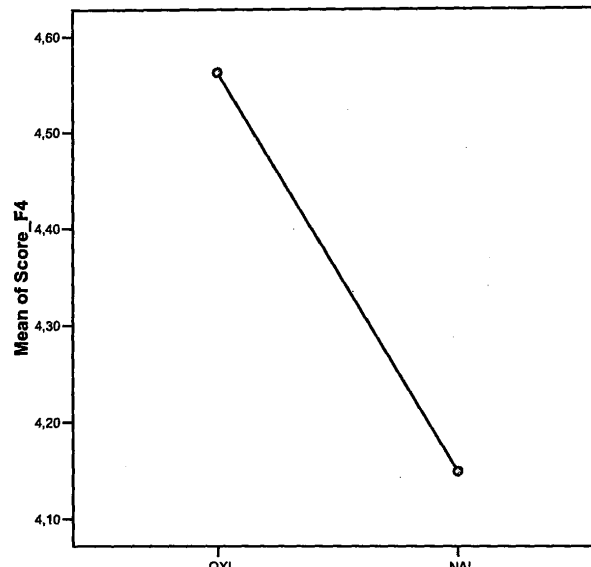
ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ

Σχήμα 71



ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ

Σχήμα 72



ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ

Σχήμα 73



Group Statistics				
ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ Σ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score_F1 OXI	265	5,6830	,64951	,03990
NAI	1173	5,5047	,99024	,02891
Score_F2 OXI	265	5,4943	,97748	,06005
NAI	1173	5,2029	1,26845	,03704
Score_F3 OXI	265	4,2000	1,30616	,08024
NAI	1173	3,8329	1,36173	,03976
Score_F4 OXI	265	4,5623	1,15342	,07085
NAI	1173	4,1492	1,32671	,03874

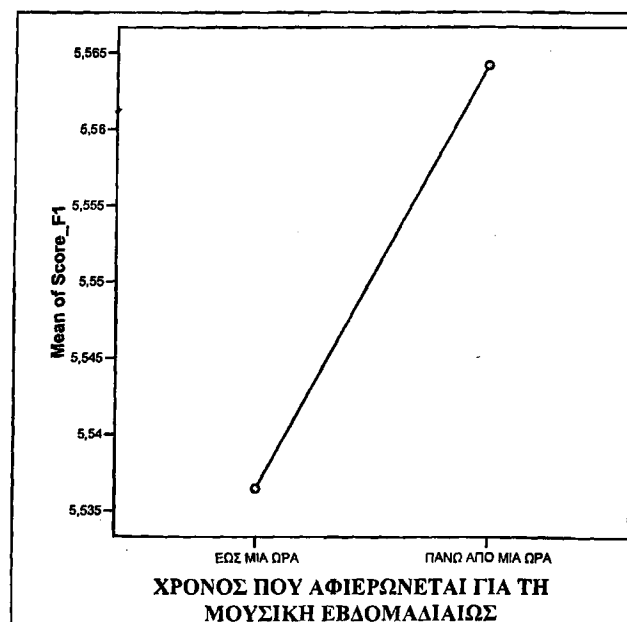
Πίνακας 53

Από τον Πίνακα 54 που ακολουθεί βλέπουμε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη μουσική κατά την διάρκεια των εβδομαδιαίων μαθημάτων επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τόσο το συναίσθημα του θυμού όσο και του φόβου ($p\_value < 0.05$) και μάλιστα η επιρροή αυτή όπως προκύπτει τόσο από τα Σχήματα 74 έως και 77 όσο και από τον Πίνακα 55, είναι αρνητική. Δηλαδή τα παιδιά που διδάσκονται μουσική πάνω από μία ώρα εβδομαδιαίως, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση του θυμού και του φόβου. Συνεπώς δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας μουσικής ευνοούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής. Μία τέτοια άποψη αποδεικνύεται από τα στοιχεία αυτά αβάσιμη. Μάλλον η βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται από τον εκπαιδευτικό στην ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι στην ποσότητα, γιατί ως παράγοντες δεν συμβαδίζουν πάντα.

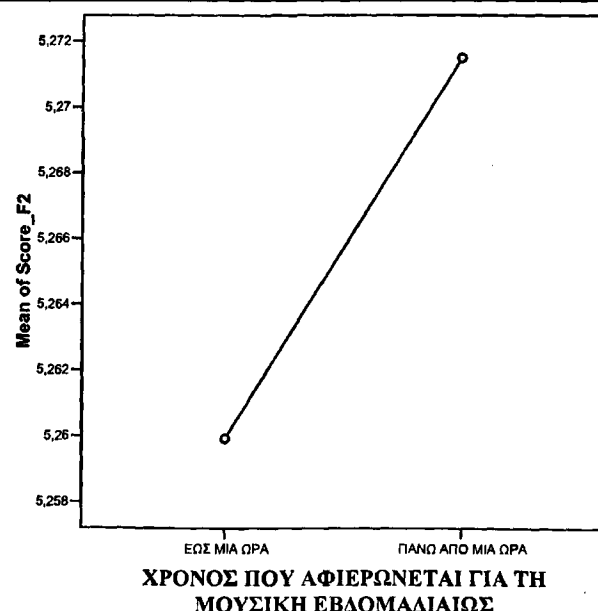


Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
Score_F1	Equal variances assumed	2,364	,124	-,602	1582	,547	-,02764	,04590	-,11768 ,06239
	Equal variances not assumed			-,601	1546,737	,548	-,02764	,04598	-,11783 ,06255
Score_F2	Equal variances assumed	,331	,565	-,191	1582	,849	-,01156	,08064	-,13050 ,10738
	Equal variances not assumed			-,190	1571,825	,849	-,01156	,08068	-,13059 ,10747
Score_F3	Equal variances assumed	2,139	,144	1,985	1582	,047	,13471	,06787	,00159 ,26783
	Equal variances not assumed			1,982	1560,002	,048	,13471	,06795	,00142 ,26800
Score_F4	Equal variances assumed	,010	,919	4,401	1582	,000	,28499	,06476	,15796 ,41201
	Equal variances not assumed			4,402	1581,999	,000	,28499	,06473	,15802 ,41196

Πίνακας 54

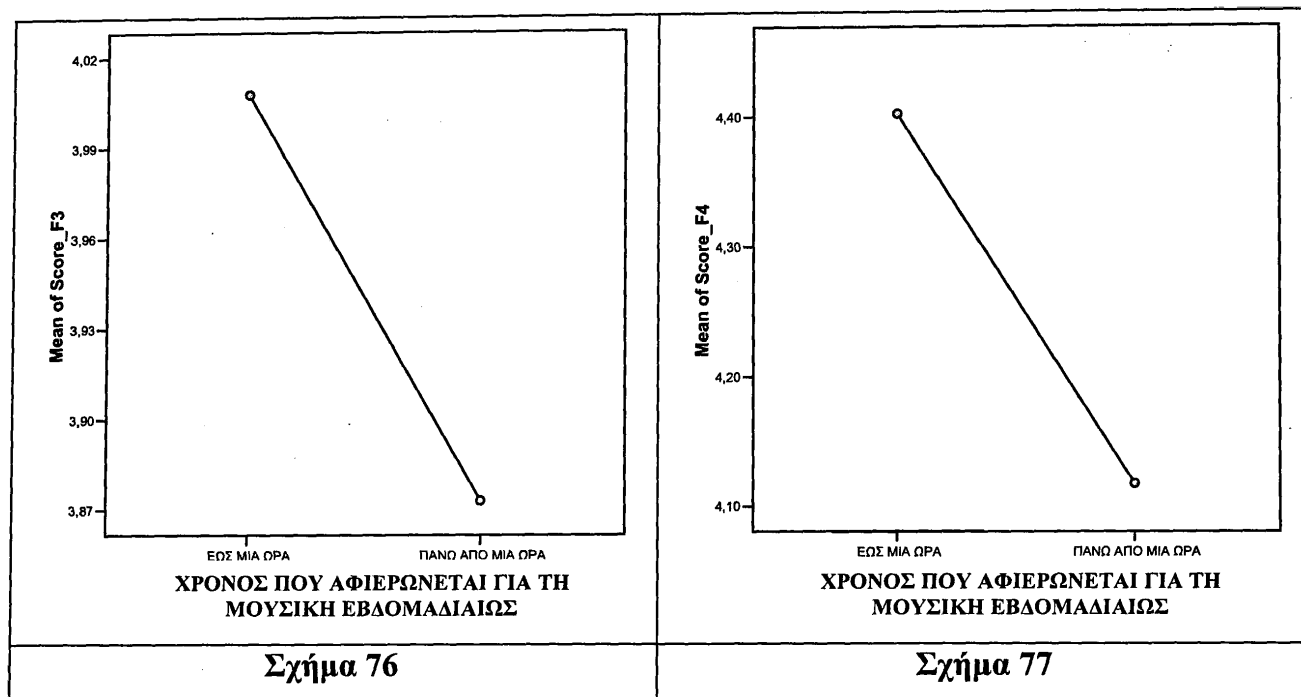


Σχήμα 74



Σχήμα 75





Group Statistics					
ΩΡΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ/ΕΒΔΟΜΑΔΑ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score_F1	ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ	781	5,5365	,96888	,03467
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ	803	5,5641	,85585	,03020
Score_F2	ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ	781	5,2599	1,23840	,04431
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ	803	5,2715	1,17476	,04146
Score_F3	ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ	781	4,0077	1,41147	,05051
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ	803	3,8730	1,28828	,04546
Score_F4	ΕΩΣ ΜΙΑ ΩΡΑ	781	4,4020	1,26985	,04544
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΡΑ	803	4,1171	1,30651	,04611

Πίνακας 55



Τελικά Συμπεράσματα

Στον παρακάτω πίνακα (56) παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα που αφορούν στη σχέση της ορθής εκτίμησης του συναισθήματος στη μουσική με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η σχέση, όπου αυτή βρέθηκε, υπήρξε στατιστικώς σημαντική ($\text{sig} < 0.05$).

Παράγοντας	Scores			
	Score F1	Score F2	Score F3	Score F4
Προϋπηρεσία Δασκάλου	►	►	►	►
Επίπεδο Μουσικών Γνώσεων Δασκάλου	►	►	►	►
Είδος Μουσικής που χρησιμοποιείται	►	►	►	►
Στόχοι αναλυτικού προγράμματος	►	►	►	►
Μουσικές επιρροές	►	►	►	►
Χρόνος που αφιερώνεται εβδομαδιαίως	-	-	►	►
Πίνακας 56				

7.3.3. Διερεύνηση των σχέσεων της εξαρτημένης μεταβλητής και των χαρακτηριστικών των γονέων

Η διερευνητική ανάλυση δεν έδειξε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των γονέων και της αναγνώρισης του συναισθήματος στη μουσική από τα παιδιά τους σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Με λίγα λόγια, το μορφωτικό επίπεδο πατέρα (πίνακας 57) και μητέρας (πίνακας 58), το επάγγελμα πατέρα (πίνακας 59) και μητέρας (πίνακας 60), οι μουσικές τους γνώσεις (πίνακας 61), αλλά και η προσπάθεια άσκησης επιρροών από μέρους τους στα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους (πίνακας 62), δεν επηρεάζουν την ικανότητα αναγνώρισης της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική, σύμφωνα με τις αναλύσεις ANOVA που πραγματοποιήθηκαν.



ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	1,276	2	,638	,818	,442
	Within Groups	832,396	1067	,780		
	Total	833,672	1069			
Score_F2	Between Groups	7,929	2	3,964	2,676	,069
	Within Groups	1580,800	1067	1,482		
	Total	1588,729	1069			
Score_F3	Between Groups	,145	2	,073	,041	,960
	Within Groups	1887,602	1067	1,769		
	Total	1887,747	1069			
Score_F4	Between Groups	7,591	2	3,795	2,221	,109
	Within Groups	1823,539	1067	1,709		
	Total	1831,130	1069			

Πίνακας 57 (Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα)

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	1,855	2	,928	1,214	,297
	Within Groups	825,816	1081	,764		
	Total	827,672	1083			
Score_F2	Between Groups	4,812	2	2,406	1,648	,193
	Within Groups	1578,531	1081	1,460		
	Total	1583,343	1083			
Score_F3	Between Groups	2,309	2	1,154	,662	,516
	Within Groups	1885,001	1081	1,744		
	Total	1887,310	1083			
Score_F4	Between Groups	5,841	2	2,920	1,713	,181
	Within Groups	1842,779	1081	1,705		
	Total	1848,620	1083			

Πίνακας 58 (Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας)



ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	7,708	7	1,101	1,398	,202
	Within Groups	830,288	1054	,788		
	Total	837,996	1061			
Score_F2	Between Groups	7,828	7	1,118	,757	,624
	Within Groups	1556,922	1054	1,477		
	Total	1564,750	1061			
Score_F3	Between Groups	7,771	7	1,110	,633	,729
	Within Groups	1848,839	1054	1,754		
	Total	1856,610	1061			
Score_F4	Between Groups	9,168	7	1,310	,764	,618
	Within Groups	1808,082	1054	1,715		
	Total	1817,250	1061			

Πίνακας 59 (Επάγγελμα Πατέρα)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	8,662	7	1,237	1,635	,122
	Within Groups	812,031	1073	,757		
	Total	820,694	1080			
Score_F2	Between Groups	19,644	7	2,806	1,953	,058
	Within Groups	1541,940	1073	1,437		
	Total	1561,584	1080			
Score_F3	Between Groups	10,259	7	1,466	,845	,550
	Within Groups	1860,143	1073	1,734		
	Total	1870,401	1080			
Score_F4	Between Groups	10,312	7	1,473	,859	,539
	Within Groups	1841,020	1073	1,716		
	Total	1851,332	1080			

Πίνακας 60 (Επάγγελμα Μητέρας)



ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score_F1	Between Groups	,655	2	,328	,393	,675
	Within Groups	1319,304	1581	,834		
	Total	1319,960	1583			
Score_F2	Between Groups	1,232	2	,616	,423	,655
	Within Groups	2301,873	1581	1,456		
	Total	2303,105	1583			
Score_F3	Between Groups	1,056	2	,528	,289	,749
	Within Groups	2891,125	1581	1,829		
	Total	2892,182	1583			
Score_F4	Between Groups	7,699	2	3,849	2,295	,101
	Within Groups	2651,211	1581	1,677		
	Total	2658,909	1583			

Πίνακας 61 (Μουσικές Γνώσεις Γονέων)

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score_F1	Equal variances assumed	,023	,879	-,364	1093	,716	-,01961	,05395	-,12548	,08625
	Equal variances not assumed			-,363	1027,398		-,01961	,05398	-,12554	,08631
Score_F2	Equal variances assumed	7,484	,006	-1,196	1093	,232	-,08811	,07365	-,23261	,05639
	Equal variances not assumed			-1,221	1085,292		-,08811	,07218	-,22975	,05353
Score_F3	Equal variances assumed	6,193	,013	-,649	1093	,517	-,05213	,08037	-,20984	,10557
	Equal variances not assumed			-,657	1070,877		-,05213	,07935	-,20782	,10356
Score_F4	Equal variances assumed	,283	,595	,683	1093	,495	,05452	,07979	-,10204	,21109
	Equal variances not assumed			,684	1032,888		,05452	,07972	-,10191	,21095

Πίνακας 62 (Προσπάθεια επιρροής μουσικών ακουσμάτων των παιδιών τους)



7.3.4. Έλεγχος εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει κάποιο συναίσθημα σωστά σχετίζεται με την αντίστοιχη ικανότητα του να αναγνωρίζει και κάποιο άλλο συναίσθημα σωστά ή το αντίστροφο.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 63 με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson, η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει το συναίσθημα της χαράς συνδέεται με την ικανότητά του να αναγνωρίζει το σύνολο των συναισθημάτων. Η ικανότητα αναγνώρισης της χαράς συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό και θετικά πάντα με την ικανότητά του να αναγνωρίζει το συναίσθημα της λύπης (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.578). Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει το συναίσθημα της χαράς συνδέεται σε ίσο περίπου βαθμό (και θετικά πάντα) με την ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του θυμού και του φόβου (συντελεστές συσχέτισης ίσοι με 0.377 και 0.366 αντίστοιχα).

Correlations					
		Score_F1	Score_F2	Score_F3	Score_F4
Score_F1	Pearson Correlation	1	,578**	,377**	,366**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584
Score_F2	Pearson Correlation	,578**	1	,453**	,443**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584
Score_F3	Pearson Correlation	,377**	,453**	1	,472**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	1584	1584	1584	1584
Score_F4	Pearson Correlation	,366**	,443**	,472**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
	N	1584	1584	1584	1584

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 63



Τα ίδια αποτελέσματα λαμβάνουμε παρατηρώντας τον Πίνακα 64 με τους συντελεστές συσχέτισης του Spearman (μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης).

Correlations						
			Score_F1	Score_F2	Score_F3	Score_F4
Spearman's rho	Score_F1	Correlation Coefficient	1,000	,527**	,374**	,371**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Score_F2	Correlation Coefficient	,527**	1,000	,436**	,445**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Score_F3	Correlation Coefficient	,374**	,436**	1,000	,512**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Score_F4	Correlation Coefficient	,371**	,445**	,512**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	1584	1584	1584	1584

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 64

Τόσο οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson όσο και αυτοί του Spearman, εμφανίζονται στην πρώτη γραμμή κάθε κελιού των Πινάκων 63 και 64 , ενώ η αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου εμφανίζεται ακριβώς από κάτω από τον αντίστοιχο έλεγχο. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση υφίσταται εάν και εφόσον η αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου είναι μικρότερη του 0,01 (επιβεβαίωση της σημαντικότητας έχουμε και από την ύπαρξη ενός ή δύο αστεριών δίπλα από τον αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης).

Τόσο ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson όσο και αυτός του Spearman, παίρνει τιμές από το -1 έως το +1. Όταν ο συντελεστής πάρει τη τιμή 0, αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Θετικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι οι μεταβλητές μεταβάλλονται ομόρροπα, δηλαδή όταν αυξάνεται ή μειώνεται η μία τότε αυξάνεται ή μειώνεται και η άλλη. Αντίθετα, αρνητικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι οι μεταβλητές μεταβάλλονται αντίρροπα.



7.3.5. Έλεγχος εάν η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα σωστά σχετίζεται με κάποια ή κάποιες Φάσεις της έρευνας

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 65 με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson, η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σωστά ένα οποιοδήποτε συναίσθημα συνδέεται με την εν γένει ικανότητά του στις 5 φάσεις.

Correlations						
		Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
Score_F1	Pearson Correlation	,578**	,420**	,381**	,433**	,415**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Score_F2	Pearson Correlation	,655**	,531**	,389**	,497**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Score_F3	Pearson Correlation	,521**	,501**	,410**	,539**	,519**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Score_F4	Pearson Correlation	,526**	,504**	,469**	,480**	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584

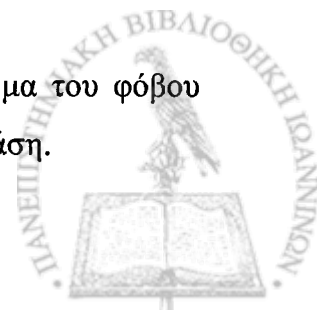
Πίνακας 65

Συγκεκριμένα, όπως βλέπουμε, η ικανότητα του υποκειμένου να αναγνωρίζει το συναίσθημα της χαράς συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την απόδοσή του στην 1^η φάση. Υποθέτουμε ότι αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι σ' αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι προφορικές εκφράσεις (φωνητικό ερέθισμα), που για τα παιδιά αποδείχτηκε ευκολότερη υπόθεση από ότι τα μουσικά ερεθίσματα.

Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει το συναίσθημα της λύπης συνδέεται επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό με την απόδοσή του στην 1^η φάση.

Η ικανότητά του να αναγνωρίζει το συναίσθημα του θυμού συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την απόδοσή του στην 4^η φάση. Υποθέτουμε ότι συνδέεται το συμπέρασμα αυτό με την εν γένει δυσκολία των παιδιών να αναγνωρίζουν το θυμό σε μουσικά ερεθίσματα. Στην 4^η φάση είχαν την ευκαιρία να φτιάξουν μία μικρή ιστορία εκδηλώνοντας μέσα από αυτή το συναίσθημα και τη διάθεση που κατά τη γνώμη τους κυφορούσε η μουσική, οπότε, ίσως ήταν ευκολότερο για τα παιδιά, έστω και ασυνείδητα να εκφράσουν το συναίσθημα, αποφεύγοντας τη χρήση συγκεκριμένων όρων.

Τέλος, η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει το συναίσθημα του φόβου συνδέεται επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό με την απόδοσή του στην 1^η φάση.



Η 3^η φάση εμφανίζει την χαμηλότερη συσχέτιση με την αντίστοιχη ικανότητα των υποκειμένων να αναγνωρίζουν σωστά ένα οποιοδήποτε συναίσθημα, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που θέλουν την αντιστοίχιση με πρόσωπα ως τον καταλληλότερο τρόπο έκφρασης του συναισθήματος στη μουσική, ιδιαίτερα όταν το δείγμα είναι μικρής ηλικίας.

Το συμπέρασμα αυτής της διερεύνησης που έχει μεγαλύτερη βαρύτητα είναι ότι οι επιδόσεις στην ερμηνεία και αξιολόγηση των τεσσάρων υπό μελέτη συναισθημάτων, σχετίζεται με τον τρόπο που ζητήθηκε από τα υποκείμενα να απαντήσουν στις διάφορες Φάσεις του ακουστικού τεστ. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η τεχνική απάντησης (response mode) επηρεάζει τις επιδόσεις τους.

7.3.6. Έλεγχος εάν η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση σχετίζεται με την επίδοσή του σε κάποια άλλη Φάση

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 66 με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson, η ικανότητα του παιδιού στην 1^η φάση σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την 2^η (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.353) και την 4^η φάση(συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.350). Η ικανότητά του στην 2^η φάση σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την 1^η (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.353) και την 4^η φάση(συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.316). Η ικανότητα των υποκειμένων στην 4^η φάση σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την 1^η (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.350) και την 2^η φάση(συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.316).

Η 5^η φάση συσχετίζεται με την 1^η, την 2^η και την 4^η σε λίγο μικρότερο βαθμό από ότι αυτές μεταξύ τους, ενώ τέλος η 3^η δεν δείχνει να συσχετίζεται ιδιαίτερα με κάποια άλλη φάση. Τα ίδια αποτελέσματα λαμβάνουμε παρατηρώντας τον Πίνακα 67 με τους συντελεστές συσχέτισης του Spearman (μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης). Πιστοποιείται και με τους ελέγχους αυτούς ότι οι Φάσεις 1,2,4 και 5 αποτελούν μία ομάδα αναφορικά με τις επιδόσεις των υποκειμένων σε αυτές, ενώ η 3^η, λόγω των χαμηλών scores αναγνώρισης, αποτελεί ξεχωριστή ομάδα.



Correlations

		Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
Phase_1	Pearson Correlation	1	,353**	,212**	,350**	,291**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Phase_2	Pearson Correlation	,353**	1	,192**	,316**	,273**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Phase_3	Pearson Correlation	,212**	,192**	1	,176**	,114**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Phase_4	Pearson Correlation	,350**	,316**	,176**	1	,266**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
	N	1584	1584	1584	1584	1584
Phase_5	Pearson Correlation	,291**	,273**	,114**	,266**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
	N	1584	1584	1584	1584	1584

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 66

Correlations

		Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
Spearman's rho	Phase_1	Correlation Coefficient	1,000	,337**	,221**	,312**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Phase_2	Correlation Coefficient	,337**	1,000	,189**	,301**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Phase_3	Correlation Coefficient	,221**	,189**	1,000	,163**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	1584	1584	1584	1584
	Phase_4	Correlation Coefficient	,312**	,301**	,163**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	1584	1584	1584	1584
	Phase_5	Correlation Coefficient	,267**	,270**	,098**	,253**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
		N	1584	1584	1584	1584

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 67



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εισαγωγή

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια σχεδιάστηκε με σκοπό να μελετήσει την ικανότητα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική. Στο πείραμα χρησιμοποιήθηκαν τόσο λεκτικοί τρόποι απάντησης των υποκειμένων, όσο και μη λεκτικοί, με στόχο να ανιχνευθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Η διερευνητική ανάλυση στηρίχθηκε σε οκτώ βασικές ερωτήσεις-υποθέσεις. Στο κεφάλαιο αυτό θα επανεξεταστούν μία-μία και θα καταγραφούν τα συμπεράσματα. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν προτάσεις τόσο για την εφαρμογή τους στην πράξη, όσο και για περαιτέρω έρευνα.

8.1. ΑΝΑΛΥΣΗ

1.Συσχετίζεται ο βαθμός αναγνωρισιμότητας των συναισθημάτων σε ακουστικά ερεθίσματα, με τον τύπο του συναισθήματος που εκφράζεται ή αναπαρίσταται σε αυτά;

Αναλύοντας τις επιδόσεις των υποκειμένων στα επιμέρους scores, τα οποία εκφράζουν την ικανότητα αναγνώρισης της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου σε ηχητικά ερεθίσματα, διαπιστώνουμε ότι ευκολότερα ερμηνεύεται η χαρά, έπεται η λύπη, ακολουθεί ο φόβος και με μεγαλύτερη δυσκολία αναγνωρίζεται ο θυμός.

Αναφορικά με τη χαρά, τα παιδιά αναγνωρίζουν επιτυχώς κατά μέσο όρο 5,5 ερεθίσματα από τα 6 του πειράματος, που θεωρήθηκαν εκφραστικά της χαράς. Το ποσοστό επιτυχίας στη σωστή εκτίμηση της χαράς φτάνει το 92,48%. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος δείκτης έχει τη μικρότερη διασπορά από όλους (0,91), που σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη συνέπεια στις απαντήσεις των υποκειμένων και το μεγαλύτερο ποσοστό (71,9%) αναγνωρίζει σωστά και τα έξι ερεθίσματα.

Η αναγνώριση της λύπης συγκεντρώνει τη δεύτερη καλύτερη επίδοση, της οποίας η μέση τιμή είναι 5,26. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν 5,26 ερεθίσματα από τα 6 εκφραστικά της λύπης που υπάρχουν στο τεστ. Το ποσοστό

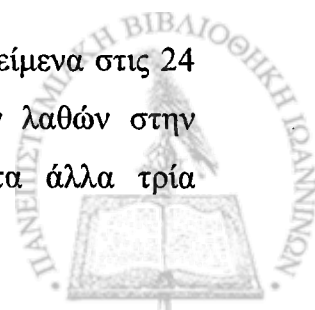
σωστών απαντήσεων αγγίζει το 87,78%. Ο δείκτης της λύπης έχει τη δεύτερη μικρότερη διασπορά από όλους (1,20), και σχεδόν το 62% των υποκειμένων ερμηνεύει σωστά και τα έξι ερεθίσματα που σχετίζονται με τη λύπη.

Την τρίτη καλύτερη επίδοση συγκεντρώνει ο φόβος, με μέση τιμή 4,25 στα 6 (ποσοστό σωστών απαντήσεων περίπου 71%), και την τρίτη μικρότερη διασπορά (1,29). Παρατηρούμε ότι και τα έξι ερεθίσματα ερμήνευσαν σωστά μόνο το 15,1% των υποκειμένων, ενώ η πλειοψηφία έδωσε 5 σωστές απαντήσεις (34,2%) ή 4 (27%).

Μικρότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν στην αναγνώριση του θυμού, ο οποίος θεωρείται σύμφωνα με τα δεδομένα μας, το λιγότερο αναγνωρίσιμο συναίσθημα σε ηχητικά ερεθίσματα. Τα παιδιά αναγνώρισαν κατά μέσο όρο 3,9 ερεθίσματα από τα 6 που συμπεριλαμβάνονταν στο τεστ ως αντιπροσωπευτικά του θυμού (ποσοστό επιτυχίας 65,66%), ενώ ο δείκτης αυτός έχει τη μεγαλύτερη διασπορά από όλους (1,35). Μόλις το 10,4% αναγνώρισε σωστά και τα έξι ερεθίσματα.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι πράγματι, κάποια συναισθήματα όπως η χαρά και η λύπη αναγνωρίζονται ευκολότερα σε ακουστικά ερεθίσματα, ενώ κάποια άλλα, όπως ο φόβος και ο θυμός ερμηνεύονται με μεγαλύτερη δυσκολία. Η εφαρμογή της Factor Analysis που πραγματοποιήθηκε στα 4 scores έδειξε ότι οι τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές (αναγνώριση χαράς, λύπης, θυμού και φόβου) ομαδοποιούνται ανά δύο. Έτσι, έχουμε μία ομάδα που αποτελούν τα Scores F1 και F2 (χαρά και λύπη), και άλλη μία ομάδα που συμπεριλαμβάνει τα Scores F3 και F4 (θυμός και φόβος). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι επιδόσεις στην αναγνώριση της χαράς και της λύπης πλησιάζουν ποσοστιαίως, και αντίστοιχα πλησιάζουν μεταξύ τους οι επιδόσεις στο θυμό και το φόβο. Επίσης, η Factor Analysis των 4 scores έδειξε ότι το 65,7% των υποκειμένων πετυχαίνει υψηλές επιδόσεις στην αναγνώριση χαράς και λύπης, ενώ μικρότερο ποσοστό, το 51,7%, πετυχαίνει υψηλές επιδόσεις στην αναγνώριση του θυμού και του φόβου. Μόνο το 36% παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις σε όλα τα συναισθήματα, ενώ το 18,6% έχει χαμηλές επιδόσεις στην αναγνώριση όλων των συναισθημάτων. Τα συμπεράσματα αυτά που αφορούν στην ομαδοποίηση των συναισθημάτων ταιριάζουν απόλυτα με τα αποτελέσματα των συντελεστών συσχέτισης του Pearson και του Spearman που ακολουθούν στην επόμενη παράγραφο.

Αναλύοντας τις λανθασμένες απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα στις 24 ερωτήσεις του τεστ, διαπιστώνει κανείς ότι ενώ το ποσοστό των λαθών στην ερμηνεία της χαράς και της λύπης κατανέμεται ομοιόμορφα στα άλλα τρία

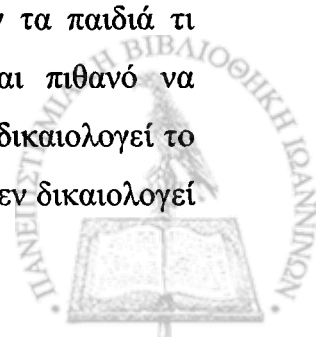


συναισθήματα, οι λανθασμένες απαντήσεις στο θυμό και το φόβο δείχνουν εμφανώς ότι τα υποκείμενα συγχέουν τα δύο αυτά συναισθήματα, και έχουν την τάση να τα αλληλοαντικαθιστούν. Από το 34,34% των λανθασμένων κρίσεων του θυμού, το 23,91% τον ερμηνεύει ως 'φόβο', ενώ από το 29,07% των λάθος εκτιμήσεων στην προσπάθεια ερμηνείας του φόβου, το 18,9% τον αναγνωρίζει ως 'θυμό'.

Η σύγχυση μεταξύ φόβου και θυμού σε μουσικά ερεθίσματα υπογραμμίζεται ήδη από προγενέστερες έρευνες (Terwogt & Van Grinsven, 1988; Robazza, Macaluso & D'Urso, 1994), ενώ άλλοι ερευνητές εντοπίζουν σύγχυση μεταξύ θυμού και λύπης (Trunk, 1981), του φόβου με τη λύπη ή του θυμού με τη χαρά (Dolgin & Adelson, 1990; Stacho, 2006). Ερευνητές όπως οι Ekman & Friesen (1975) σημειώνουν ότι τέτοιου είδους συγχύσεις σε εκφράσεις προσώπου είναι συχνές ακόμη και μεταξύ ενηλίκων, εξαιτίας της ομοιότητας ορισμένων χαρακτηριστικών στην έκφραση, που μοιράζονται μεταξύ τους τα συναισθήματα αυτά.

Στην περίπτωση της μουσικής είναι περισσότερο αναμενόμενο να συγχέονται ορισμένα συναισθήματα από τα παιδιά, δεδομένου ότι κάποια μουσικά χαρακτηριστικά, ενυπάρχουν σε μελωδίες με διαφορετικές συναισθηματικές ιδιότητες. Ο Patrik Juslin (2000) συνέδεσε τη χαρά στη μουσική με ρυθμό γρήγορο και staccato άρθρωση, τη λύπη με αργό ρυθμό και legato άρθρωση, το θυμό με γρήγορο ρυθμό και legato άρθρωση, και το φόβο με αργό ρυθμό και staccato άρθρωση. Παρατηρούμε ότι μουσικά στοιχεία που αφορούν το ρυθμό και την άρθρωση είναι κοινά για κάποια συναισθήματα (χαρά-θυμός και λύπη-φόβος). Συνεπώς, μπορεί εύκολα να υπάρξει σύγχυση μεταξύ τους, ειδικά από παιδιά μικρής ηλικίας.

Η σύγχυση θυμού-φόβου που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα επιδέχεται μία επιπλέον ερμηνεία. Σύμφωνα με την Borke (1971), τα παιδιά ακολουθούν μία αναπτυξιακή πορεία που καταλήγει στην κατάκτηση της σωστής αξιολόγησης του θυμού και του φόβου στην ηλικία των 8 ετών. Συνεπώς είναι αναμενόμενη η σύγχυση των δύο συναισθημάτων από μικρότερες ηλικίες (4,5,6 ετών). Άλλωστε, πρόκειται για δύο συναισθήματα που μπορούν το ένα να θεωρηθεί αιτία ή αποτέλεσμα του άλλου. Για παράδειγμα, ο θυμός μπορεί να προκαλέσει φόβο. Παρά το γεγονός ότι το ζητούμενο της έρευνας ήταν να δηλώσουν τα παιδιά τι συναίσθημα πιστεύουν ότι η μουσική υποδηλώνει, εντούτοις είναι πιθανό να δήλωσαν τι νιώθουν τα ίδια ακούγοντας τη μουσική αυτή. Αυτό ίσως δικαιολογεί το 23,91% των υποκειμένων που χαρακτήρισαν το θυμό ως φόβο, αλλά δεν δικαιολογεί



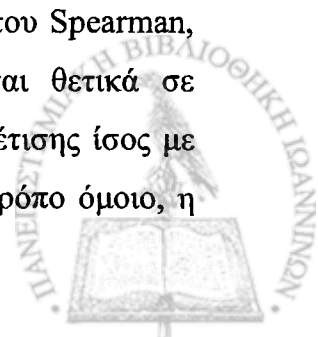
απόλυτα το 18,9% που ερμήνευσαν το φόβο ως θυμό. Το βέβαιο είναι ότι στο μέλλον η έρευνα θα πρέπει να ασχοληθεί περισσότερο διεξοδικά με τα συγκεκριμένα συναισθήματα και να συμπληρωθούν τα κενά που υπάρχουν γύρω από αυτό το ερευνητικό ζήτημα.

Αναφορικά με το βαθμό αναγνωρισιμότητας του κάθε συναισθήματος, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με πορίσματα προηγούμενων ερευνών που θέλουν κάποια συναισθήματα ευκολότερα αναγνωρίσιμα στη μουσική (Terwogt & Van Grinsven, 1988) και μάλιστα προσδίδοντας την πρώτη θέση στην αναγνώριση της χαράς και την τελευταία θέση στο θυμό (Robazza, Macaluso & D'Urso, 1994; Schellenberg & Thompson, 2006; Trunk, 1981). Οι Dolgin & Adelson (1990) συμφώνησαν ότι η χαρά είναι ευκολότερα αναγνωρίσιμη, με δεύτερη τη λύπη, αλλά βρήκαν ως δυσκολότερα αναγνωρίσιμο το φόβο. Δύο έρευνες, αυτές των Stacho (2006) και Nawrot (2003) βρήκαν η μεν πρώτη ως πιο αναγνωρίσιμα τη χαρά και το θυμό, ενώ η δεύτερη έδειξε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στην αναγνώριση του θυμού και του φόβου είναι όμοιες με αυτές των ενηλίκων, πορίσματα που δεν συμφωνούν με αυτά της παρούσας έρευνας.

Πάντως, παρακολουθώντας κανείς την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και πώς αυτά κατακτούν την κάθε συναισθηματική έννοια, επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής. Από τον 3^ο μήνα το παιδί ξεχωρίζει τη χαρά από τη λύπη (Young-Browne et al., 1977), έως τον 6^ο μήνα αναγνωρίζει το θυμό (LaBarbera et al., 1976; Giblin, 1981) και στον 9^ο μήνα μπορεί ακόμη και να παράγει εκφράσεις που δηλώνουν φόβο (Field & Walden, 1982). Η κατανόηση λοιπόν της χαράς είναι παρούσα από πολύ νωρίς στο παιδί και σταδιακά εγκαθίσταται περισσότερο. Συνεπώς, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η αναπτυξιακή πορεία αντίληψης της χαράς και των υπόλοιπων συναισθημάτων είναι μία γενικεύσιμη ικανότητα που λαμβάνει χώρα και σε πεδία εκτός των κοινωνικών καταστάσεων, όπως αυτό της ακουστικής και μουσικής αντίληψης.

2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ερμηνείας ενός συναισθήματος στη μουσική και της σωστής εκτίμησης κάποιων άλλων συναισθημάτων;

Τόσο οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson, όσο και αυτοί του Spearman, ανέδειξαν ότι η αναγνώριση της χαράς στη μουσική συσχετίζεται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό με την αναγνώριση της λύπης (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.578) και λιγότερο με το θυμό (0.374) και το φόβο (0.371). Κατά τρόπο όμοιο, η



αναγνώριση του θυμού σχετίζεται περισσότερο (συντελεστής συσχέτισης ίσος με 0.512) με την αναγνώριση του φόβου, και λιγότερο με τη λύπη (0.436) και τη χαρά (0.374). Η αναγνώριση της λύπης σχετίζεται στον ίδιο περίπου βαθμό με το θυμό (0.436) και το φόβο (0.445). Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης που προαναφέρθηκαν είναι θετικοί, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές μεταβάλλονται ομόρροπα, υπό την έννοια ότι όταν αυξάνεται ή μειώνεται η επίδοση στη μία, ταυτόχρονα αυξάνεται ή μειώνεται η επίδοση και στην άλλη.

Τα συμπεράσματα αυτά βρίσκονται σε αρμονία με τα αποτελέσματα της Factor Analysis των 4 scores που αναλύθηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Είναι φανερό ότι η χαρά και η λύπη αποτελούν -με βάση τις επιδόσεις των παιδιών στην αναγνώρισή τους- μία ομάδα, και μία άλλη αποτελούν ο θυμός και ο φόβος. Τα υποκείμενα λοιπόν που παρουσιάζουν βελτίωση στην αναγνώριση της χαράς, παρουσιάζουν ανάλογη βελτίωση στην ερμηνεία της λύπης και μικρότερη βελτίωση στις αναγνωρίσεις του θυμού και του φόβου.

3. Συσχετίζεται το επίπεδο ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική, με τις Φάσεις της έρευνας;

Η ανάλυση των σωστών απαντήσεων των υποκειμένων σε κάθε επιμέρους φάση του πειράματος, αποδεικνύει ότι ο βαθμός σωστής ερμηνείας των συναισθημάτων διαφοροποιείται μεταξύ τους. Η 1^η φάση (φωνητικά ερεθίσματα) συγκεντρώνει κατά μέσο όρο 7,3 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 8 εκφράσεων. Μάλιστα, η πλειοψηφία των υποκειμένων (74%) ερμηνεύει σωστά και τα 8 ερεθίσματα, ενώ η διασπορά είναι της τάξης του 1,41. Η φάση αυτή συγκεντρώνει την καλύτερη επίδοση στην αναγνώριση των συναισθημάτων από όλες τις υπόλοιπες τέσσερις. Προφανώς ο λόγος σχετίζεται με το είδος των ερεθισμάτων. Φαίνεται ότι η ερμηνεία του λόγου είναι ευκολότερη από την ερμηνεία της μουσικής (Schellenberg & Thompson, 2006).

Το συμπέρασμα αυτό συντάσσεται με απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διακρίνουν το συναίσθημα πρώτα στη φωνή πριν κατακτήσουν την οπτική διάκριση (Caron, Caron & MacLean, 1988), και ότι από τον 5^ο μήνα, διαχωρίζουν φωνητικά μηνύματα που δηλώνουν έγκριση ή απαγόρευση (Fernald, 1989; 1993). Επίσης υποστηρίζεται ότι από τους 6 μήνες ζωής αναγνωρίζουν εκφράσεις φωνής ουδέτερες, χαρούμενες, λυπημένες και θυμωμένες (Giblin, 1981). Στοιχεία για αντίληψη του συναισθήματος στη μουσική σε τόσο μικρές ηλικίες δεν

έχουμε προς το παρόν, συνεπώς εύλογα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη του συναισθήματος σε φωνητικά ερεθίσματα προηγείται ηλικιακά, και προφανώς βελτιώνεται κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις να είναι υψηλότερες από ότι στη μουσική. Οι επιδόσεις στην 1^η φάση του πειράματος, που είναι ιδιαίτερα υψηλές και μεταξύ των προνηπίων, συνάδουν και επιβεβαιώνουν όσα προαναφέρθηκαν.

Η 2^η φάση συγκεντρώνει συνολικά τη δεύτερη καλύτερη επίδοση, και την πρώτη μεταξύ των φάσεων που εμπεριέχουν μουσικά ερεθίσματα. Ο μ.ό σωστών εκτιμήσεων είναι 3,2 στα 4 ερεθίσματα, ενώ έχει τη μικρότερη διασπορά, σε επίπεδο 0,99. Παρόμοιες επιδόσεις συναντούμε στην 4^η και 5^η φάση του πειράματος (μ.ό σωστών αναγνώρισεων 2,9 στα 4 ερεθίσματα). Οι τρεις αυτές φάσεις, έχουν το κοινό ότι α) χρησιμοποιήθηκαν μουσικά αποσπάσματα ως ερεθίσματα, και β) ζητήθηκε από τα υποκείμενα να προσδιορίσουν προφορικά το συναισθηματικό νόημα της μουσικής (δίνοντας λεκτικές ετικέτες στη 2^η και 5^η φάση, και δημιουργώντας μία μικρή ιστορία που κατά τη γνώμη τους ταιριάζει με τη μουσική, στην 4^η φάση). Οι επιδόσεις τους διαφοροποιούνται λίγο, γεγονός που ίσως έχει να κάνει και με τα διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν. Σε γενικές γραμμές όμως, όπως αποδεικνύει και η Factor Analysis, οι φάσεις 1, 2, 4 και 5 αποτελούν μία ομάδα, υπό την έννοια ότι σε αυτές τα υποκείμενα παρουσιάζουν όμοιες επιδόσεις στον συναισθηματικό προσδιορισμό των ερεθισμάτων, ενώ η 3^η φάση απέχει.

Είναι γεγονός ότι ο μ.ό των σωστών αναγνώρισεων στην 3^η φάση είναι 2,5 στα 4 ερεθίσματα. Είναι η χαμηλότερη επίδοση σε όλο το τεστ, και παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διασπορά (1,17). Πιθανή αιτία της χαμηλής επίδοσης είναι η τεχνική απάντησης των υποκειμένων. Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εικόνας. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να αποδώσουν το συναίσθημα που αναγνώρισαν στη μουσική, αντιστοιχίζοντας κάθε απόσπασμα με ένα πρόσωπο από τα τέσσερα αντιπροσωπευτικά της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου που βρίσκονταν στο φύλλο απαντήσεων. Μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει τη μέθοδο αυτή ως την πλέον κατάλληλη για τον προσδιορισμό του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής από παιδιά μικρής ηλικίας, δεδομένου ότι οι ηλικίες αυτές έχουν περιορισμένες ικανότητες χειρισμού της γλώσσας, διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, και συνεπώς αδυνατούν να διαπραγματευθούν προφορικά συναισθηματικές έννοιες. Η χρήση μη λεκτικών τύπων απάντησης σε έρευνες πρώιμης συναισθηματικής ευαισθησίας σε εκφράσεις προσώπου και φωνητικές εκφράσεις, έχουν ωθήσει το

κατώτατο όριο ανίχνευσης τέτοιων ικανοτήτων στα 2 πρώτα χρόνια ζωής (Oster,1981; Walker,1982). Η παρούσα έρευνα απορρίπτει αυτή τη θέση και ενισχύει την άποψη ότι ο προφορικός προσδιορισμός είναι εφικτός ακόμη και από την προνηπιακή ηλικία. (Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι το ποσοστό σωστών ερμηνειών από τα προνήπια στην 2^η, 4^η και 5^η φάση είναι περίπου 62,5%, και στην 3^η φάση πέφτει στο 47,5%. Ομοίως, τα νήπια στην 2^η, 3^η και 5^η φάση αναγνωρίζουν περίπου το 68,3% των ερεθισμάτων, και στην 3^η φάση, μόλις το 52,5%). Ο τρόπος απάντησης λοιπόν των υποκειμένων (ο οποίος στην παρούσα έρευνα συνδέεται με τις διακριτές φάσεις του πειράματος), επηρεάζει τη σωστή εκτίμηση του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής.

Έρευνες όπως αυτές των Trunk (1981), Giomo (1992), Kratus (1993), Gregory, Worrall & Sarge (1996), Nawrot (2003) και Stacho (2006) χρησιμοποίησαν πρόσωπα εκφραστικά συναισθημάτων και ζήτησαν από τα υποκείμενά τους να αντιστοιχίσουν κάθε μελωδία με κάποιο από αυτά τα πρόσωπα, ανάλογα με τις συναισθηματικές ιδιότητες της μουσικής. Οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιώντας την τεχνική των εικόνων, μπορεί η έρευνα να διεισδύσει σε μικρότερες ηλικίες και επιβεβαίωσαν την εμφάνιση της ικανότητας ερμηνείας ξεχωριστών συναισθημάτων από την ηλικία των 4 ετών.

Άλλοι ερευνητές επέλεξαν τη χρήση συναισθηματικών περιγραφικών όρων (Cunningham & Sterling,1988; Terwogt & Van Grinsven,1988; Dolgin & Adelson,1990; Robazza, Macaluso & D'Urso,1994) στις έρευνές τους με παιδιά, αγνοώντας την πεποίθηση πολλών ότι η ετικετοποίηση είναι φιλοσοφικά προβληματική, γιατί δεν εκφράζει την ποικιλία, την οξύνοια και το βάθος των πιθανών συναισθηματικών αντιδράσεων στη μουσική. Οι Reimer (1989) και Swanwick (1988) θεωρούν τις λεκτικές ετικέτες χονδροειδείς προσεγγίσεις της εσωτερικής συναισθηματικής αντίδρασης. Σίγουρα όσες ερευνητικές προσεγγίσεις χρησιμοποίησαν πολλές εναλλακτικές λεκτικών χαρακτηρισμών για να περιγράψουν τη μουσική, οδηγήθηκαν σε προβλήματα τόσο από το μέγεθος του λεξιλογίου, όσο και από τις δυσκολίες στη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, η χρήση μιας εκτεταμένης λίστας χαρακτηρισμών, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ερευνητικά με ανήλικο δείγμα δεδομένου ότι δημιουργεί προβλήματα τόσο στη μελέτη των αναπτυξιακών διαφορών στα παιδιά, όσο και στο χειρισμό των εννοιών αυτών από τα υποκείμενα.



Η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε τόσο τη μέθοδο της εικόνας (φάση 3^η), όσο και λεκτικές ετικέτες (φάσεις 2 και 5) και δημιουργία ιστορίας (φάση 4^η). Αντίθετα με προηγούμενες έρευνες, εδώ απορρίπτεται η άποψη ότι η χρήση εικόνων διευκολύνει την έρευνα σε μικρές ηλικίες. Οι επιδόσεις της 3^{ης} φάσης όπως ήδη έχει ειπωθεί ήταν οι χαμηλότερες όλου του τεστ. Αντίθετα, φαίνεται ότι η χρήση μιας περιορισμένης λίστας συναισθηματικών χαρακτηρισμών και η ελεύθερη έκφραση μέσα από τη δημιουργία ιστορίας, συνιστούν πιο αποτελεσματικούς τρόπους ανίχνευσης της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν συναισθηματικές καταστάσεις που εκφράζονται μέσα από διάφορες πτυχές του μουσικού ερεθίσματος.

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ερμηνείας ενός συναισθήματος στη μουσική και της επίδοσης σε κάποια ή κάποιες Φάσεις;

Τα συμπεράσματα που αναλύθηκαν παραπάνω αναφορικά με την επίδοση των υποκειμένων στις επιμέρους φάσεις της έρευνας, συμφωνούν με ό,τι έπεται στην παράγραφο αυτή. Σύμφωνα με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson, η αναγνώριση της χαράς, της λύπης και του φόβου συσχετίζονται περισσότερο με την 1^η φάση (συντελεστές συσχέτισης 0.578, 0.655 και 0.526 αντίστοιχα). Θυμίζουμε ότι στη φάση αυτή τα υποκείμενα άκουσαν 8 φωνητικές εκφράσεις και κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ένα από τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου. Μελετώντας τις υπόλοιπες τέσσερις φάσεις του πειράματος, όπου τα ερεθίσματα ήταν μουσικά, παρατηρούμε ότι η σωστή ερμηνεία της χαράς και του θυμού σχετίζονται περισσότερο με την 4^η φάση (0.433 και 0.539 αντίστοιχα), στην οποία τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία μικρή ιστορία και να δηλώσουν με τον τρόπο αυτό το συναίσθημα που αναγνωρίζουν στη μουσική, ενώ η λύπη και ο φόβος σχετίζονται περισσότερο με την 2^η φάση (0.531 και 0.504 αντίστοιχα), κατά την οποία τους ζητήθηκε να αναγνωρίζουν το συναίσθημα, επιλέγοντας έναν από τους όρους χαρά, λύπη, θυμός, φόβος.

Οι αυξημένοι βαθμοί συσχέτισης της 1^{ης} φάσης με όλα τα συναισθήματα, προφανώς σχετίζεται με την υψηλή επίδοση των παιδιών σε αυτή. Η 3^η φάση παρουσιάζει τους χαμηλότερους βαθμούς συσχέτισης με τα υπό μελέτη συναισθήματα, στοιχείο που συνάδει με την εν γένει χαμηλή επίδοση των υποκειμένων στη φάση αυτή. Τέλος, η υψηλή συσχέτιση της αναγνώρισης και των τεσσάρων συναισθημάτων με τις φάσεις 2 και 4, υποδηλώνει ότι η τεχνική απόκρισης των υποκειμένων που ακολουθήθηκε στις φάσεις αυτές (verbal responses)

αποδεικνύεται καταλληλότερη για την ανίχνευση της ικανότητας ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής.

5. Συσχετίζεται η επίδοση του παιδιού σε κάποια συγκεκριμένη Φάση, με την επίδοσή του σε κάποια άλλη ή κάποιες άλλες Φάσεις του πειράματος;

Οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson και του Spearman έδειξαν ότι σημαντικά συσχετίζονται η 1^η με τη 2^η φάση (0.353), η 1^η με την 4^η φάση (0.350) και η 2^η με την 4^η (0.316). Η 5^η φάση συνδέεται με όλες τις προηγούμενες σε λίγο μικρότερο βαθμό, ενώ τέλος η 3^η δεν φαίνεται να συσχετίζεται ιδιαίτερα με κάποια από τις υπόλοιπες 4 φάσεις. Η σχέση μεταξύ 1^{ης}, 2^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} φάσης είναι θετική, συνεπώς οι μεταβλητές μεταβάλλονται ομόρροπα. Όταν δηλαδή αυξάνεται η επίδοση ή μειώνεται σε κάποια από αυτές, αυξάνει ή μειώνεται και στις υπόλοιπες αντίστοιχα.

Η Factor Analysis των Phases έδειξε ότι όλες οι φάσεις αποτελούν μια ομάδα πλην της φάσης 3. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία σχετική ομοιομορφία ως προς το βαθμό σωστής εκτίμησης του συναισθήματος σε όλες τις φάσεις, εκτός από την 3^η, η οποία παρουσιάζει τις χαμηλότερες επιδόσεις, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο.

6. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική, και χαρακτηριστικών του παιδιού όπως: η τάξη φοίτησης, η ηλικία, το φύλο, η γεωγραφική περιοχή διαμονής, η μουσική παιδεία και τα μουσικά ακούσματα που έχει από το σπίτι;

Σύμφωνα με την ανάλυση ANOVA που διενεργήθηκε, φαίνεται ότι η τάξη που φοιτά το παιδί σχετίζεται θετικά με στατιστική σημαντικότητα ($p\_value = 0,000$) με την ικανότητά του να αναγνωρίζει και τα τέσσερα συναισθήματα σωστά σε μουσικά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι η επίδοση στην ερμηνεία και των τεσσάρων συναισθημάτων αυξάνει αναλογικά με την τάξη. Έτσι, τα προνήπια παρουσιάζουν 66,5% ποσοστό επιτυχίας και στα τέσσερα συναισθήματα, τα νήπια ποσοστό 73,2%, της Α' Δημοτικού έχουν επιτυχία 77,3%, της Β' Δημοτικού 83,8% και της Γ' Δημοτικού 87,8%.

Κατά αντιστοιχία, και η ηλικία, η οποία σχετίζεται με την τάξη φοίτησης, επηρεάζει και αυτή στατιστικώς σημαντικά τη σωστή εκτίμηση της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου στη μουσική. Τα υποκείμενα με ηλικία 52-75 μηνών (μ.ό 63,5 μήνες) έκαναν κατά μ.ό 70% ορθές εκτιμήσεις και στα τέσσερα συναισθήματα.

Τα παιδιά ηλικίας 76-95 μηνών (μ.ό 85,5 μήνες) έδωσαν σωστές απαντήσεις σε ποσοστό 79,3%, ενώ η μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα >95 μηνών (μ.ό 108 μήνες), απάντησε σωστά στο 87% των ερεθισμάτων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα μας οδήγησε και η διερεύνηση των επιδόσεων των παιδιών στις διάφορες φάσεις του πειράματος. Από τους Πίνακες 68 και 69 με τα περιγραφικά στοιχεία που ακολουθούν, παρατηρούμε ότι τόσο η τάξη φοίτησης, όσο και η ηλικία, επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά την επίδοση των υποκειμένων σε όλες τις φάσεις, οι οποίες όπως έχει ειπωθεί σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ανταποκρίθηκαν στο ζητούμενο του πειράματος.

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Phase_1									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	6,4409	1,81600	,12243	6,1996	6,6822	,00	8,00	
ΝΗΠΙΟ	271	7,1181	1,39340	,08464	6,9514	7,2847	2,00	8,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	7,1511	1,65868	,08694	6,9801	7,3221	,00	8,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	7,6371	,99125	,05298	7,5329	7,7414	1,00	8,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	7,7784	,88099	,04525	7,6894	7,8673	1,00	8,00	
Total	1584	7,3043	1,41897	,03565	7,2344	7,3742	,00	8,00	
Phase_2									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	2,4955	1,01809	,06864	2,3602	2,6307	,00	4,00	
ΝΗΠΙΟ	271	2,7196	1,01231	,06149	2,5985	2,8406	,00	4,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	3,3379	,90824	,04760	3,2443	3,4315	1,00	4,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	3,4800	,89788	,04799	3,3856	3,5744	,00	4,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	3,6834	,73103	,03755	3,6095	3,7572	,00	4,00	
Total	1584	3,2292	,99899	,02510	3,1799	3,2784	,00	4,00	
Phase_3									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	1,9455	1,10900	,07477	1,7981	2,0928	,00	4,00	
ΝΗΠΙΟ	271	2,1550	1,08780	,06608	2,0249	2,2851	,00	4,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	2,5495	1,22655	,06429	2,4230	2,6759	,00	4,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	2,6686	1,07265	,05734	2,5558	2,7813	,00	4,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	2,9736	1,10523	,05677	2,8620	3,0852	,00	4,00	
Total	1584	2,5259	1,17699	,02957	2,4679	2,5839	,00	4,00	
Phase_4									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	2,4773	,99056	,06678	2,3457	2,6089	,00	4,00	
ΝΗΠΙΟ	271	2,7269	,95799	,05819	2,6124	2,8415	,00	4,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	2,8791	1,10182	,05775	2,7656	2,9927	,00	4,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	3,2429	,97587	,05216	3,1403	3,3454	,00	4,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	3,2982	,88388	,04540	3,2089	3,3874	,00	4,00	
Total	1584	2,9779	1,02718	,02581	2,9273	3,0285	,00	4,00	
Phase_5									
ΠΡΟΝΗΠΙΟ	220	2,6591	1,06722	,07195	2,5173	2,8009	,00	4,00	
ΝΗΠΙΟ	271	2,8672	1,00225	,06088	2,7473	2,9870	,00	4,00	
Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	364	2,6868	1,17866	,06178	2,5653	2,8083	,00	4,00	
Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	350	3,1371	1,09886	,05874	3,0216	3,2527	,00	4,00	
Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	379	3,3668	1,01317	,05204	3,2644	3,4691	,00	4,00	
Total	1584	2,9760	1,11190	,02794	2,9212	3,0308	,00	4,00	

Πίνακας 68



Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Phase_1 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	6,7851	1,64899	,07806	6,6356	6,9346	,00	8,00	
76-95	579	7,3178	1,47618	,06135	7,1973	7,4383	,00	8,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	7,7458	,88836	,03841	7,6703	7,8212	1,00	8,00	
Total	1584	7,3043	1,41897	,03565	7,2344	7,3742	,00	8,00	
Phase_2 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	2,6043	1,02255	,04717	2,5116	2,6969	,00	4,00	
76-95	579	3,3627	,91681	,03810	3,2879	3,4375	,00	4,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	3,6336	,77676	,03358	3,5677	3,6996	,00	4,00	
Total	1584	3,2292	,99899	,02510	3,1799	3,2784	,00	4,00	
Phase_3 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	2,0404	1,09489	,05050	1,9412	2,1397	,00	4,00	
76-95	579	2,5751	1,16575	,04845	2,4800	2,6703	,00	4,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	2,8991	1,11051	,04801	2,8048	2,9934	,00	4,00	
Total	1584	2,5259	1,17699	,02957	2,4679	2,5839	,00	4,00	
Phase_4 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	2,6043	,98213	,04530	2,5152	2,6933	,00	4,00	
76-95	579	2,9931	1,07179	,04454	2,9056	3,0806	,00	4,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	3,2897	,90369	,03807	3,2130	3,3665	,00	4,00	
Total	1584	2,9779	1,02718	,02581	2,9273	3,0285	,00	4,00	
Phase_5 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	470	2,7702	1,03786	,04787	2,6761	2,8643	,00	4,00	
76-95	579	2,8066	1,16490	,04841	2,7115	2,9016	,00	4,00	
ΑΝΩ ΤΩΝ 95 ΜΗΝΩΝ	535	3,3402	1,02413	,04428	3,2532	3,4272	,00	4,00	
Total	1584	2,9760	1,11190	,02794	2,9212	3,0308	,00	4,00	

Πίνακας 69

Η ηλικία λοιπόν, και στην έρευνα αυτή αποδεικνύεται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση των τεσσάρων υπό μελέτη συναισθημάτων στη μουσική. Μάλιστα, φαίνεται ότι η ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων στη μουσική είναι παρούσα σε ένα πολύ καλό επίπεδο, πριν την ηλικία των 5 ετών, και ενισχύεται καθώς το παιδί αναπτύσσεται ηλικιακά. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν σχεδόν όλες οι προγενέστερες έρευνες που διερεύνησαν το ρόλο της ηλικίας (Cunningham & Sterling,1988; Terwogt & Van Grinsven,1988; Dolgin & Adelson,1990; Robazza, Macaluso & D'Urso,1994; Trunk,1981; Gregory, Worrall & Sarge,1996; Stacho, 2006; Schellenberg & Thompson, 2006), και μόνο ο Kratus (1993) και η Giomo (1992) εντόπισαν μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναγνώριση των συναισθημάτων μεταξύ παιδιών διαφορετικής ηλικίας (6 έως 12 ετών).

Οι ερμηνείες για το σημαίνοντα ρόλο της ηλικίας μπορεί να είναι ποικίλες. Καταρχήν, αποδεικνύεται ότι η ανάπτυξη της ικανότητας ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική, συμβαδίζει με την εν γένει συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν συναισθήματα στη φωνή και σε προσωπικές εκφράσεις. Αποδεικνύεται όμως ότι η εμφάνιση της συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής καθυστερεί χρονικά σε σχέση με τις άλλες καταστάσεις.

Η καθυστερημένη αυτή ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων στη μουσική έναντι αυτής στη φωνή και τις κοινωνικές καταστάσεις,

οφείλεται προφανώς στις μειωμένες πρώιμες εμπειρίες των παιδιών με τη μουσική. Με λίγα λόγια, το παιδί έρχεται πολύ περισσότερο σε επαφή από τη βρεφική ακόμη ηλικία με πρόσωπα και τις φωνητικές τους εκφράσεις και μαθαίνει να μεταφράζει το συναισθηματικό φορτίο τους, ενώ πολύ αργότερα καλείται να ακούσει με συναίσθηση και να ερμηνεύσει συναισθηματικά τη μουσική. Η οικειότητα με το μουσικό ερέθισμα είναι σαφώς μικρότερη. Υπό αυτή την έννοια, η συναισθηματική αξιολόγηση της μουσικής είναι μία διαδικασία μάθησης. Τη συμπεριφοριστική αυτή προσέγγιση, που υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα μάθησης και εμπειρίας υποστηρίζουν οι Greer (1975), Davies (1978) και Radocy & Boyle (1979).

Μία άλλη πιθανή ερμηνεία για την επίδραση της ηλικίας στην ανάπτυξη της ικανότητας συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής μπορεί να στηριχθεί στη θεωρία του Piaget. Περνώντας το παιδί από το στάδιο της εποπτικής σκέψης (4-7 έτη) στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 έτη), περνά από την εγωκεντρική σκέψη που το καθηλώνει στο φαινόμενο και τη μονοδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας στην ενασχόλησή του με την ανακάλυψη των σχέσεων που συνθέτουν μία ρεαλιστική αναπαράσταση και στη σύνθεση πολλών λογικών ενεργειών και σκέψεων για την ερμηνεία ενός φαινομένου (Ζάχαρης, 1996). Ανάλογη πορεία με αυτή της σκέψης πιθανότατα να ακολουθείται και στην ανάπτυξη της ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική, εφόσον κατά τις ηλικίες που ερευνούμε, δομούνται λογικές ενέργειες και η σκέψη προχωρά από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (με κορύφωση βέβαια την κατάκτηση της αφηρημένης λογικής σκέψης μετά τα 12 έτη). Τα μικρότερα παιδιά λαμβάνουν το συναίσθημα ως κάτι που δεν μπορεί να εφαρμοστεί πέραν των ήδη για αυτά γνωστών καταστάσεων (πρόσωπο, φωνή), ενώ τα μεγαλύτερα, γενικεύοντας τη σκέψη τους μπορεί να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα ως στοιχείο της ζωής μας που υπάρχει και εκφράζεται σε διάφορες καταστάσεις, μία εκ των οποίων είναι και η μουσική.

Οι Radocy & Boyle (1979) και ο Davies (2006) , δίνουν έμφαση στις αρχές της Θεωρίας Gestalt αναφορικά με την ερμηνεία του συναισθήματος στη μουσική, και καταθέτουν ότι η μουσική λαμβάνεται ως σύνολο, και όχι ως ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της. Ο ακροατής μέσω αντιληπτικών διαδικασιών ομαδοποιεί διακριτά γεγονότα. Η άποψη αυτή, σε συνδυασμό με τη θεωρία των Swanwick & Tillman (1986), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πριν τα 7 χρόνια τους αντιμετωπίζουν τη μουσική έκφραση ολιστικά, εξηγεί την πρώιμη αντίληψη σωστής

συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής, αλλά και τη σταδιακή βελτίωσή της με την πάροδο του χρόνου. Το παιδί έχει τη δυνατότητα από μικρή ηλικία αντιμετωπίζοντας τη μουσική ως όλον, να αντιλαμβάνεται σε αυτή εκφραστικά στοιχεία που συνθέτουν το συναισθηματικό της περιεχόμενο. Μεγαλώνοντας, η ολιστική του σκέψη αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται σταδιακά, καθώς εμπλουτίζεται και από στοιχεία στυλιστικά, τα οποία του δίνουν τη δυνατότητα να κάνει πιο ακριβείς εκτιμήσεις και αξιολογήσεις του συναισθήματος.

Αναφορικά τώρα με τη γεωγραφική περιοχή διαμονής των υποκειμένων, η ανάλυση δεν έδειξε καμία στατιστικώς σημαντική σχέση. Συνεπώς, η διαμονή του παιδιού σε χωριό, κωμόπολη ή πόλη, δεν αποδεικνύεται ότι επηρεάζει την ικανότητα του για αναγνώριση ούτε της χαράς, ούτε της λύπης, ούτε του θυμού, ούτε του φόβου. Η διερεύνηση όμως της ταυτόχρονης επιρροής των χαρακτηριστικών των υποκειμένων, έδειξε ότι η μεταβλητή 'περιοχή διαμονής' συνεπιδρά με την 'ηλικία' του παιδιού και επηρεάζουν την ερμηνεία της χαράς ($p\_value=0,001$), της λύπης ($p\_value=0,000$), του θυμού ($p\_value=0,010$) και του φόβου ($p\_value=0,000$). Συγκεκριμένα, η ανάλυση υπέδειξε ότι τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής βαθμίδας (~75 μηνών) που προέρχονταν από πόλεις, παρουσίασαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση και των τεσσάρων συναισθημάτων από όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες και περιοχές. Αντίθετα, υψηλότερες επιδόσεις είχαν τα υποκείμενα της ίδιας ηλικίας που προέρχονταν όμως από κωμοπόλεις ή χωριά. Φαίνεται ότι τα παιδιά των ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών έχουν περισσότερες συναισθηματικές εμπειρίες από εκείνα της πόλης, γεγονός που σχετίζεται με τις γενικότερες εμπειρίες τους και τον διαφορετικό τρόπο ζωής τους.

Το φύλο, είναι ένας παράγοντας που έχει απασχολήσει πολλές έρευνες αναφορικά με τη σχέση που πιθανώς έχει με την ικανότητα αποκωδικοποίησης του συναισθήματος στη μουσική. Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι το φύλο σε επίπεδο 0.05 επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την ερμηνεία της χαράς, της λύπης και του φόβου ενώ δεν επηρεάζει την αναγνώριση του θυμού. Όμως, συνεπιδρώντας με τη μεταβλητή 'ηλικία', το 'φύλο' επιδρά και στην αναγνώριση του θυμού ($p\_value=0,001$). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των επιδόσεων των δύο φύλων απεκάλυψε ότι τα κορίτσια επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση της χαράς, της λύπης και του φόβου (συνολική επίδοση 80,7% έναντι 77,5% των αγοριών), ενώ παρουσιάζουν όμοιες επιδόσεις με τα αγόρια στην αναγνώριση του θυμού (περίπου 65% σωστές εκτιμήσεις). Όμως, τα κορίτσια της

μικρότερης ηλικιακής ομάδας (~75 μηνών), όπως δείχνει η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης φύλου και ηλικίας, παρουσιάζουν το χαμηλότερο βαθμό αναγνωρισμότητας του θυμού σε μουσικά ερεθίσματα.

Οι βελτιωμένες επιδόσεις των κοριτσιών φαίνονται και κατά τη διερεύνηση των επιμέρους φάσεων του πειράματος. Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο τους ζητήθηκε να απαντήσουν (λεκτικά και μη λεκτικά), τα κορίτσια σε όλες τις φάσεις παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ορθών ερμηνειών των συναισθημάτων σε σύγκριση με τα αγόρια (Βλέπε Πίνακα 70).

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Phase_1									
ΑΓΟΡΙ	796	7,2148	1,50566	,05337	7,1101	7,3196	,00	8,00	
ΚΟΡΙΤΣΙ	788	7,3947	1,32048	,04704	7,3023	7,4870	1,00	8,00	
Total	1584	7,3043	1,41897	,03565	7,2344	7,3742	,00	8,00	
Phase_2									
ΑΓΟΡΙ	796	3,1709	1,03326	,03662	3,0990	3,2427	,00	4,00	
ΚΟΡΙΤΣΙ	788	3,2881	,96020	,03421	3,2209	3,3552	,00	4,00	
Total	1584	3,2292	,99899	,02510	3,1799	3,2784	,00	4,00	
Phase_3									
ΑΓΟΡΙ	796	2,4384	1,19221	,04226	2,3555	2,5214	,00	4,00	
ΚΟΡΙΤΣΙ	788	2,6142	1,15546	,04116	2,5334	2,6950	,00	4,00	
Total	1584	2,5259	1,17699	,02957	2,4679	2,5839	,00	4,00	
Phase_4									
ΑΓΟΡΙ	796	2,8932	1,07453	,03809	2,8185	2,9680	,00	4,00	
ΚΟΡΙΤΣΙ	788	3,0635	,97022	,03456	2,9956	3,1313	,00	4,00	
Total	1584	2,9779	1,02718	,02581	2,9273	3,0285	,00	4,00	
Phase_5									
ΑΓΟΡΙ	796	2,9271	1,14912	,04073	2,8472	3,0071	,00	4,00	
ΚΟΡΙΤΣΙ	788	3,0254	1,07146	,03817	2,9505	3,1003	,00	4,00	
Total	1584	2,9760	1,11190	,02794	2,9212	3,0308	,00	4,00	

Πίνακας 70

Κάποιες έρευνες που εξέτασαν το ρόλο του φύλου στην αντίληψη του συναισθηματικού νοήματος της μουσικής δεν το βρήκαν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης (Sopchak,1955; Hirsch,1981, Tharinger,1981; Trunk,1981; Bezooyen,1984; Lathom, Lubin & Havlicek,1984; Dolgin & Adelson,1990). Όσοι ερευνητές όμως ανίχνευσαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων, όλοι έδωσαν το προβάδισμα στα υποκείμενα θηλυκού γένους ως προς την ακρίβεια και τη σωστή ερμηνεία του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής (Wheeler, 1985; Cunningham & Sterling,1988; Terwogt & Van Grinsven,1988; Giomo,1993; Kratus,1993), ενώ οι Robazza, Macaluso & D'Urso (1994) βρήκαν στατιστικώς σημαντική μόνο την επίδραση του συνδυασμού φύλο*ηλικία. Τα συμπεράσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την άποψη του Brody (1985) ότι η γυναικεία υπεροχή στην αναγνώριση των συναισθημάτων σε διάφορες καταστάσεις (προσωπικές εκφράσεις, φωνή, μουσική, κλπ.) αποτελεί μύθο.

Η μουσική επιμόρφωση των υποκειμένων του δείγματος, σε ένα επίπεδο σημαντικότητας της τάξης του 0,05 δεν έδειξε να συσχετίζεται με τη σωστή εκτίμηση της χαράς, της λύπης και του θυμού. Αντίθετα φάνηκε ότι επηρεάζει θετικά την αναγνώριση μόνο του φόβου ($p\_value=0,000$). Εξετάζοντας όμως τις επιδόσεις των υποκειμένων και στα τέσσερα συναισθήματα, παρατηρούμε ότι η ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική, αυξάνει γενικά την επίδοσή του στο πείραμά μας. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των συνολικών σωστών εκτιμήσεων των παιδιών που δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική είναι της τάξης του 78,5%, ενώ αυτών που ασχολούνται φτάνει το 84,25%.

Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με τη γενική εκτίμηση των Radocy & Boyle (1979) ότι η μουσική εμπειρία καθορίζει την αναγνώριση της συναισθηματικής διάθεσης της μουσικής. Όμως πρέπει να τονίσουμε ότι εξαιρουμένης της ερμηνείας του φόβου, η σχέση με τα άλλα τρία συναισθήματα δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Μπορεί υπολογίζοντας κανείς τους μέσους όρους σωστών ερμηνειών να διαβλέπει μία επιρροή της μουσικής παιδείας, όμως αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών με ενήλικα ή ανήλικα υποκείμενα όπως αυτές των Beldoch (1964), Rigg (1937), Robazza, Macaluso & D'Urso (1994), Lathom, Lubin & Havlicek (1984), Stacho (2006) υποστηρίζουν τη μη ύπαρξη συσχέτισης της μουσικής εκπαίδευσης με τη σωστή συναισθηματική ερμηνεία. Μόνο ο Hoshino (2006) απεκάλυψε διαφορές στις συναισθηματικές αντιδράσεις ενήλικων μουσικών και μη μουσικών, τις οποίες ερμήνευσε ως απόρροια της γνώσης των μουσικών για τη μουσική δομή. Αποδεικνύεται και εδώ ότι ο ολιστικός τρόπος που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη μουσική, ομαδοποιώντας διακριτά στοιχεία, δεν τα αφήνει να μουν στη διαδικασία –ακόμα και αυτά που έχουν κάποιες μουσικές γνώσεις– να αναλύσουν στοιχειωδώς τη μουσική δομή και τις εσω-μουσικές σχέσεις και να προχωρήσουν σε διαφορετικές εκτιμήσεις από αυτές που κάνουν τα παιδιά που δεν έχουν μουσική κατάρτιση.

Τελευταίο χαρακτηριστικό των παιδιών που εξετάστηκε ως παράγοντας διαφοροποίησης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή της αναγνώρισης των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική, είναι τα μουσικά ακούσματα που έχουν από το οικογενειακό περιβάλλον τους. Η ανάλυση έδειξε ότι επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά ($p\_value<0.05$) μόνο την ικανότητα αναγνώρισης του θυμού και του φόβου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν όμως τα περιγραφικά μέτρα του Πίνακα 71, στον οποίο παρατηρούμε ότι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στη μουσική,

αυξάνει όταν αυτό ακούει Έντεχνη Μουσική (ποσοστό επιτυχίας και στα τέσσερα συναισθήματα 81,34%), ενώ χαμηλότερες επιδόσεις παρουσιάζουν παιδιά που ακούνε σύγχρονη Ποπ Μουσική (77,2%). Ενδιάμεσα βρίσκονται οι επιδόσεις των παιδιών που ακούνε Λαϊκή και Διάφορα είδη, με ποσοστό επιτυχίας 78,8%.

Τα συμπεράσματα αυτά είναι πολύ ενδιαφέροντα. Η συσχέτιση των μουσικών ακουσμάτων με την αναγνώριση του θυμού και του φόβου δηλώνουν ότι η μουσική ακρόαση επηρεάζει το κριτήριο ερμηνείας δύο δύσκολων συναισθημάτων, όπως προέκυψε από το τεστ. Η χαρά και η λύπη αναγνωρίζονται ευκολότερα. Είναι δύο συναισθήματα, τα οποία μπορούν να διαχειριστούν τα παιδιά από μικρή ηλικία. Όμως ο θυμός και ο φόβος απαιτούν μουσική και αισθητική καλλιέργεια, που αποκτάται μόνο μέσα από τη σωστή επαφή με την τέχνη, και στην προκειμένη περίπτωση με τη μουσική.

Το πόρισμα αυτό έρχεται να υποστηρίξει η υψηλή επίδοση των παιδιών που ακούνε Έντεχνη Μουσική. Η ελληνική Έντεχνη Μουσική είναι συνήθως ένα είδος με κουλτούρα, ήθος και διάρκεια. Μιλά για συναισθήματα, προβλήματα προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά. Είναι ένα είδος μουσικής που δύναται να προβληματίσει. Όλα αυτά συνάδουν στο να κατανοήσουμε γιατί επιδρά θετικά στην ερμηνεία του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής. Αντίθετα αποτελέσματα παρατηρούμε στα παιδιά που ακούνε σύγχρονη ελληνική Ποπ Μουσική, η οποία στις μέρες μας εκφράζει το εφήμερο κέρδος και τη βραχεία διάρκεια. Η μουσική βιομηχανία στηρίζει αυτό το είδος μουσικής γιατί αποφέρει σημαντικά κέρδη, θυσιάζοντας στο βωμό του κέρδους την ποιότητα του στίχου, αλλά και της μουσικής. Μελωδίες που επαναλαμβάνονται με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις και... πάντα κάτι μας θυμίζουν, στίχοι με ερωτικές εμμονές και φτωχό λεξιλόγιο με λίγα λόγια, μουσική που δεν έχει να προσφέρει απολύτως τίποτα, πλὴν του τεράστιου κέρδους για τις δισκογραφικές εταιρείες και της ηχορύπανσης για τον ακροατή.



Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Score_F1 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	5,5078	,94906	,05297	5,4036	5,6120	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	5,6912	,59366	,04156	5,6092	5,7731	3,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	5,5708	,93272	,06303	5,4466	5,6950	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	5,5274	,95511	,03295	5,4627	5,5921	,00	6,00	
Total	1584	5,5505	,91315	,02294	5,5055	5,5955	,00	6,00	
Model			,91222	,02292	5,5055	5,5955			
Fixed Effects									
Random Effects				,03826	5,4288	5,6723			
Score_F2 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	5,1713	1,31764	,07354	5,0266	5,3160	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	5,4216	,99690	,06980	5,2839	5,5592	2,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	5,3059	1,10566	,07471	5,1587	5,4532	1,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	5,2536	1,23081	,04247	5,1702	5,3369	,00	6,00	
Total	1584	5,2658	1,20619	,03031	5,2063	5,3252	,00	6,00	
Model			1,20516	,03028	5,2064	5,3252			
Fixed Effects									
Random Effects				,04798	5,1131	5,4185			
Score_F3 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	3,8723	1,26955	,07086	3,7329	4,0117	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	4,2108	1,10069	,07706	4,0588	4,3627	,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	3,8995	1,44595	,09771	3,7070	4,0921	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	3,9095	1,40539	,04849	3,8143	4,0047	,00	6,00	
Total	1584	3,9394	1,35168	,03396	3,8728	4,0060	,00	6,00	
Model			1,34884	,03389	3,8729	4,0059			
Fixed Effects									
Random Effects				,07356	3,7053	4,1735			
Score_F4 ΣΥΓΧΡΟΝΗ	321	4,0685	1,33052	,07426	3,9224	4,2146	,00	6,00	
ΕΝΤΕΧΝΟ	204	4,3088	1,21068	,08476	4,1417	4,4760	,00	6,00	
ΛΑΙΚΗ	219	4,2420	1,35147	,09132	4,0620	4,4220	,00	6,00	
ΔΙΑΦΟΡΑ	840	4,3214	1,28307	,04427	4,2345	4,4083	,00	6,00	
Total	1584	4,2576	1,29602	,03256	4,1937	4,3214	,00	6,00	
Model			1,29347	,03250	4,1938	4,3213			
Fixed Effects									
Random Effects				,06885	4,0385	4,4767			

Πίνακας 71

7. Επιδρούν με στατιστική σημαντικότητα στην ικανότητα αναγνώρισης των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως: η προϋπηρεσία, οι μουσικές γνώσεις, τα είδη μουσικής που χρησιμοποιεί στην τάξη, οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκει να καλύψει, ο χρόνος που αφιερώνει εβδομαδιαίως για τη μουσική και η προσπάθειά του να επηρεάσει τα μουσικά ακούσματα των μαθητών του;

Χαρακτηριστικά που αφορούν τον εκπαιδευτικό δεν έχουν έως τώρα διερευνηθεί ως παράγοντες διαφοροποίησης της ικανότητας αποκωδικοποίησης του συναισθήματος στη μουσική. Για το λόγο αυτό δεν είναι εφικτές οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων με προηγούμενα ευρήματα.

Μία από τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης αφορούσε στον έλεγχο επίδρασης της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο σε μουσικά ερεθίσματα. Η ανάλυση ANOVA έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, και συγκεκριμένα φαίνεται ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει την αναγνώριση όλων των υπό μελέτη συναισθημάτων. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, οι στατιστικοί έλεγχοι

έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μέση προϋπηρεσία (4-9 έτη), επιδρούν πιο θετικά στους μαθητές τους και ενισχύουν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν το συναισθηματικό χαρακτήρα της μουσικής. Αντίθετα, οι επιδόσεις των μαθητών εκείνων που είχαν εκπαιδευτικούς με μικρή ή μεγάλη προϋπηρεσία (1-3 και >16 έτη υπηρεσίας αντίστοιχα), ήταν χαμηλότερες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ποσοστό επιτυχίας στην αναγνώριση και των τεσσάρων συναισθημάτων των παιδιών που είχαν εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 4-9 έτη ήταν 82,54%. Λίγο μικρότερο ήταν το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών, των οποίων οι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία 10-15 έτη, ενώ αρκετά χαμηλότερη επίδοση είχαν οι μαθητές των εκπαιδευτικών με υπηρεσία 1-3 και >16 ετών (75,98% και 76,36% αντίστοιχα).

Δυστυχώς δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα από προγενέστερες μελέτες αναφορικά με την επίδραση της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τους μαθητές, και έτσι τα αποτελέσματα δεν είναι συγκρίσιμα. Το συμπέρασμα πάντως της παρούσας εργασίας μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι αφενός η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας και αφετέρου η κόπωση εκείνων που διδάσκουν πάνω από 16 χρόνια, έχει ως αποτέλεσμα την ακούσια –έστω- πλημμελή άσκηση των καθηκόντων τους ή τουλάχιστον τη σχετική αδιαφορία τους τόσο για το μάθημα της μουσικής, όσο και για τη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών τους. Φαίνεται ότι το βάρος που δίνεται στην ακαδημαϊκή γνώση εις βάρος της ανάπτυξης άλλων πτυχών της προσωπικότητας των παιδιών, συνεχίζεται να υφίσταται, παρά τις προσπάθειες των τελευταίων χρόνων για αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Κάθε αλλαγή όμως είναι δύσκολη, ιδιαιτέρως για εκείνους που έχουν μάθει επί πολλά χρόνια να ασκούν το λειτούργημά τους με έναν και μοναδικό τρόπο, χωρίς να δείχνουν ίχνος διάθεσης να ανανεώσουν τις μεθόδους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ανταποκρινόμενοι στις επιταγές των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και στις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών του σύγχρονου σχολείου.

Όσον αφορά τη μουσική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και αυτή φαίνεται να επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την αξιολόγηση των συναισθηματικών ιδιοτήτων στη μουσική. Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν έχουν καθόλου ή ότι έχουν αρκετές μουσικές γνώσεις έχουν υψηλότερες επιδόσεις (ερμηνεύουν σωστά το 81% και 82,2% των μουσικών ερεθισμάτων του πειράματος αντίστοιχα). Το ποσοστό σωστών συναισθηματικών εκτιμήσεων των παιδιών, των οποίων οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν μέτριες μουσικές γνώσεις, μειώνεται στο 73,9%.

Προφανώς εδώ ταιριάζει η ρήση ότι η ημιμάθεια είναι χειρότερη της αμάθειας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πλήρη άγνοια των μουσικών θεμάτων φαίνεται ότι ασχολούνται περισσότερο διεξοδικά με τη διδασκαλία της μουσικής, έχοντας επίγνωση της αδυναμίας τους και μάλλον προσπαθούν να ενημερώνονται περισσότερο από εκείνους που δηλώνουν ότι έχουν μέτριες μουσικές γνώσεις. Η διμεταβλητή ανάλυση ανέδειξε τη συνεπίδραση της μουσικής παιδείας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση της λύπης, του θυμού και του φόβου ($p\_value=0,002$, $p\_value=0,019$ και $p\_value=0,038$ αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, οι μαθητές των εκπαιδευτικών με μηδενική μουσική κατάρτιση και μεσαία προϋπηρεσία (4-9 έτη) παρουσιάζουν ανεβασμένους δείκτες αναγνώρισης των συναισθημάτων, ενώ οι μαθητές αυτών που έχουν αρκετές μουσικές γνώσεις, δίνουν σταθερά αποτελέσματα, ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύει προηγούμενα σχόλιά μας. Η μέτρια προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η οποία τους παρέχει έναν συνδυασμό εμπειρίας, αλλά και απουσία κόπωσης, ευνοεί ακόμα και εκείνους που έχουν μηδενική μουσική κατάρτιση, διότι έχουν τη διάθεση και το βαθμό εμπειρίας να αυτομορφωθούν και να βρουν τον τρόπο να διδάξουν μουσική σωστά, στοχεύοντας σε ό,τι προστάζει το πρόγραμμα της μουσικής αγωγής. Και αν ακόμη αποτύχουν στο γνωσιολογικό μέρος του προγράμματος, φαίνεται ότι επιτυγχάνουν στο συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης, ο οποίος αποτελεί έναν από τους τρεις ουσιώδεις άξονες του προγράμματος μουσικής εκπαίδευσης.

Η ανάλυση ANOVA που διενεργήθηκε προκειμένου να διερευνήσει πιθανή συσχέτιση του είδους της μουσικής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ικανότητας μετάφρασης των συναισθημάτων στη μουσική, έδειξε στατιστικώς σημαντική σχέση ($p\_value=0,000$) και για τα τέσσερα συναισθήματα. Καλύτερες επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές που στο σχολείο έρχονται σε επαφή με Εορταστικά Τραγούδια (84% σωστές συναισθηματικές ερμηνείες). Τα Εορταστικά/Επετειακά Τραγούδια συνήθως συνδέονται με κάποια ιστορικά ή θρησκευτικά γεγονότα που γιορτάζονται εντός του σχολείου. Τα γεγονότα αυτά, που συνοδεύονται από σχολικές εορτές, γίνονται θέμα εκτενούς συζήτησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία των εορτών, και επειδή από τη φύση της η ιστορία φορτίζει συναισθηματικά, είναι εύλογο οι μαθητές να μπαίνουν σε μία παρόμοια διαδικασία, η οποία δημιουργεί εύφορο έδαφος για συζητήσεις γύρω από τα συναισθήματα και τα προσωπικά βιώματα. Έτσι καλλιεργείται κατά τον καλύτερο τρόπο η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.

Μαθαίνουν να μιλούν για τα συναισθήματά τους, να τα αναγνωρίζουν, να τα διαχωρίζουν και να τα διαπραγματεύονται, πράγμα που αποτελεί ύψιστο ζητούμενο στην εποχή μας.

Η μελέτη ταυτόχρονης επιρροής των χαρακτηριστικών του δασκάλου στην αναγνώριση των μουσικών συναισθημάτων, έδειξε ότι το είδος μουσικής με το οποίο ο εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τους μαθητές εντός του σχολείου συνεπιδρά με την προϋπηρεσία του. Ο συγκεκριμένος συνδυασμός επιδρά στην αναγνώριση της χαράς ($p\_value=0,012$), της λύπης ($p\_value=0,003$), του θυμού ($p\_value=0,000$) και του φόβου ($p\_value=0,002$), υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά που έρχονται εντός σχολείου σε επαφή με παραδοσιακή μουσική ή παιδικά, και οι εκπαιδευτικοί τους έχουν υψηλή προϋπηρεσία, παρουσιάζουν τις χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση και των τεσσάρων συναισθημάτων. Επίσης παρατηρείται συνεπίδραση της μουσικής παιδείας του εκπαιδευτικού και του είδους μουσικής που χρησιμοποιεί στην τάξη, επηρεάζοντας την ερμηνεία της λύπης ($p\_value=0,000$), του θυμού ($p\_value=0,020$) και του φόβου ($p\_value=0,023$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με Εορταστικά, έχουν σταθερά βελτιωμένες επιδόσεις, οι οποίες ανεβαίνουν όταν ο εκπαιδευτικός έχει αρκετές μουσικές γνώσεις, ενώ μειώνονται όταν ο ίδιος έχει μηδενική ή μέτρια μουσική κατάρτιση.

Κατά τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και των στόχων που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει μέσα από το μάθημα της μουσικής, η ανάλυση ANOVA έδειξε θετική συσχέτιση ($p\_value=0,000$) και για τα τέσσερα συναισθήματα. Υψηλότερο ποσοστό ορθών εκτιμήσεων των συναισθημάτων παρατηρείται από παιδιά, των οποίων οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως πρωταρχικό στόχο την αισθητική απόλαυση (81,25%), ακολουθεί η καλλιέργεια των φωνητικών ικανοτήτων (τραγούδι) με 77,77%, έπεται η εμπειρική προσέγγιση μουσικών εννοιών (με ποσοστό σωστών αξιολογήσεων 74,16%), και τέλος η διεύρυνση μουσικών ακουσμάτων με 72,16% ποσοστό επιτυχίας.

Αποδεικνύεται πως όταν ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι η αισθητική απόλαυση το επίπεδο σωστής ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής είναι υψηλότερο. Η αισθητική αγωγή, μέρος της οποίας αποτελεί και η αισθητική απόλαυση, που επιτυγχάνεται μέσω οποιασδήποτε τέχνης και μέσω της μουσικής, αφορά την αγωγή του εσωτερικού κόσμου του παιδιού· αφορά την αγωγή του συναισθήματος. Έχοντας ως στόχο ο εκπαιδευτικός να φτάσει το παιδί στο επίπεδο να απολαύσει αισθητικά τη μουσική, δημιουργεί κατάλληλες ευκαιρίες

συζήτησης, ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής ιδεών αναφορικά με τη μουσική και το περιεχόμενό της. Το γεγονός της έλλειψης γνώσης των κανόνων, πάνω στους οποίους χτίζεται μία μελωδία, παρέχει μία ελευθερία στα παιδιά της ηλικίας αυτής να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις εικόνες και τις εντυπώσεις που μόνο η μουσική ως μορφή τέχνης μπορεί να δημιουργήσει, να διηγηθούν ιστορίες που 'ακούνε' σ' αυτή, να φανταστούν πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις, να την αξιολογήσουν εκφράζοντας τις προτιμήσεις τους και να προβούν σε πολλές άλλες δραστηριότητες που τα φέρνουν σε στενότερη επαφή με το μουσικό έργο και τα ωθούν στην αισθητική απόλαυση. Εύλογο λοιπόν πρέπει να θεωρείται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά που καλλιεργούν στο σχολείο την αισθητική τους και την απόλαυση της μουσικής, επιτυγχάνουν περισσότερες σωστές αναγνωρίσεις των συναισθημάτων. Βέβαια, «η αισθητική είναι πολύ ψηλά και χρειάζεται προσπάθεια για να την φτάσουμε και να μας αποζημιώσει» (Χαραλάμπους, 2005,σελ.42), όμως στη νηπιακή ηλικία μπορούμε να βάλουμε γερά θεμέλια.

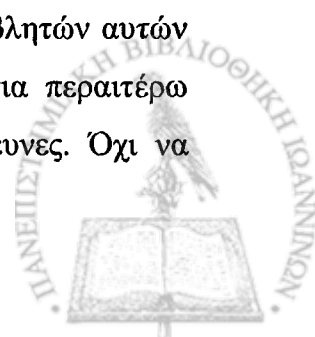
Συνεχίζοντας την ανάλυση, διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τα μουσικά ακούσματα των μαθητών, επηρεάζει την επίδοση σε όλους τους δείκτες (F1-F2-F3-F4), και μάλιστα η επιρροή αυτή είναι αρνητική. Φαίνεται ότι οι μαθητές, των οποίων οι δάσκαλοι προσπαθούν να καθοδηγήσουν τα μουσικά ακούσματα, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ερμηνεία όλων των συναισθημάτων (77,6% σωστές εκτιμήσεις έναντι 82,7% που σημειώνουν οι μαθητές που δεν υποβάλλονται σε επιρροές). Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στα μουσικά ακούσματα των μαθητών και προσπαθούν να τα αλλάξουν προς κάποια κατεύθυνση, καταργείται η ελευθερία έκφρασης, η οποία όπως προειπώθηκε οδηγεί στην αισθητική απόλαυση. Καταργείται η προσωπική επιλογή του παιδιού να ακούσει αυτό που το ευχαριστεί, και ταυτόχρονα καταστρέφεται η σχέση του με την Τέχνη. Η επιβολή συγκεκριμένων μουσικών εμπειριών μόνο αρνητικά συμπεράσματα μπορεί να έχει όπως αποδεικνύεται στην παρούσα έρευνα, εφόσον διαφέρει κατά πολύ από τη δημοκρατική επαφή του παιδιού με διάφορα μουσικά είδη, που έχει υποχρέωση να κάνει ο εκπαιδευτικός, ώστε να οδηγηθεί το ίδιο απρόσκοπτα στη δημιουργία προσωπικού αισθητικού κριτηρίου, κάτι που είναι απόλυτα εναρμονισμένο με τη γενικότερη ιδέα της αισθητικής παιδείας. Η πνευματική και η αισθητική συγκίνηση που απορρέει από το φαινόμενο της τέχνης της Μουσικής, μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε ένα περιβάλλον γόνιμης αντιπαράθεσης και προβληματισμού αναφορικά με τα διάφορα μουσικά είδη και την

ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής τους ταυτότητας, και όχι μέσα από την επιβολή και την αυστηρή καθοδήγηση των μουσικών ακουσμάτων.

Αναφορικά τώρα με τον χρόνο που αφιερώνει εβδομαδιαίως ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία της μουσικής, φαίνεται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανότητα του παιδιού να ερμηνεύει το θυμό και το φόβο. Μάλιστα η επιρροή αυτή είναι αρνητική. Δηλαδή τα παιδιά που διδάσκονται μουσική πάνω από μία ώρα την εβδομάδα, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση των συναισθημάτων (66,5%) απ' ό,τι οι μαθητές που διδάσκονται λιγότερο από μία ώρα μουσική εβδομαδιαίως (70%). Το πόρισμα αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ποιότητα δε συμβαδίζει πάντοτε με την ποσότητα. Σημασία δεν έχει πόσες ώρες θα διδάξουμε μουσική, αλλά ο τρόπος που θα την προσεγγίσουμε και κατά πόσο οι στόχοι που θα βάλουμε σχετίζονται με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Η διερεύνηση ταυτόχρονης επιρροής των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση του συναισθήματος στη μουσική, έδειξε ότι οι ώρες διδασκαλίας συνεπιδρούν με το είδος μουσικής που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στην τάξη και επηρεάζουν τα scores της λύπης ($p\_value=0,000$), του θυμού ($p\_value=0,000$) και του φόβου ($p\_value=0,001$). Συγκεκριμένα, ενώ η ακρόαση Εορταστικών διατηρεί σταθερές τις επιδόσεις αναγνώρισης των συναισθημάτων μεταξύ των μαθητών που διδάσκονται <1 ώρα μουσική και εκείνων που διδάσκονται >1 ώρα την εβδομάδα, η ακρόαση Σύγχρονης Ελληνικής ποπ μουσικής, σε συνδυασμό με τον αυξημένο χρόνο διδασκαλίας (>1 ώρα εβδομαδιαίως), μειώνει το βαθμό σωστής ερμηνείας των συναισθημάτων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινήσουμε πως εξαιτίας της έλλειψης τεκμηριωμένων συμπερασμάτων από τη διεθνή ερευνητική πρακτική αναφορικά με την επίδραση στην ικανότητα συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής μεταβλητών που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί, οφείλουμε να διατηρήσουμε κάποιες επιφυλάξεις ως προς την καθολική ισχύ αυτών των πορισμάτων μας, δεδομένου ότι η εξέταση των συγκεκριμένων ανεξάρτητων μεταβλητών είναι πρωτογενής και δεν στηρίχθηκε σε κάποιο προηγούμενο μοντέλο διερεύνησής τους. Συνεπώς καθίσταται αδύνατη η σύγκριση με προγενέστερα πορίσματα. Η παρούσα εξέταση των μεταβλητών αυτών στόχο έχει περισσότερο να δημιουργήσει μία βάση και αφετηρία για περαιτέρω διερεύνησή τους και να αποτελέσει εφελτήριο για μελλοντικές έρευνες. Όχι να οδηγηθεί σε καθολικά και οριστικά συμπεράσματα



8. Υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας σωστής ερμηνείας των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική και χαρακτηριστικών των γονέων όπως: το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, το επάγγελμά τους, η μουσική τους επιμόρφωση και η προσπάθειά τους να κατευθύνουν τα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους;

Η διερευνητική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ανιχνευθεί πιθανή επιρροή στην ικανότητα αντίληψης του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα, του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας, του επαγγέλματος του πατέρα και της μητέρας, των μουσικών γνώσεων του ενός τουλάχιστον γονέα και των επιρροών τους στα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους, δεν έδειξε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Ο έλεγχος ANOVA, αλλά και ο παραμετρικός έλεγχος για την ισότητα των μέσων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων απέρριψαν κάθε σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Προγενέστερες έρευνες που διερεύνησαν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Izard (1971), έδειξαν ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης (Giomo, 1992). Οι επιδόσεις της χαμηλής και μεσαίας κοινωνικοοικονομικής τάξης ήταν σημαντικά χαμηλότερες από αυτές της υψηλής. Σε αντίθετα συμπεράσματα οδηγήθηκαν ερευνητές όπως οι Brennis (1971), Jenkins (1977), Parker (1962; 1978), καθώς επίσης και η παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με τη μουσική παιδεία των γονέων, η έρευνα της Giomo (1992) έδειξε ότι τα υποκείμενα που προέρχονται από φτωχό μουσικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο οι γονείς ή τα αδέρφια δεν σχετίζονται με τη μουσική, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση του συναισθήματος στη μουσική. Η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε καμία συσχέτιση των δύο μεταβλητών, όπως επίσης δεν εντόπισε στατιστικώς σημαντική σχέση με την προσπάθεια επιρροής των μουσικών ακουσμάτων των παιδιών από τους γονείς τους (αν και η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε -αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς- ότι δεν προσπαθεί να κατευθύνει τα μουσικά τους ακούσματα).

Η διερεύνηση, τέλος, της ταυτόχρονης επιρροής των μεταβλητών που σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων στην ερμηνεία του συναισθήματος στη μουσική, έδειξε επίσης ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% καθώς και 10%, δεν υφίσταται ουδεμία συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή.

Τα αντιφατικά πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση μεταβλητών που αφορούν τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και η παντελής απουσία συμπερασμάτων για κάποιες από αυτές τις μεταβλητές, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής τους και ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας και των ιδιομορφιών που παρουσιάζει τόσο η ελληνική οικογένεια, όσο και η ελληνική κοινωνία γενικότερα -σε σχέση με άλλες χώρες- ως προς τη σύστασή της και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Θεωρούμε ότι είναι πολύ νωρίς για οριστικά και γενικεύσιμα συμπεράσματα, εφόσον υπάρχει άφθονος ακόμη χώρος για εξέταση αυτών των στοιχείων από μελλοντικές έρευνες.



8.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναφερθούν επιγραμματικά τα συμπεράσματα της στατιστικής επεξεργασίας αναφορικά με την ικανότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν και να αξιολογούν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής και τις σχέσεις συνάφειας μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.

1. Το είδος του συναισθήματος, ως παράγοντας διαφοροποίησης της ικανότητας ερμηνείας του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής, επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή, καθιστώντας κάποια συναισθήματα περισσότερο αναγνωρίσιμα στη μουσική από κάποια άλλα. Συγκεκριμένα, η χαρά αναγνωρίζεται ευκολότερα από όλα τα υπό μελέτη συναισθήματα, ακολουθεί η λύπη, μετά ο φόβος και λιγότερο αναγνωρίσιμος παρουσιάζεται ο θυμός.
2. Αναλύοντας τις λανθασμένες απαντήσεις στην εκτίμηση του θυμού και του φόβου σε μουσικά ερεθίσματα, διαπιστώνεται μία σύγχυση μεταξύ τους, και μάλιστα μία τάση αλληλοαντικατάστασης των όρων αυτών στις ερμηνευτικές απαντήσεις των υποκειμένων
3. Οι συντελεστές συσχέτισης Pearson και Spearman, αλλά και η Factor Analysis των 4 scores έδειξαν μία θετική σχέση συνάφειας μεταξύ των ικανοτήτων αναγνώρισης των τεσσάρων υπό μελέτη συναισθημάτων στη μουσική. Η θετική συσχέτισή τους επιβάλλει και την ομόρροπη μεταβολή τους. Η αναγνώριση της χαράς και της λύπης παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης, δημιουργώντας έτσι μία ομάδα, ενώ η αναγνώριση του θυμού και του φόβου, επίσης δημιουργούν μία άλλη ομάδα, και μεταβάλλονται ομόρροπα. Αυτό σημαίνει ότι όταν αυξάνεται ή μειώνεται η επίδοση αναγνώρισης της χαράς, το ίδιο συμβαίνει και με τη λύπη, και τα αντίστοιχα ισχύουν για το θυμό και το φόβο.
4. Η ανάλυση έδειξε ότι το επίπεδο συναισθηματικής ερμηνείας των ηχητικών ερεθισμάτων συσχετίζεται με τις φάσεις της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι η διαφορετική τεχνική απόκρισης των υποκειμένων στο ερευνητικό πρόβλημα, αλλά και τα διαφορετικού είδους ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες φάσεις του πειράματος (φωνητικά-μουσικά), επηρέασαν τη συνολική επίδοση στην αξιολόγηση του συναισθηματικού περιεχομένου τους. Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην 1^η φάση, όπου χρησιμοποιήθηκαν

φωνητικά ερεθίσματα, ακολουθούν οι επιδόσεις στην 2^η, 4^η και 5^η φάση όπου δόθηκαν λεκτικές απαντήσεις από τα υποκείμενα, και η μικρότερη επίδοση παρουσιάστηκε στην 3^η φάση, όπου η τεχνική απάντησης ήταν μη λεκτική και αποδείχθηκε περιπλοκότερη για όλες τις ηλικιακές ομάδες.

5. Σύμφωνα με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson, φαίνεται να συσχετίζεται η αναγνώριση των τεσσάρων συναισθημάτων με τις φάσεις του πειράματος. Η αναγνώριση της χαράς, της λύπης και του φόβου συσχετίζονται περισσότερο με την 1^η φάση. Μελετώντας τις υπόλοιπες τέσσερις φάσεις του πειράματος, όπου τα ερεθίσματα ήταν μουσικά, παρατηρούμε ότι η σωστή ερμηνεία της χαράς και του θυμού σχετίζονται περισσότερο με την 4^η φάση, ενώ η λύπη και ο φόβος σχετίζονται με την 2^η φάση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα ότι η αναγνώριση όλων των συναισθημάτων συσχετίζεται περισσότερο με τις φάσεις 1, 2, 4 και 5, όπου τα υποκείμενα αποκρίθηκαν λεκτικά. Η 3^η φάση παρουσιάζει τους χαμηλότερους βαθμούς συσχέτισης με τα υπό μελέτη συναισθήματα, στοιχείο που συνάδει με την εν γένει χαμηλή επίδοση στη φάση αυτή.
6. Οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson και του Spearman έδειξαν ότι οι επιδόσεις στις φάσεις συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους. Συγκεκριμένα συσχετίζονται θετικά η 1^η, 2^η, 4^η και 5^η φάση, το οποίο σημαίνει ότι οι επιδόσεις σε αυτές μεταβάλλονται ομόρροπα. Όταν δηλαδή αυξάνεται η επίδοση ή μειώνεται σε κάποια από αυτές τις Φάσεις, αυξάνει ή μειώνεται και στις υπόλοιπες αντίστοιχα. Η Factor Analysis των Phases έδειξε ότι όλες οι φάσεις αποτελούν μια ομάδα πλην της 3^{ης}. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία σχετική ομοιομορφία ως προς το βαθμό σωστής εκτίμησης του συναισθήματος σε όλες τις φάσεις, εκτός από την 3^η, η οποία παρουσιάζει τις χαμηλότερες επιδόσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί.
7. Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, από τα χαρακτηριστικά του παιδιού επηρεάζουν την ικανότητά του να αναγνωρίζει τα 4 συναισθήματα στη μουσική η τάξη φοίτησης και η ηλικία. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές αυτές αυξάνουν την επίδοση των παιδιών, έτσι ώστε τα μεγαλύτερα υποκείμενα να κάνουν ορθότερες εκτιμήσεις συναισθηματικής αξιολόγησης των μουσικών ερεθισμάτων. Η γεωγραφική περιοχή διαμονής ως μεμονωμένη μεταβλητή δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή, και μόνο σε συνεπίδραση με την

ηλικία, επηρεάζει τις επιδόσεις. Το φύλο επηρεάζει με στατιστική σημαντικότητα την αναγνώριση της χαράς, της λύπης και του φόβου, ενώ ο συνδυασμός φύλο*ηλικία επηρεάζει και την αναγνώριση του θυμού. Τα κορίτσια παρουσιάζουν βελτιωμένες επιδόσεις ερμηνείας των τεσσάρων συναισθημάτων στη μουσική και μάλιστα σε όλες τις φάσεις του πειράματος. Η μουσική παιδεία επηρεάζει με στατιστική σημαντικότητα μόνο την αναγνώριση του φόβου, ενώ ο συνδυασμός περιοχή διαμονής*μουσική παιδεία επηρεάζει και την αναγνώριση του θυμού. Οι επιδόσεις όμως παρουσιάζονται γενικά αυξημένες μεταξύ των μουσικά καταρτισμένων υποκειμένων. Τέλος, τα μουσικά είδη με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί στο σπίτι, επηρεάζουν τη σωστή ερμηνεία του θυμού και του φόβου, αποδεικνύοντας ότι η Έντεχνη Μουσική ευνοεί την ορθή αξιολόγησή τους, ενώ η Ποπ μειώνει τις επιδόσεις.

8. Από τις μεταβλητές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, στατιστικώς σημαντικά επιδρά η προϋπηρεσία ως μεμονωμένη μεταβλητή σε όλα τα συναισθήματα (οι μαθητές που έχουν δάσκαλο με μέτρια προϋπηρεσία 4-9 έτη διαθέτουν ενισχυμένη ικανότητα συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής), ενώ η συνεπίδρασή της με άλλες μεταβλητές επιδρά σε συγκεκριμένους συναισθηματικούς δείκτες (προϋπηρεσία*είδος μουσικής που χρησιμοποιείται στην τάξη → επηρεάζει χαρά, λύπη, θυμό και φόβο, προϋπηρεσία*μουσική παιδεία εκπ/κού → επηρεάζει λύπη, θυμό, φόβο). Η μουσική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε επίπεδο σημαντικότητας 5% την ερμηνεία των 4 συναισθημάτων, δείχνοντας ότι χαμηλότερες επιδόσεις έχουν οι μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι έχουν μέτριες μουσικές γνώσεις. Η μουσική κατάρτιση συνεπιδρά με τα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει τη λύπη, το θυμό και το φόβο. Τα είδη μουσικής που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά όλους τους δείκτες, δείχνοντας ότι καλύτερες επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με Εορταστικά/Επετειακά τραγούδια. Επίσης, σε συνδυασμό με τις ώρες που διδάσκεται η μουσική εβδομαδιαίως, επηρεάζεται η ερμηνεία της λύπης, του θυμού και του φόβου. Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκονται μέσω της διδασκαλίας της μουσικής, επηρεάζουν επίσης την ικανότητα ερμηνείας και των 4 συναισθημάτων.

Υψηλότερο ποσοστό ορθών εκτιμήσεων παρουσίασαν οι μαθητές, των οποίων ο δάσκαλος έχει ως πρωταρχικό στόχο την αισθητική απόλαυση. Αρνητικά φαίνεται πως επηρεάζει η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τα μουσικά ακούσματα των παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρούνται μειωμένες επιδόσεις στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Τέλος, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μουσική εβδομαδιαίως επηρεάζει αρνητικά την ερμηνεία του θυμού και του φόβου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που διδάσκονται μουσική πάνω από μία ώρα την εβδομάδα, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτά που διδάσκονται λιγότερο της μίας ώρας.

9. Η διερευνητική ανάλυση, μέσα από ελέγχους ANOVA που διενεργήθηκαν, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι από χαρακτηριστικά των γονέων όπως, το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, το επάγγελμα πατέρα και μητέρας, η μουσική κατάρτισή τους και η προσπάθειά τους να επηρεάσουν τα μουσικά ακούσματα των παιδιών τους, δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά την ικανότητα συναισθηματικής αξιολόγησης του περιεχομένου της μουσικής.



8.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διαπίστωση της καθολικής αξίας της Μουσικής Αγωγής, ως παράγοντα καλλιέργειας και ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης και ισορροπημένης προσωπικότητας δεν είναι πρόσφατη. Ο Πλάτωνας πρεσβεύει ότι η Τέχνη – συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής- εγγίζει το ήθος του νέου ανθρώπου και διαποτίζοντάς το, χωρίς εκείνο να το καταλάβει, με το Ρυθμό και την Αρμονία και την Ομορφιά, το πλάθει αρμονικό και ρυθμικό και όμορφο. «Η μαγική της αυτή δύναμη περνάει στην ψυχή από τα μάτια και από τα αυτιά, με τις εικόνες και τους ήχους, και σα δροσερό βουνίσιο αγέρι φέρνει την υγεία από αμόλευτους τόπους. Ό,τι στο έργο Τέχνης είναι αρμονία, ρυθμός, ομορφιά, μπαίνουντας στην ψυχή του νέου ανθρώπου, τη σφραγίζει, γίνεται αρμονία, ρυθμός και ομορφιά ψ υ χ ή ς» (Ανδρόνικος Μ., 1986, σελ.246).

Η προσφορά της μουσικής στο γνωστικό μέρος του εγκεφάλου έχει αποδειχθεί, όπως έχει αποδειχθεί η σημασία της για την ευρύτερη ψυχοκινητική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Σέρρη, 1995). Αυτό που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και εξακρίβωσης είναι η συμβολή της στην αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Η μουσική είναι μία τέχνη που οφείλει να στοχεύει εκτός των άλλων και στην αγωγή του εσωτερικού κόσμου του παιδιού, γιατί «έχει τη μοναδική ιδιότητα να είναι το πιο επιθυμητό μέσον οργανωμένης αισθητικής εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ανταποκρίνονται στη μουσική και βρίσκουν ικανοποίηση και νόημα με την επαφή και εμπειρία της. Αν και υπάρχουν πολλές διαφορές στις μουσικές δυνατότητες και την ευαισθησία του καθενός, όμως όλοι βρίσκουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και σαν ακροατές και σαν δημιουργοί της Μουσικής σε κάποιο επίπεδο ή με κάποιο μέσο» (Παπαζαρής, 1991, σελ.13). Οι Charles Leonard και Robert W. House (1959) αναφέρουν ότι «το πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι πρωτίστως εκπαίδευση αισθητικής φύσεως», και «σε κάθε παιδί, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει την αισθητική του δυνατότητα στο μεγαλύτερο βαθμό, όσο το δυνατό, μέσω της εκφραστικής εμπειρίας με τη Μουσική, είτε με τη φωνή, είτε με τα όργανα, είτε ακουστικώς, είτε ακόμη και με τη σύνθεση, ανάλογα με το επίπεδο της ανάπτυξής του» (Charles L. & House.R., 1959, σελ.117). Η Μουσική γενικά, ακόμα και το γνωστικό της μέρος, πρέπει να στοχεύει στην καρδιά και όχι στον εγκέφαλο (Χαραλάμπους Α., 1996, σελ.86). Γιατί όταν η γνώση περνά στον άνθρωπο και στοχεύει στον εγκέφαλο και καθόλου στην

καρδιά, έχει ως αποτέλεσμα τους πολλούς μορφωμένους αλλά τους ελάχιστους ανθρώπους (Κουκουλομάτης Δ., 1933, σελ.5). Οι μουσικές εμπειρίες λοιπόν, διεγείροντας τη φαντασία και τα συναισθήματα, μπορούν να συνεισφέρουν στην αισθητική αγωγή με μοναδικό τρόπο (McDonald & Simons, 1989), διότι «η μουσική είναι η τονική αναλογία της συναισθηματικής ζωής» (Langer, 1953, σελ.27), και «η σπουδαιότητα της μουσικής είναι η άρθρωση της συναισθηματικής εμπειρίας που μπορεί να γίνει αισθητή, αλλά όχι και να αποδοθεί με ένα συμβατικό τρόπο» (Plummeridge C., 1991, σελ.34). Ο James Mursell γράφει στο βιβλίο του "Human values in Music Education" ότι «η μουσική δε ζωγραφίζει καμία εικόνα, δε λέει καμία ιστορία, δε συμβολίζει κανένα σύστημα εννοιών, τίποτα εκτός από τον εαυτό της. Συχνά φαίνεται ότι πρόκειται για απλούς ήχους χωρίς κανένα απολύτως νόημα, όμως αυτή δεν είναι η αλήθεια. Ο καλλιτέχνης είχε κάποια εμπειρία που τον ώθησε να δημιουργήσει. Μέσα από τη μουσική του δεν μπορεί να μας την περιγράψει με κάθε λεπτομέρεια. Δε μας ζωγραφίζει το ηλιοβασίλεμα, δεν αφηγείται κάποια ιστορία αγάπης, δε λέει την ιστορία ενός χαμού. Παίρνει τη συναισθηματική ουσία αυτής της εμπειρίας και την αποκρυσταλλώνει σε ένα μουσικό τόνο. Από όλα τα αισθητήρια μέσα, ο ήχος είναι το πιο συνδεδεμένο με το συναίσθημα. Γι' αυτό η μουσική είναι η πιο συναισθηματική από όλες τις Τέχνες. Κι εδώ βρίσκουμε το μεγαλείο της» (Elliot, 1995, σελ.27).

Η Μουσική λοιπόν αναμοχλεύει εικόνες και αναμνήσεις, ενώ ταυτόχρονα τις 'αντικειμενικοποιεί'. Κατά συνέπεια, απευθυνόμενη στο παιδί, μπορεί να στοχεύσει στην καλλιέργεια και εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου του, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των συναισθηματικών του ικανοτήτων. Αυτός άλλωστε είναι και ο σκοπός και το έργο της. Ο Ε. Παπανούτσος, στο έργο του 'Αισθητική', σημειώνει πως «η Μουσική είναι η Τέχνη του θυμικού που απευθύνεται άμεσα προς το ίδιο το θυμικό...», ενώ ο Schopenhauer αναφέρει ότι «η Μουσική ποτέ δεν εκφράζει το φαινόμενο, αλλά μόνο την εσωτερική ουσία, την καθεαυτότητα κάθε φαινομένου... Εξωτερικεύει τη χαρά, τη στενοχώρια, τον πόνο, τον τρόπο, το θρίαμβο, την ευθυμία, τη γαλήνη ψυχής την ίδια...» (Παπανούτσος Ε., 1976, σελ.327-328).

Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ), σκοπός της μουσικής αγωγής είναι η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η ετοιμασία για τη ζωή. Η μουσική σκοπεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, στην ανάπτυξη της κατανόησης και

απόλαυσης της μουσικής και στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών. Η ενασχόληση με τη μουσική και η συμμετοχή των παιδιών στις διάφορες μουσικές δραστηριότητες δρα ευεργετικά και σε άλλους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι η μουσική συμβάλλει: α) Στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τελικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, δηλαδή στην ομαλή ένταξή τους στον κόσμο των συνομηλίκων τους. β) Στην ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας, γ) στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, δ) στην ανάπτυξη της επινοητικότητας καθώς και της ικανότητας για ανάλυση και επίλυση προβλημάτων. ε) Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών εκλεπτύνοντας τις προτιμήσεις τους. στ) Στην καλλιέργεια της μνήμης, ζ) στην ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας, κλπ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2001).

Το ζητούμενο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, εκφράζει την κατάσταση που αντιμετωπίζεται στα σύγχρονα σχολεία και σκιαγραφεί τις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Μείζον πρόβλημα στην εποχή μας καθίσταται ο λεγόμενος *συναισθηματικός αναλφαβητισμός*. Πρόκειται για ένα είδος αναλφαβητισμού ιδιαίτερα επικίνδυνου για το μέλλον των παιδιών. Η νευρική, η μελαγχολία, η επιθετικότητα, το υπερβολικό άγχος, είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών σήμερα, που συνθέτουν τη συναισθηματική ένδεια που τα διακατέχει. Ως λύση προτείνεται από τους ειδήμονες η λεγόμενη *συναισθηματική αγωγή*. Το είδος αυτό αγωγής συνίσταται στην εκμάθηση τρόπων έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, ικανότητα αυτοαντίληψης και αυτεπίγνωσης, αυτοέλεγχου, ενσυναίσθησης, επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, αυτοαποδοχή, διεκδικητική στάση, έλεγχο των παρορμήσεων και ικανότητα προσωρινής αναβολής της προσωπικής ικανοποίησης, υπευθυνότητα, υπομονή και επιμονή στο κυνήγι των ατομικών στόχων, αισιοδοξία, ελπίδα, ομαλή συνεργασία και άλλες πολλές ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες που συνθέτουν αυτό που η σύγχρονη ψυχολογία ονομάζει *Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Quotient)*.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας αγωγής σημαντική θέση μπορεί και οφείλει να κατέχει η μουσική, για όλους τους λόγους που προαναφέραμε και που αποδεικνύουν τη στενή της σχέση με το συναίσθημα. Οι τέχνες, και ιδιαίτερα η μουσική, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των συναισθημάτων, μπορούν να φέρουν ισορροπία στα πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος, 'σπάζοντας' την πρωτοκαθεδρία της ακαδημαϊκής γνώσης. Σύμφωνα με τον Goleman, «η ακαδημαϊκή

νοημοσύνη δεν προετοιμάζει στην πραγματικότητα για καμία από τις θύελλες ή τις ευκαιρίες που η ζωή φέρνει στον άνθρωπο...Και παρόλο που ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν εγγυάται ευδαιμονία, φήμη ή ευτυχία στη ζωή, τα σχολεία μας και η παιδεία συνεχίζουν να εστιάζουν την προσοχή στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αγνοώντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, που επίσης έχει απεριόριστη σημασία για το προσωπικό μας πεπρωμένο» (Goleman, 1998, σελ. 69).

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την πρώιμη εμφάνιση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα στη μουσική, αλλά και η προοδευτική ανάπτυξή της παράλληλα με την ηλικία, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η μουσική αγωγή μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στη συναισθηματική καλλιέργεια και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι μουσικές ακροάσεις μπορεί να αποτελέσουν εφαλτήριο για συζητήσεις περί συναισθημάτων με τα παιδιά. Η επίγνωση των συναισθημάτων, η έκφραση και ο χειρισμός τους, η αναγνώρισή τους, ο διαχωρισμός τους από άλλου είδους συναισθήματα, η 'ετικετοποίησή' τους είναι σημαντικά στοιχεία ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής, και μπορούν εύκολα να καλλιεργηθούν μέσα από τη μουσική. Ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής θα διδάξει ήδη από την περίοδο της προσχολικής αγωγής τα νήπια να διακρίνουν τις καταστάσεις ανάλογα με τη συναισθηματική χροιά τους, να ελέγχουν το θυμό τους, να έχουν αυτοκυριαρχία, να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να βλέπουν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία, να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους και γενικά να αναπτύξουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, που θα τους προσφέρουν ευτυχία, επαγγελματική και προσωπική επιτυχία.

Συνεπώς, η μουσική αγωγή, εξαιτίας του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει στην καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, οφείλει να αποτελέσει αναπόσπαστο στοιχείο κάθε προγράμματος συναισθηματικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, το γεγονός ότι η μουσική είναι προσιτή από τις πολύ μικρές ηλικίες, μπορεί να επιτρέψει μία πρώιμη παρέμβαση -από την προσχολική ήδη ηλικία-, με σκοπό την καλλιέργεια των συναισθημάτων.

Επίσης, το συμπέρασμα ότι η ικανότητα συναισθηματικής ερμηνείας της μουσικής και η εκμάθηση, καλλιέργεια και διαχείριση των συναισθημάτων μέσω των μουσικών ακροάσεων συσχετίζεται με την ηλικία, τα μουσικά ακούσματα του παιδιού, το σχολικό περιβάλλον και τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, δείχνει ότι το σχολείο μπορεί να συνδράμει

και να προσφέρει τα μέγιστα στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής και ότι είναι απαραίτητη η ένταξη και η συστηματική καλλιέργεια των συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών σε μουσικά ερεθίσματα, στα πλαίσια της ευρύτερης μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους μουσικοπαιδαγωγούς, έχοντας λάβει γνώση πώς αναπτύσσονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξή τους, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν πιο επιλεκτικοί, προσεκτικοί και με προσωπικό αισθητικό κριτήριο αξιολογητές και ακροατές της μουσικής.

Η δημιουργική και ενεργητική ακρόαση μπορεί να συνδυαστεί με κίνηση, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, συνοδεία με μουσικά όργανα, ζωγραφική, κλπ., ολοκληρώνοντας έτσι το τρίπτυχο της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο (Μουσική - Εικαστικά - Θεατρική Αγωγή). Παράλληλα όμως, η καταγραφή και περιγραφή των συναισθημάτων που τα παιδιά εκτιμούν ότι η μουσική αναπαριστά ή εκφράζει ή διεγείρει-ανάλογα τη θέση κάθε θεωρίας- και η αναφορά των εικόνων που δημιουργεί στο μυαλό τους -φανταστικών ή πραγματικά βιωμένων-, είναι ένας μοναδικός τρόπος ενεργοποίησης και καλλιέργειας της φαντασίας, της δημιουργικής έκφρασης, ανάπτυξης της γλώσσας και της συναισθηματικής νοημοσύνης γενικότερα. Οφείλουν λοιπόν οι παιδαγωγοί να εκμεταλλευτούν τη δύναμη της μουσικής προς όφελος των παιδιών, γνωρίζοντας όπως αποδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, ότι δεν είναι πάντοτε απαραίτητες οι ειδικές μουσικές γνώσεις. Το συστατικό επιτυχίας συνίσταται περισσότερο στη διάθεση για δουλειά και την αγάπη για το παιδί.

Θα πρέπει όμως να προσθέσουμε ότι η αξία της διαχείρισης συναισθημάτων μέσω της μουσικής, εκτός από την ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων, της φαντασίας και της ευαισθησίας του παιδιού, της διαμόρφωσης αισθητικού κριτηρίου και στάσης απέναντι στη μουσική τέχνη, συνίσταται και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη και άλλων τομέων της παιδικής προσωπικότητας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξή της. Έτσι, ωθώντας το παιδί στην εξωτερίκευση συναισθημάτων και ιδεών, το αναπτύσσει πνευματικά, νοητικά και γλωσσικά. Επίσης, προωθώντας μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων τη συνεργασία, το κοινωνικοποιεί, το εντάσσει ομαλότερα στην ομάδα, και ενισχύει παράλληλα την αυτοπεποίθησή του, αποκομίζοντας εκείνο τη δέουσα ικανοποίηση. Τέλος, ο

συνδυασμός της κίνησης με όλες τις άλλες δραστηριότητες, μπορεί να το αναπτύξει και ψυχοκινητικά, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή του.

Παράλληλα, θα λέγαμε ότι τα συμπεράσματα των ερευνών που αφορούν στην ερμηνεία των συγκινήσεων στη μουσική, παρέχουν πολύτιμα στοιχεία στην επιστήμη της Μουσικοθεραπείας αναφορικά με τη σύνδεση κάποιων μουσικών στοιχείων (π.χ. ρυθμός) και των συναισθηματικών αξιολογήσεων των μουσικών ερεθισμάτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά από τους μουσικοθεραπευτές για την επίτευξη ενός τρόπου επικοινωνίας που δεν είναι εφικτός με τη συμβατική γλώσσα. Επίσης, στη Μουσικοθεραπεία, η συναισθηματική ερμηνεία της μουσικής, οι διασυνδέσεις της με γεγονότα που έχει βιώσει το άτομο, σε συνδυασμό με κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μπορούν να οδηγήσουν στη σύσταση ενός πολύτιμου διαγνωστικού εργαλείου.

Τέλος, σε πλαίσια που η γλωσσική επικοινωνία υστερεί ή είναι ανέφικτη, η μουσική και ο στενός δεσμός της με το συναίσθημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά, προκειμένου να επιτευχθεί συναισθηματική έκφραση και αποφόρτιση, και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να πλησιάσει ευκολότερα περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικά ή ψυχολογικά προβλήματα, να επικοινωνήσει μαζί τους, προλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο χειρότερες εξελίξεις.

Όπως προκύπτει από τα πορίσματα τόσο της παρούσας εργασίας, όσο και άλλων προγενέστερων, οι έρευνες γύρω από τη διερεύνηση των συναισθημάτων σε σχέση με τη μουσική σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, οφείλουν να συνεχιστούν και να προχωρήσουν σε βάθος. Υπάρχουν παράγοντες που δεν έχουν διερευνηθεί ικανοποιητικά ή δεν διερευνήθηκαν καθόλου έως τώρα, όπως έχουμε κατ' επανάληψη αναφέρει. Ενδιαφέρον λοιπόν θα είχε η μελέτη μεταβλητών για τις οποίες τα συμπεράσματα δεν είναι επαρκή ή γενικεύσιμα, όπως επίσης και παραγόντων που δεν έχουν ακόμη εξεταστεί, όπως ο δείκτης νοημοσύνης, η συναισθηματική διάθεση του υποκειμένου, η ιδιοσυγκρασία του και οι μουσικές προτιμήσεις του, ως παράγοντες που επηρεάζουν την ερμηνεία του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής.

Μία ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα αποτελεί και η διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων σε μουσικά ερεθίσματα διαφορετικά από αυτά της κλασικής δυτικής μουσικής. Απαιτείται έρευνα με διάφορα είδη, ώστε να προστεθούν επιπλέον πολύτιμα στοιχεία στο παζλ της έρευνας για τις

συγκινησιακές αντιδράσεις στη Μουσική. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαπολιτισμικές έρευνες, στις οποίες υποκείμενα που ανήκουν σε συγκεκριμένο πολιτισμό, καλούνται να αξιολογήσουν το συναισθηματικό περιεχόμενο μουσικής που ανήκει σε διαφορετική, μη οικεία κουλτούρα.

Παράλληλα, θα έλεγε κανείς ότι οι μέχρι σήμερα διεξαχθείσες έρευνες περιορίστηκαν στη χρήση των λεκτικών χαρακτηρισμών και της εικόνας, ως μεθόδων απάντησης-αντίδρασης των υποκειμένων στα ερεθίσματα. Είναι αισθητή όμως η απουσία στοιχείων που θα συμπλήρωναν τα δεδομένα των συγκινησιακών αντιδράσεων στη μουσική, όπως η χρήση του ελεύθερου συνειρμού, η μελέτη της εκφραστικής συμπεριφοράς των υποκειμένων, και συγκεκριμένα η ερμηνεία και απόδοση του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής μέσω της σωματικής κίνησης, των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου και του ιχνογραφήματος.

Τέλος, απαραίτητος θεωρείται ο σχεδιασμός και η δοκιμή ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής, με κεντρικό άξονα τη μουσική (με τη σύμπραξη και των άλλων τεχνών). Ένα πρόγραμμα, το οποίο θα φέρει στο επίκεντρο τη μουσική και τις τέχνες γενικότερα, ως παράγοντες ανάπτυξης και καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το αίτημα για παιδιά το ίδιο ευαίσθητα όσο και καλά πληροφορημένα (Hymes,1981) είναι επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε. Η μουσική, εκμεταλλευόμενη την αμεσότητά της και τη στενή σχέση της με το συναίσθημα, μπορεί και οφείλει να αποτελέσει το όχημα της αισθητικής εκπαίδευσης και της συναισθηματικής καλλιέργειας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με την πρώιμη εμφάνιση της ικανότητας ερμηνείας του συναισθηματικού περιεχομένου της μουσικής και τις δυνατότητες βελτίωσης, ανάπτυξης και καλλιέργειάς της, στηρίζουν και ενισχύουν την άποψη αυτή.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της ικανότητας παιδιών προσχολικής (προνήπια-νήπια) και πρώτης σχολικής ηλικίας (Α-Β-Γ Δημοτικού) να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής, και συγκεκριμένα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου σε ερεθίσματα οργανικής μουσικής. Η προβληματική της έρευνας στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι τα διάφορα δομικά στοιχεία της μουσικής, συνδυάζονται ποικιλοτρόπως, με αποτέλεσμα να δηλοποιούν ή να θυμίζουν κάποιους τύπους εσωτερικών συναισθηματικών καταστάσεων, από αυτές που εδράζουν στο βασίλειο του θυμικού. Ο ακροατής λοιπόν, αντιδρώντας συναισθηματικά στα μουσικά στοιχεία, αποδίδει κάποιο νόημα στη μουσική φόρμα με συναισθηματικούς όρους. Συνεπώς, η μουσική φόρμα λειτουργεί ως αντικειμενοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες συμβολίζονται με έναν μη υποδηλούμενο τρόπο μέσω των μουσικών στοιχείων.

Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 1.584 μαθητές δημοσίων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ευβοίας και επελέγη με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Η πειραματική διαδικασία στηρίχθηκε στη διεξαγωγή ενός ακουστικού τεστ, το οποίο περιελάμβανε 24 φωνητικά και μουσικά ερεθίσματα, στην επιλογή των οποίων καταλήξαμε βάσει μιας προκαταρκτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 170 ενήλικες. Ως μέσα συλλογής των δεδομένων, εκτός από το ατομικό φύλλο καταγραφής των απαντήσεων-χαρακτηρισμών των ερεθισμάτων από τα υποκείμενα, χρησιμοποιήθηκαν και δύο ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο συνελέγησαν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης.

Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές ιδιότητες στη μουσική, και συγκεκριμένα να αναγνωρίζουν τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που διερευνήθηκαν ως παράγοντες διαφοροποίησης της εξαρτημένης, αφορούσαν: α) προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης, περιοχή διαμονής, μουσική επιμόρφωση, μουσικά ακούσματα), β) προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία, μουσικές γνώσεις, είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη, στόχοι αναλυτικού προγράμματος που

επιδιώκονται, ώρες διδασκαλίας μουσικής εβδομαδιαίως, επιρροές στα μουσικά ακούσματα των μαθητών), γ) προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων (επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, μουσική παιδεία, επιρροές στα μουσικά ακούσματα των παιδιών), δ) το είδος του συναισθήματος, ε) η τεχνική απόκρισης των υποκειμένων στο ζητούμενο (λεκτικός-μη λεκτικός τρόπος απάντησης).

Τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης έδειξαν ότι η τάξη και η ηλικία επηρεάζουν την αναγνώριση και των τεσσάρων συναισθηματικών δεικτών το φύλο, η μουσική επιμόρφωση και τα μουσικά ακούσματα των υποκειμένων επηρεάζουν ορισμένους μόνο δείκτες. Η προϋπηρεσία, το επίπεδο μουσικών γνώσεων, το είδος μουσικής που χρησιμοποιεί, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγει και οι επιρροές που ασκεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν την ερμηνεία και των τεσσάρων συναισθημάτων, ενώ ο χρόνος διδασκαλίας της μουσικής επηρεάζει μόνο το θυμό και το φόβο. Τέλος, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικώς σημαντική επιρροή στις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ ο τύπος συναισθήματος και ο τρόπος με τον οποίον αποδίδουν τα υποκείμενα χαρακτηρισμούς στα ερεθίσματα, φάνηκε ότι επηρεάζουν την επίδοση σωστής ερμηνείας τους.

Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο μελέτης των συναισθημάτων και το βαθμό ερμηνείας τους σε διάφορες κοινωνικές και μη καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται μία αναλυτική, διεπιστημονική παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων των συναισθημάτων, από τη σκοπιά της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης, της Βιολογίας, και της Νευροφυσιολογίας, με σκοπό να παρουσιαστεί σφαιρικά η μελέτη τους. Στο θεωρητικό επίσης μέρος της μελέτης παρουσιάζονται όλες οι απόψεις και θεωρίες (φιλοσοφικές, μουσικολογικές, γνωσιολογικές, ψυχολογικές) που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την ερμηνεία της μουσικής εκφραστικότητας και των συναισθηματικών αντιδράσεων σε μουσικά ερεθίσματα. Τέλος, ακολουθεί μία αναλυτική ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που αφορά στη μελέτη των συναισθημάτων στη μουσική, και αναφέρονται ευρήματα προγενέστερων ερευνών.



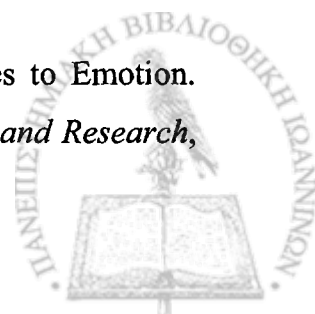
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ABELES, H.F. & CHUNG, J.W. (1996). Responses to Music. Στο: D.A.Hodges (ed.) *Handbook of Music Psychology*, 2nd ed.,(pp.285-342), San Antonio, Texas: IMR Press.
2. ABELSON, R.P. & SERMAT, V. (1962). Multidimensional Scaling of facial expressions. *Journal of experimental Psychology*, 63 (6), pp.546-554.
3. ABRAMOVITCH, R. (1977). Children's recognition of situational aspects of facial expression. *Child Development*, 48, pp.459-463.
4. ABRAMOVITCH, R. & DALY, E.M. (1979). Inferring attributes of a situation from the facial expressions of peers. *Child Development*, 50, pp. 586-589.
5. ADLER, A. (1974). *Το Νόημα της ζωής*. Μτφρ. Γ. Βαμβαλή. Αθήνα.: Εκδόσεις Επίκουρος.
6. ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η Τέχνη*. 3^η έκδοση, Αθήνα.: Εκδόσεις Νεφέλη.
7. ARNOLD, M. (1960). *Emotion and personality*, 1 and 2. New York: Columbia University Press.
8. ARNOLD, M.B. & GASSON, J.A. (1954). Feelings and emotions as dynamic factors in personality intergration. Στο: M.B.Arnold & S.J. Gasson (eds.) *The human person*, (pp.294-313). New York: Ronald.
9. ASMUS, E.P. (1985). Development of a multidimensional istrument for the measurement of affective responses to music. *Psychology of Music*, 13, pp.19- 30.
10. ΑΣΠΙΩΤΗ, Ν. & ΑΣΠΙΩΤΗ, Α. (1979) *Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη.
11. BACKWILL, L.L. & THOMPSON, W.F. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17, pp.43-64.
12. BANKS, M.E. (1980). *Emotion and Music: A correlation Study*. Ph.D. dissertation, University of Rhode Island, pp.186.
13. BARTLETT, D.L. (1996). Physiological reactions to music and acoustic stimuli. Στο: D.A.Hodges (ed.) *Handbook of music psychology*, 2nd ed., (pp. 343-385). San Antonio, Texas: IMR Press.
14. BEARDSLEY, M. (1966). *Aesthetics from the Classical Greece to the Present*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.



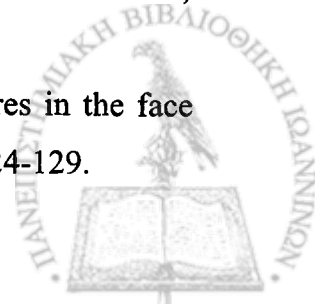
15. BELDOCH, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. Στο: Davitz, J.R. (ed.) *The Communication of Emotional Meaning*, (pp.31-42), New York: McGraw-Hill.
16. BERLYNE, D.E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
17. BEZOOYEN, R. (1984). *Characteristics and recognizability of vocal expressions of emotion*. Dordrecht, Holland: Foris.
18. BILLINGS, M.D. (1974). *An affective rating of responses given selected music compositions by Freshmen at Brigham Young University Correlated with sex, achievement, personal self-concept, and music experience*. Ed.D. Dissertation. Brigham Young University.168 pp.
19. BLOCK, J. (1957). Studies in the Phenomenology of Emotions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, pp.358-363.
20. BOONE, R.T. & CUNNINGHAM, J.G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, 34(5), pp.1007-1016.
21. BOONE, R.T. & CUNNINGHAM, J.G. (2001). Children's expression of emotional meaning in music through expressive body movement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(1), pp.21-41.
22. BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, pp.263-269.
23. BOUWSMA, O.K. (1950). The Expression Theory of Art. Στο: M. Black (ed.) *Philosophical Analysis*, (pp.71-96). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
24. BRADBERRY T. & GREAVES J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Μτφ.Έφη Μαρκοζανε. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
25. BRENNIS, N.C. (1971). *Mood differential responses to music as reported by secondary music and nonmusic students from different socio-economic groups*. Ed. D. Dissertation, Miami University,1970, pp.141.
26. BRIDGES, K.M..(1931). *The social and emotional development of the Pre-School child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
27. BRIDGES, K.M..(1932). Emotional Development in early infancy. *Child Development*, 3, pp.324-341.
28. BRODY, L.R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, pp.102-149.

29. BRUNSWIK, E. (1956). *Perception and the Representative Design of Psychological Experiments*. Berkeley, CA: University of California Press.
30. BUDD, M. (2001). *Music and the emotions: The philosophical theories*. London: Routledge.
31. CALLEN, D. (1982). The Sentiment in Musical Sensibility. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 40, pp.381-393.
32. CAMPBELL, I.G. (1942). Basal Emotional Patterns Expressible in Music. *The American Journal of Psychology*, 55(1), pp.1-17.
33. CAMPOS, J.J. & BARRETT, K.C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. Στο: Izard, C.E., Kagan, J. and Zajonc, R.B. (eds) *Emotion, Cognition and Behavior*. (pp.229-263). Cambridge: Cambridge University Press.
34. CAMRAS, L.A. (1992). Expressive development and basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, pp.269-283.
35. CAMRAS, L.A., HOLLAND, E.A. & PATTERSON, M.J. (1993). Facial Expression. Στο: M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.199-208). New York: Guilford.
36. CANNON, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotion: a critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, pp.106-124.
37. CANNON, W.B. (1929). *Bodily changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. New York: Appleton.
38. CAPURSO, A. (1952). "The Capurso Study". Στο: Capurso A. et al. (eds.) *Music and your emotions*, (pp.56-86). New York: Liveright.
39. CARON, A.J., CARON, R.E., & MACLEAN, D. J. (1988). Infant discrimination of naturalistic emotional expressions: The role of face and voice. *Child Development*, 59, pp.604-616.
40. CARON, R.E., CARON, A.J., & MYERS, R.S. (1985). Do infants see facial expressions in static faces? *Child Development*, 56, pp.1552-1560.
41. CARROLL, J.J. (1981). *Affect and Cognition in the child's understanding of feeling*. Ph.D. dissertation. University of California, Davis. 113pp.
42. COOK, N. & DIBBEN, N. (2003). *Musicological Approaches to Emotion*. Στο: P.N.Juslin & J.A.Sloboda (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*, (pp.45-70), Oxford: Oxford University Press.

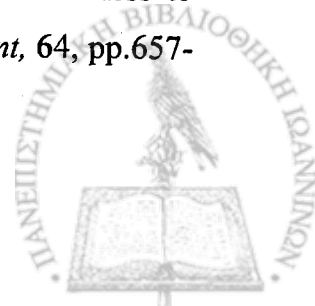


43. COOKE, D. (1959). *The Language of Music*. London: Oxford University Press.
44. CUNNINGHAM J.G. & STERLING R.S.(1988).Developmental change in the understanding of affective meaning in music. *Motivation and emotion*,12(4), pp.399-413.
45. ΔΑΜΙΑΝΟΥ, Χ.Χ. (1992). *Μεθοδολογία Δειγματοληψίας: Τεχνικές και Εφαρμογές*, Αθήνα :Εκδόσεις Αίθρα.
46. ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ Α.Κ. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και Ανάπτυξη*. Τόμος α', Αθήνα.
47. ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ Α.Κ. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και Ανάπτυξη*. Τόμος β', Αθήνα.
48. DARWIN C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press (1st edition 1872).
49. DARWIN C. (1874). *The Descent of Man*, London.
50. DAVIDSON, R.J. (1994). On emotion, mood, and related affective constructs. Στο: P.Ekman & R.J. Davidson (eds.) *The Nature of Emotion: Fundamental questions*, (pp.51-55). New York: Oxford University Press.
51. DAVIES, J.B (2006). *The Psychology of Music*. Stanford, California: Stanford University Press (1st edition 1978).
52. DAVIES, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. New York: Cornell University Press.
53. DAVIES, S. (1997). Contra the hypothetical persona in music. Στο: M.Hjort & S.Laver(eds.) *Emotion and the Arts*, (pp.95-109). Oxford, UK : Oxford University Press.
54. DAVIES, S.(2003). Philosophical Perspectives on music's expressiveness. Στο P.N.Juslin & J.A.Sloboda (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*, (pp.23-44), Oxford: Oxford University Press.
55. DENNINGER, M.S. (1983). *Developmental and individual differences in children's categorization of emotional stimuli*. Ph.D. Dissertation. Pennsylvania State University, 165 pp.
56. Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο, Αρ.Φύλλου 1376,τ. Β, 18-10-2001, Άρθρο 6.
57. DESCARTES R. (1911). Passions of the soul. Στο: E.L. Haldane & G.R.Ross (eds.) *The philosophical works of Descartes*. New York: Dover. (1st edition 1649).

58. DIMITROVSKY, L. (1964). The ability to identify the emotional meaning of vocal expressions at successive age level. Στο: Davitz, J.R. (ed.) *The Communication of Emotional Meaning*, (pp.69-86). New York: McGraw-Hill.
59. DOLGIN, K.G. AND ADELSON, E.H. (1990). Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally-presented melodies. *Psychology of Music*, 18, pp.87-98.
60. DOWLING, W.J. & HARWOOD, D.L. (1986). *Music Cognition*. New York:Academic Press.
61. DUERKSEN, G.L. (1968). A study of the relationship between the perception of musical processes and the enjoyment of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 12, pp.1-8.
62. EAGLE, C.T. (1971). *Effects of existing mood and order of presentation of vocal and instrumental music on rated mood responses to that music*. Ph.D. Dissertation. University of Kansas, 298 pp.
63. EDMONSTON, W.E. (1966). The use of the semantic differential technique in the esthetic evaluation of musical excerpts. *The American Journal of Psychology*, 79, pp.650-652.
64. EGERMANN, H., NAGEL, F., KOPIEZ, R. & ALTENMULLER, E. (2006). Online measurement of emotional musical experiences using internet-based methods. An exploratory approach. Στο: Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.178-183. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
65. EKMAN, P.(1973).Cross-Cultural Studies of facial expression. Στο: P.Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression*.(pp.169-222). New York:Academic Press.
66. EKMAN, P. (1977). Biological and Cultural contributions to body and facial movement. Στο: J.Blacking (ed.), *The Anthropology of the body*. New York: Academic Press.
67. EKMAN, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Στο:K.R. Sherer and P. Ekman (eds.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
68. EKMAN, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, pp.169-200.
69. EKMAN, P. & FRIESEN, W.V.(1971).Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality & Social Psychology*, 17, pp.124-129.



70. EKMAN, P. & FRIESEN, W.V.(1975). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
71. EKMAN, P. & OSTER, H. (1979). Facial expression of emotions. *Annual Review of Psychology*, 30, pp. 527-554.
72. EKMAN, P., FRIESEN, W.V., ELLSWORTH, P. (1982). What Emotion Categories or Dimensions Can Observers Judge from Facial Behavior? Στο: Ekman, P. (ed.) *Emotion in the Human Face*, (pp.39-55). 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
73. EKMAN, P. & DAVIDSON, R.J. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
74. ELLIOTT, R.K. (1972). Aesthetic Theory and the Experience of Art. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol.LXVII (1966-7), (reprinted in *Aesthetics*, ed. Harold Osborne), Oxford.
75. ELLIOT, D.J. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*, New York:Oxford University Press.
76. EPPERSON, G. (1967). *The Musical Symbol: A study of the Philosophic Theory of Music*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
77. ERIKSON, E. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton.
78. ETCOFF, N.L. (1989). Assymetries on recognition of emotion. Στο: Boiler F. & Grafman J.(eds.).*Handbook of muropsychology* Vol.3,(pp.363-382). Amsterdam:Elsevier.
79. EVANS, M. (1990). *Listening to Music*. London: Macmillan.
80. FARNSWORTH, P.R. (1954). A study of the Hevner Adjective List. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13(1), pp.97-103.
81. FEHR,B. & RUSSELL, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*,113, pp.464-486.
82. FERNALD, A. (1989). Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, 60, pp.1497-1510.
83. FERNALD, A. (1993). Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development*, 64, pp.657-674.



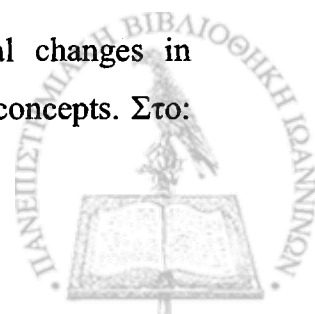
84. FIELD, T.M. & WALDEN, T.A. (1982). Production and Perception to facial expressions in Infancy and Early Childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 16, pp.169-211.
85. ΦΙΛΙΑΣ, Β. & συνεργάτες, (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg (Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη).
86. FOGEL, A.(1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
87. FOGEL, A., NWOKAH, E., DEDO, J.Y., MESSINGER, D., DICKSON, K. L., MATUSOV, E., & HOLT, S. A. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development*, 2, pp.122-142.
88. FREUD, A. (1946). *The Ego and the mechanisms of defence*. International University Press.
89. FREUD, S. (1938). *An outline of psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
90. FRIDLUND, A.J. (1994). *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego: CA Academic Press.
91. FRIDLUND, A.J., EKMAN, P. & OSTER, H. (1987). Facial expressions of emotion. Στο: A.Siegman, S.Feldstein (eds), *Nonverbal Behavior and Communication* (pp.143-224). Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
92. FRIJDA, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, pp.349-358.
93. FRIJDA, N.H. (1993). Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion. *Cognition and Emotion*, 7, pp.225-387.
94. FUJIHARA, T. (1984). A multidimensional scaling of Classical Music perception. *The Japanese Journal of Psychology*, 55, pp.75-79.
95. GABRIEL, C. (1978). An experimental study of Deryck Cooke's Theory of Music and Meaning, *Psychology of Music*, 6(1), pp.13-20.
96. GABRIELSON, A. (1991). Experiencing Music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 33, pp.21-26.
97. GARDNER, H. (1985). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
98. GASTON, E.T. (1951). Dynamic music factors in mood change, *Music Educators Journal*, 37, pp.42-44.



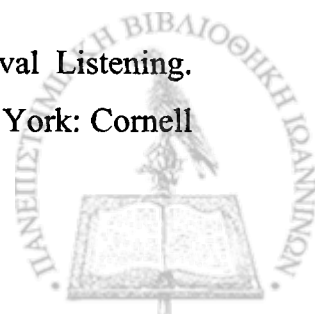
99. GAVER, W.W. & MANDLER, G. (1987). Play it again, Sam: On liking music. *Cognition and Emotion*, 1, pp.259-282.
100. GIBLIN, P.T.(1981-Feb.) Affective development in children: An equilibrium model. *Genetic Psychology Monographs*, 103, pp.3-30.
101. GILMAN, B.I. (1891-1892). Report on an Experimental Test of Musical Expressiveness. *American Journal of Psychology*, 4, pp.558-576.
102. GILMAN, B.I. (1892-1893). Report of an Experimental Test of Musical Expressiveness. *American Journal of Psychology*, 5, pp.42-73.
103. GIOMO, C. (1992). *The development of children's esthetic sensitivity to mood in music: An experimental study comparing five- and nine-year-olds using a non-verbal mode of response*. Ph.D. dissertation, University of Colorado, Boulder, pp.239.
104. GIOMO, C. (1993). An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music*, 21, pp.141-162.
105. GLUSCHANKOF, C. (2006). Preschool children's self-initiated movement responses to music in naturalistic settings: a case study. Στο: Baroni, M. , Addressi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.1803-1811. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
106. GNEPP, J.E. (1982). *Children's social sensitivity and ability to reconcile conflicting affective cues*. PhD. Dissertation. University of Minnesota, 159 pp.
107. GOLDMAN, A. (1995). Emotions in Music (A Postscript). *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 53(1), pp.59-69.
108. GOLEMAN, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, (μτφ:Άννα Παπασταύρου), λδ'έκδοση, Αθήνα :Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
109. GOODMAN, N. (1968). *Languages of Art*. New York: Bobbs-Merrill.
110. GOODMAN, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, 2nd Ed. Indianapolis: Hackett.
111. GORDON, E.E. (1980). The assessment of music aptitudes of very young children. *Gifted Child Quarterly*, 24(3), pp.107-111.
112. GREEN, S.K. (1977). Causal attribution of emotion in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 13(5), pp.533-534.



113. GREENBERG, M. (1975). Research in music in early childhood education: A survey with recommendations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 45, pp.1-20.
114. GREER, R.D. (1975). Music instruction as behavior modification. Στο: C.K. Madsen, R.D. Greer and C.H. Madsen (eds.) *Research in Music Behavior: Modifying Music Behavior in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
115. GREGORY, A.H., WORRALL, L. & SARGE, A. (1996). The Development of Emotional Responses to Music in Young Children. *Motivation and Emotion*, 20(4), pp.341-348.
116. GROMKO, J.E. (1995). Invented iconographic and verbal representations of musical sound: Their information content and usefulness in retrieval tasks. *Quarterly Journal of Music Teaching & Learning*, 6, pp.32-43.
117. GUNDLACH, R. H. (1935). Factors determining the characterization of musical phrases. *American Journal of Psychology*, 47, pp.624-643.
118. GURNEY, ED. (1880). *The Power of Sound*, London.
119. HAMPTON, P. J. (1945). The emotional elements in music. *The Journal of General Psychology*, 33, pp.237-250.
120. HANSLICK, E. (1957). *The Beautiful in Music*. Trans. Gustav Cohen, 7th ed., New York: Liberal Arts Press.(1st ed. 1854).
121. HANSLICK, E. (1986). *On the Musically Beautiful*. Trans. Geoffrey Payzant, 8th ed., Indianapolis: Hackett. (1st ed.1891).
122. HARLOW, J.M. (1868). Recovery from the passage of an iron bar through the head. Reprinted in *History of Psychiatry* (1993), 4, pp. 274-281.
123. HARRIS, P.L. AND SAARNI, C. (1989). Children's understanding of emotion:An Introduction. Στο: Harris, P.L. and Saarni, C. (Eds.) *Children's understanding of emotion*, (pg.3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
124. HART, J.H. AND COGAN, R. (1976). Sex and emotional responses to classical music. *Perceptual and Motor Skills*, 36, pp.170-176.
125. HARTER, S. & BUDDIN, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, pp.388-399.
126. HARTER, S. & WHITESELL, N.R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts. Στο:



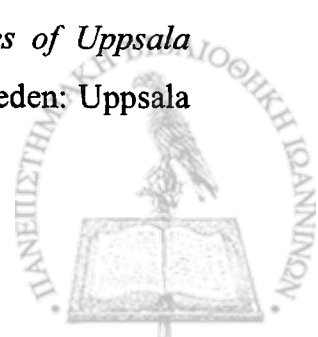
- Saarni, C. and Harris, P.L. (Eds.), *Children's understanding of emotion*. (pp.81-116).Cambridge: Cambridge University Press,
127. HAVILAND, J., & LELWICKA, M. (1987). The induced affect response: 10-week old infants' responses to three emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23, pp.97-104.
 128. HEINLEIN, C.P. (1928). The affective characters of the major and minor modes in music. *The Journal of Comparative Psychology*, 8(2), pp.101-142.
 129. HENKIN, R.I. (1955). A factorial study of the components of music. *The Journal of Psychology*, 39, pp.161-181.
 130. HENKIN, R.I. (1957a). A reevaluation of a factorial study of the components of music. *The Journal of Psychology*, 43, pp.301-306.
 131. HENKIN, R.I. (1957b). The prediction of behavior response patterns to music. *Journal of Psychology*, 44, pp.111-127.
 132. HESS, W.R. (1981). Function and neural regulation of internal organs. Στο: Akert K. (Ed.) *Biological order and the brain organization: Selected works of W.R.Hess*. (pp.17-32). Berlin: Springer-Verlag (1st edition 1950).
 133. HESS, W.R. & BRUGGER, M. (1981).Subcortical center of the affective defense reaction. Στο: Akert K. (Ed.). *Biological order and the brain organization: Selected works of W.R.Hess*. (pp.183-202). Berlin: Springer-Verlag (1st edition 1943).
 134. HEVNER, K. (1935a). Expression in music: A discussion of experimental studies and theories. *Psychological Review*, 42, pp.186-204.
 135. HEVNER, K. (1935b). The Affective Character of the Major and Minor modes in Music. *American Journal of Psychology*, 47, pp.103-118.
 136. HEVNER, K. (1936). Experimental Studies of the Elements of Expression in Music. *American Journal of Psychology*, 48, pp.246-268.
 137. HEVNER, K. (1937). The affective value of pitch and tempo in music. *American Journal of Psychology*, 49, pp.621-630.
 138. HIATT, S., CAMPOS, J.J., & EMDE, R.N. (1979).Facial patterning an infant facial expression: Happiness, surprise, and fear. *Child Development*, 50, pp.1020-1035.
 139. HIGGINS, K.M. (1997). Musical Idiosyncrasy and Perspectival Listening. Στο: Jenefer Robinson (ed.), *Music and Meaning* (pp.83-102), New York: Cornell University Press.



140. HIGGINSON, J.H. (1936). The Associational Aspect of Music Response in School Children. *Journal of Educational Psychology*, 27, pp.572-580.
141. HIRSCH, B. (1981). *Children's ability to conceptualize conflicting emotions: A cognitive-Developmental Study*. Ph.D Dissertation. Ohio State University, 167 pp.
142. HOAGLUND, J. (1980). Music as Expressive. *British Journal of Aesthetics*, 20, pp.340-348.
143. HODGES, D.A. (1996). Human Musicality. Στο: D.A.Hodges (ed.), *Handbook of music psychology* (2nd edn) (pp.29-68). San Antonio, Texas: IMR Press.
144. HOLBROOK, M.B. & ANAND, P. (1990). Effects of tempo and situational arousal on the listener's perceptual and affective responses to music. *Psychology of Music*, 18(2), pp.150-162.
145. HOSHINO, E. (2006). Affective characters of music and listeners' emotional responses to music: Comparison between musically trained and untrained listeners. Στο: Baroni, M., Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.231-234. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
146. HOSPERS, J. (1954/55). The Concept of Artistic Expression. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55, pp.313-344.
147. HOWES, F. (1958). *Music and Its Meanings*. London: Athlone Press.
148. HYMES, J. (1981). *Teaching the child under six* (3rd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
149. IZARD, C.E. (1968). The emotions and emotion constructs in personality and culture research. Στο: R.B. Catell (ed.), *Handbook of modern personality theory*. Chicago: Aldine.
150. IZARD, C.E (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
151. IZARD, C.E (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
152. IZARD, C.E (1977). *The Emotions*. New York: Plenum Press.
153. IZARD, C.E (1978). On the ontogenesis of emotions and emotion cognition relationships in infancy. Στο: M.Lewis & L.Rosenblum(eds.), *The development of affect*, (pp.389-413). New York: Plenum.



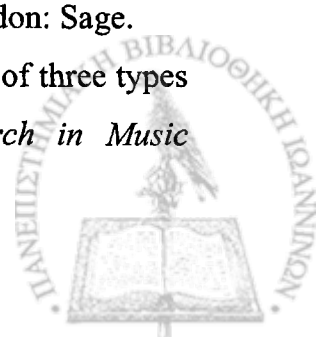
154. IZARD, C.E (1984). Emotion-Cognition Relationships and Human Development. Στο: C.E Izard , J. Kagan, R.B. Zajonc (eds.) *Emotions, Cognition and Behavior* (pp.17-37). Cambridge: Cambridge University Pres.
155. IZARD, C.E (1990). Facial expressions and the regulation of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
156. IZARD, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
157. IZARD, C.E & MALATESTA, C. (1987). Perspectives on emotional development: Part I. Differential emotions theory of early emotional development. Στο: J. Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development* (2nd ed.) (pp.494-554). New York: Wiley Interscience.
158. IZARD, C.E., HEMBREE, E.A. & HUEBNER, R.R. (1987). Infants' emotion expressions to acute pain: Developmental change and stability of individual differences. *Developmental Psychology*, 23, pp.105-113.
159. JAMES, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover (current edition 1950).
160. JENKINS, J.M.D. (1977). *The relationship between maternal parents' musical experience and the musical development of two- and three-year-old girls*. Ed.D. Dissertation.North Texas State University, 150 pp.
161. JUNG, C.G. (1954). *Ψυχολογικοί Τύποι*. (Μτφρ.Μ.Ζωγράφου-Μεραναίου). Αθήνα: Εκδόσεις Μάρη.
162. JUNG, C.G. (1968). *Analytical Psychology:ist Theory and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul LTD.
163. JUSLIN, P.N (1995). Emotional communication in music viewed through a Brunswikian lens. Στο: G. Kleinen(ed.) *Musical Expression. Proceedings of the Conference of ESCOM and DGM 1995*, (pp.21-25). Bremen, Germany: University of Bremen.
164. JUSLIN, P.N. (1997). Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody: Capturing the listener's judgment policy. *Musicae Scientiae*, 1, pp.225-256.
165. JUSLIN, P.N (1998). A functionalist perspective on emotional communication in music performance. *Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 78. Uppsala, Sweden: Uppsala University Library.



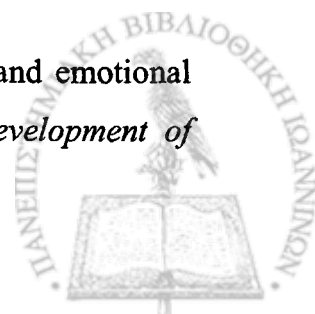
166. JUSLIN, P.N (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, pp.1797-1813.
167. JUSLIN, P.N (2003). Communicating Emotion in Music Performance: A Review and Theoretical Framework. Στο: Patrik N. Juslin & John A. Sloboda (eds.), *Music and emotion. Theory and research* (3rd edn), (pp.309-337).Oxford:Oxford University Press.
168. JUSLIN, P.N. & SLOBODA, J.A. (2003). Music and emotion: Introduction. Στο: Patrik N. Juslin & John A. Sloboda (eds.), *Music and emotion. Theory and research* (3rd edn), (pp.3-20). Oxford:Oxford University Press.
169. KAGAN, J.(1984). The idea of emotion in human development. Στο: Izard C., Kagan, J., Zajonc,R. (Eds.) *Emotions, Cognition, and Behavior* (pg.38-72). Cambridge: Cambridge University Press.
170. ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ, Α.Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, β'έκδοση, Αθήνα.
171. KARL, G. & ROBINSON, J. (1995). Shostakovitch's tenth symphony and the musical expression of cognitively complex emotions. *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, 53, pp.401-415.
172. KASTNER, M.P. & CROWDER, R.G. (1990). Perception of the Major/Minor Distinction: IV. Emotional Connotations in Young Children. *Music Perception*, 8(2), pp.189-202.
173. KAURANNE, URPO. (1964). Qualitative Factors in Facial Expression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 5, pp.136-142.
174. KENEALY, P. (1988). Validation of a music mood induction procedure: Some preliminary findings. *Cognition and Emotion*, 2,pp.41-48.
175. KERCHNER, J.L. (2000). Children's verbal, visual and kinesthetic responses: Insight into their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 146, pp.31-50.
176. ΚΙΟΧΟΣ, Π.Α. (1997). *Μεθοδολογία Διεξαγωγής Ερευνών, Η θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα :Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
177. KITCHENER, R. (1983). Developmental explanations. *Review of Metaphysics*,36, pp.791-817.
178. KIVY, P. (1980). *The Corded Shell*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.



179. KIVY, P. (1987). How Music moves. Στο: Alpers, Ph. (ed.) *What Is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*, (pp.149-163), New York: Haven.
180. KIVY, P. (1989). *Sound Sentiment*. Philadelphia: Temple University Press.
181. KIVY, P. (1999). Feeling the musical emotions. *British Journal of Aesthetics*, 39(1), pp.1-13.
182. KLEINGINNA, P.R. & KLEINGINNA, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, pp.345-371.
183. ΚΟΛΛΙΑΔΗΣ, ΕΜΜ. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Α': Συμπεριφοριστικές Θεωρίες, β' έκδοση, Αθήνα.
184. ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΑΤΗΣ, Δ. (1933). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιογνωσία.
185. KRATUS, J.(1993). A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of music*, 21, pp.3-19.
186. KRECH, D., KRUTCHEFIELD, R., BALLACHEY, E. (1962). *Individual in Society*. McGraw-Hill: New York.
187. KRUMHANS, C.L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, pp.336-352.
188. KUHN, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
189. LABARBERA, J.D., IZARD, C.E., PARISI, S.A. & VIETZE, P. (1976). Four and six-month-old infant's visual responses to joy, anger and neutral expression. *Child Development*, 47, pp.535-538.
190. LANGE, C. (1885). The emotions. Στο: E. Dunlap (ed.) *The emotions* Baltimore, MD: Williams & Wilkins (current edition 1922).
191. LANGER, S. (1951). *Philosophy in a new key* (2nd edn.). New York: New American Library (original work published 1942).
192. LANGER, S. (1953). *Feeling and form*. London: Routledge.
193. LARSEN, R.J. & DIENER, E. (1992). Promises and problems with the circumplex theory of emotion. Στο: Clark, M.S. (ed.), *Emotion*. London: Sage.
194. LATHOM, W.B.; LUBIN, B. & HAVLICEK, L. (1984). Effect of three types of music on mood and feelings. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 5(2), pp.7-22.



195. LAZARUS, R. (1968). Emotions and adaption: Conceptual and empirical relations. Στο: P. Ekman & R.J.Davidson (Eds.) *Nebraske Symposium on Motivation* (pp.163-171). New York: Oxford University Press.
196. LAZARUS, R.(1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
197. LeDOUX, J.(1992). Emotion and the limbic system concept, *Concepts in Neuroscience*, 2.
198. LeDOUX, J.(1993). Emotional Memory Systems in the Brain, *Behavioural Brain Research*, 58.
199. LeDOUX, J.(1994). Emotion memory and the Brain. *Scientific American*, June.
200. LENZ, S. M. (1978). *A case study of the musical abilities of three- and four-year-old children*. Ed. D. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 382 pp.
201. LEONARD, C. & HOUSE, R. (1959) *Foundations and Principles of Music Education*, New York: McGraw-Hill Co.
202. LERSCH, PH. (1964). *Der Mensch als soziales Wesen*. Munchen:Barth.
203. LEVENSON, R. (1988). Emotion and the autonomic nervous system: A prospectus for research on autonomic specificity. Στο: Wagner H. (ed.) *Social psychophysiology and emotion: Theory and clinical applications*, (pp.17-42). London:Wiley.
204. LEVINSON, J. (1990). Music and Negative Emotion. Στο: J.Levinson (ed.), *Music, Art and Metaphysics: Essays in Philosophical Aesthetics*, (pp.306-335), Ithaca, NY: Cornell University Prees.
205. LEVINSON, J. (1996). *The pleasures of aesthetics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
206. LEVINSON, J. (1996). Musical Expressiveness. Στο: J. Levinson (ed.) *The Pleasures of Aesthetics: Philosophical Essays*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
207. LEWIS, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71-102.
208. LEWIS, MICHAEL & BROOKS, J. (1978). Self-Knowledge and emotional development. Στο: Lewis, M. & Rosenblum, L.A (eds.), *The development of affect*, (pp.205-226). New York: Plenum Press.



209. LEWIS, MICHAEL & MICHALSON, L. (1983). *Childrens's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum Press.
210. LEWIS, MICHAEL, ALESSANDRI, S.M., & SULLIVAN, M.W. (1990). Violation of expectancy, loss of control and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26(5), pp.745-751.
211. LIFTON, W.M. (1961). The development of a Music Reaction Test to Measure Affective and Aesthetic Sensitivity, *Journal of Research in Music Education*, 9(2), pp.157-166.
212. LIPPMAN, E.A. (1953). Symbolism in Music. *Musical Quarterly*, 39, pp.554-575.
213. LIPPMAN, E.A. (1977). *A Humanistic Philosophy of Music*. New York: New York University Press.
214. LUNDIN, R.W.(1967). *An objective psychology of music*. 2nd ed., New York: Ronald Press.
215. MACLEAN, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, pp. 338-353.
216. MacLEAN, P.D. (1993). Cerebral evolution of emotion. Στο: Lewis M. & Haviland J.M (eds.) *Handbook of emotions*, (pp.67-83). New York: Guilford.
217. MAGNUSSON, D.(1988). *Individual development from an interactional perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
218. MALATESTA, C.Z., CULVER, C., TESMAN, J.R., & SHEPARD, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, (1-2, Serial No.219), pp.1-103.
219. MANDLER, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
220. MANDLER, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
221. MATRAVERS, D. (1998). *Art and Emotion*. Oxford, UK: Clarendon Press.
222. McCLELLAN, R.(1997). Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής, β' έκδοση, Αθήνα : Εκδόσεις Fagotto.
223. McDonald, D.T. & Simons, G. (1989). *Musical Growth and Development: Birth Trough Six*. New York: Schimer Books, Macmillan.

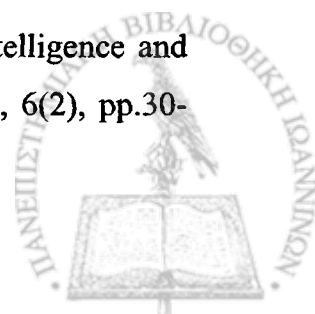


224. McMULLEN, P.T. (1974). Influence of number of different pitches and melodic redundancy on preference responses. *Journal of Research in Music Education*, 22, pp.198-204.
225. McMULLEN, P.T. (1976). Integration of the Hevner adjective checklist with dimension of the semantic differential. Paper presented at Music Educators National Conference, Atlantic City, N.J.
226. McMULLEN, P.T. (1977a). Descriptive models of verbal responses to musical stimuli. Paper presented at Music Educators National Conference, North Central-Southwestern Division Convention, Kansas City, MO.
227. McMULLEN, P.T. (1977b). Organizational and technical dimensions in musical stimuli. Paper presented at Music Educators National Conference, Eastern Division Convention, Washington, DC.
228. McMULLEN, P.T. (1978). Dimensions of meaning for musical stimuli: A non-verbal methodology. Paper presented at American Psychological Association, National Conference, Toronto.
229. McMULLEN, P.T. (1980). Music as a perceived stimulus object and affective responses: An alternative theoretical framework. Στο: D.A. Hodges, (ed.) *Handbook of music psychology* , (pp.183-193). Lawrence, KS: National Association for Music Therapy.
230. McMULLEN, P.T. (1982). Connotative responses to musical stimuli: A theoretical explanation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 71, pp.45-57.
231. McMULLEN, P.T. (1996). The musical experience and affective/aesthetic responses: A theoretical Framework for empirical research. Στο: D.A.Hodges (ed.) *Handbook of Music Psychology*, 2nd ed., (pp. 387-400), San Antonio, Texas: IMR Press.
232. MEIDNER, O. (1985). Motion and E-motion in Music. *British Journal of Aesthetics*, 25, pp.349-356.
233. MEW, P. (1985). The Expression of Emotion in Music. *British Journal of Aesthetics*, 25(1), pp.33-41.
234. MEYER, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
235. MEYER, L. (1957). Meaning in Music and Information Theory. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15, pp.412-424.

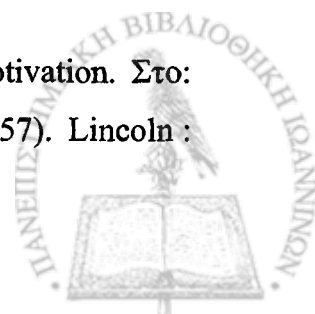
236. MEYER, L. (1973). *Explaining Music*. Berkeley: University of California Press.
237. MITCHELL, D.H. (1985). *The influences of preschool musical experiences on the development of tonal memory*. D.M.A. Dissertation. University of Southern California.
238. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ.(1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
239. NAWROT, E.S. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), pp.75-92.
240. NEALE, J. M. & LIEBERT, R. M., (1986). *Science and behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
241. NEUBAUER, J. (1986). *The Emancipation of Music from Language: Departure from Mimesis in Eighteenth-Century Aesthetics*. New Haven: Yale University Press.
242. NEWTON, C.L. (1982). *The utilization of the semantic differential to measure the influence of training on aesthetic responses to stylistic and content dimensions of art stimuli with fifth grade subjects*. Ph.D. Dissertation. University of Missouri, Columbia, 1981, 237 pp.
243. NIELZEN, S. & CESAREC, Z. (1981). On the perception of emotional meaning in music. *Psychology of Music*, 9(2), pp.17-31.
244. NORTH, A.C. & HARGEAVES, D.J. (1997). Liking, arousal potential, and the emotions expressed by music. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, pp.45-53.
245. ΞΕΝΑΚΗΣ, Α.Σ. (2002). *Θεωρία και Τεχνικές Δειγματοληψίας*, Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων, Πειραιάς.
246. OATLEY, K. (1992). *Best laid schemes. The psychology of emotions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
247. OATLEY K. & JENKINS J.M. (2004). *Συγκίνηση. Ερμηνείες και Κατανόηση*. Μτφ. Μαρία Σόλμαν-Μπετίνα Ντάβου. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
248. ODOM, R. D. & LEMON, L. C.(1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Developmental Psychology*, 43, pp.359-369.



249. OSTER, H. (1981). "Recognition" of emotional expression in infancy? Στο: M.Lamb & L.Sherrod (Eds.) *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
250. OSTER, H., HEGLEY, D., & NAGEL, L. (1992). Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: testing the validity of a priori coding formulas. *Developmental Psychology*, 28, pp.1115-1131.
251. OSWOOD, C.E. (1966). Dimensionality of the Semantic Space for Communication via Facial Expressions. *Scandinavian Journal of Psychology*, 7, pp.1-30.
252. OSWOOD, C.E, SUCI G.J., TANNENBAUM, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
253. O'LEARY, E. (1995). *Η θεραπεία Gestalt*. Επιμέλεια: Ι.Ν. Νέστορος, Ν. Πολεμικός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
254. PANKSEPP, J. (1992). A critical role for affective neuroscience in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, pp.554-560.
255. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1990). *Ψυχολογία. Σύγχρονη Πειραματική*, 8^η Έκδοση, Αθήνα.
256. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Νέα Έκδοση, Αθήνα : Σύγχρονη Εκδοτική.
257. ΠΑΠΑΖΑΡΗΣ, Α. (1991). *Η Μουσική στην Εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της Μουσικής, διδακτικής και μάθησης*, Κατερίνη: Εκδ. ΤΕΡΤΙΟΣ.
258. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε. (1976). *Αισθητική*. Αθήνα: Εκδ. Ίκαρος.
259. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α, Αθήνα.
260. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β, Αθήνα .
261. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος 1^{ος} , Αθήνα.
262. PARKER, O.G. (1962). *A study of the relationship of aesthetic sensitivity to musical ability, intelligence and socioeconomic status*. Ed.D. Dissertation. University of Kansas, 168pp.
263. PARKER, O.G. (1978). The relationship of musical ability, intelligence and socioeconomic status to aesthetic sensitivity. *Psychology of Music*, 6(2), pp.30-35.



264. PAYNE, E. (1961). Emotion in Music and in Music Appreciation. *Music Review*, 22, pp.39-50.
265. PIAGET, J.(1962a).*Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
266. PIAGET, J. (1962b). The relation of affectivity to Intelligence in the Mental Development of the child. *The Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, pp.129-137.
267. PIAGET, J. & INHELDER,B. (1969). *The Psychology of the child*. New York:Basic Books.
268. PIKE, A. (1972). A Phenomenological Analysis of Emotional Experience in Music, *Journal of Research in Music Education*, 20(2), pp.262-267.
269. PLUMMERIDGE, C. (1991). *Music Education in Theory and Practise*, London:Falmer Press.
270. PLUTCHIK, R. (1962).The emotions: Facts, Theories, and a New Model. New York: Random House.
271. PLUTCHIK, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row.
272. PLUTCHIK, R. (1983). Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. Στο: R. Plutchik & H. Kellerman (eds.), *Emotions: Theory, research and experience*, (pp.221-257). New York: Academic.
273. POWER, M. & DALGLEISH, T. (1997). *Cognition and emotion. From order to disorder*. Hove, UK: Psychology Press.
274. PRATT, C.C. (1931). *The Meaning of Music : A Study in Psychological Aesthetics*. New York: McGraw-Hill.
275. PRATT, C.C. (1952). *Music as the Language of Emotion*. Washington, D.C.: Library of Congress.
276. PRATT, C.C. (1954). The Design of Music. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 12(3),pp.289-300.
277. RADFORD, C. (1991). Muddy Waters. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*,49, pp.247-252.
278. RADO CY, R.E. & BOYLE, J.D. (1979). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
279. RAPAPORT, D. (1960). On the psychoanalytic theory of motivation. Στο: M.R. Jones (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp.173-257). Lincoln : University of Nebraska Press.



280. RAPAPORT, D. (1961). *Emotions and memory*. New York: Science Editions.
(Original work published 1942).
281. REIMER, B. (1989). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
282. REISENZEIN, R. (1994). Pleasure-arousal theory and the intensity of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp.525-539.
283. RIDLEY, A. (1995). *Music, value and the passions*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
284. RIGG, M.G. (1937). Musical expression: an investigation of the theories of Erich Sorantin. *Journal of Experimental Psychology*, 21, pp.223-229.
285. RIGG, M.G. (1940). Speed as a determiner of musical mood. *Journal of Experimental Psychology*, 27, pp.566-571.
286. RIGG, M.G. (1964). The mood affects of music: A comparison of data from earlier investigations. *Journal of Psychology*, 58, pp.427-438.
287. RIESS, J.A. (1989). *Children from three to five: Understanding infant facial expressions and emotions in events*. Ph.D. Dissertation. Brandeis University, 115 pp.
288. ROBAZZA, C., MACALUSO, C. & D'URSO V. (1994). Emotional reactions to music by gender, age and expertise. *Perceptual and Motor Skills*, 79, pp.939-944.
289. RODRIGUEZ, C.X. & WEBSTER, P.R. (1997). Development of children's verbal interpretative responses to music listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 134, pp.9-30.
290. ROHRACHER, H. (1971). *Einführung in die Psychologie*. Wien: Urban.
291. RUSKIN, J. (1856). *Modern Painters*, Vol.III, Chapter XII, London.
292. RUSSELL, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp.1161-1178.
293. RUSSELL, J.A. (1989). Culture, Scripts, and Children's understanding of emotion. Στο: Saarni, C. and Harris, P.L. (eds) *Children's understanding of emotion*. (Pages 293-318). Cambridge: Cambridge University Press.
294. RUSSELL, J.A., WARD, L.M. & PRATT, G. (1981). Affective qualities attributed to environments: A factor analytic study. *Environment and Behaviour*, 13, pp.259-288.



295. SALKIND, N.J. (1990). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
296. SAVITSKY, J.C. & IZARD, C.E. (1970). Developmental changes in the use of emotion cues in a concept formation task. *Developmental Psychology*, 3(3), pp.350-357.
297. SCHELLENBERG, G. (2004). Emotional responding to music among children and adults. *International Journal of Psychology*, 39, p.236.
298. SCHERER, K.R. & OSHINSKY, J.S. (1977). Cue Utilization in Emotion Attribution from Auditory Stimuli. *Motivation and Emotion*, 1(4), pp.331-346.
299. SEASHORE, C. E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications.
300. SCHACHTER, S. (1971). *Emotion, Obesity and Crime*. New York: Academic Press.
301. SCHACHTER, S. AND SINGER, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69 (5), pp.379-399.
302. SCHELLENBERG, E.G. & THOMPSON, W.F. (2006). Decoding emotion in music and speech: A developmental perspective. Στο: Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.667. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
303. ΣΕΡΓΗ, Λ. (1993). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
304. SCHERER, K.R. & OSHINSKY, J.S. (1977). Cue utilization in emotion attribution from auditory stimuli. *Motivation and Emotion*, 1, pp.331-346.
305. SCHLOSBERG, H. (1954). Three Dimensions of Emotion. *The Psychological Review*, 61 (2), pp.81-88.
306. SCHOEN, M. (1940). *The Psychology of Music*. New York: Ronald Press.
307. SCHOPENHAUER, A. (1969). *The World as Will and Representation*, Trans. E.F.J. Payne, New York.
308. SCHORE, A.N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.



309. SCHWARTZ, R.M. (1981). *A developmental study of children's understanding of the language of emotions*. PhD. Dissertation. University of Chicago.
310. SCHWARTZ, R.M. & TRABASSO, T. (1984). Children's understanding of emotions. Στο: Izard, C.E.; Kagan, J. & Zajonc, R.B. (Eds.) *Emotions, Cognition and Behavior* (pp.409-437), Cambridge: Cambridge University Press.
311. SCRUTON, R. (1974). *Art and Imagination*. London: Methuen.
312. SCRUTON, R. (1980). The Nature of Musical Expression. Στο: Sadie, S. (ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol.6, (pp.327-332), London: Macmillan.
313. SCRUTON, R. (1983). The Nature of Musical Expression. Στο: *The Aesthetic Understanding*, (pp.49-61), London: Methuen.
314. SHAVER, P.R., SCHWARTZ, J., KIRSON, D. & O'CONNOR, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp.1061-1086.
315. SHIMP, B. (1940). Reliability of Associations of known and unknown melodic phrases with words denoting states of feelings. *Journal of Musicology*, 1(4), pp.22-35.
316. SHUTER-DYSON, R. & GABRIEL, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*, 2nd edition, London: Methuen.
317. SIMONS, G. (1986). Early childhood musical development: A survey of selected research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, pp.36-52.
318. SIMS, W. L. & NOLKER, D. B. (2002). Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), pp.292-300.
319. SINGER, J. L. (1990). *Repression and dissociation*. Chicago: The University of Chicago Press.
320. SLOBODA, J.A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, pp.110-120.
321. SLOBODA, J.A. (1992). Empirical studies of emotional response to music. Στο: M. Riess-Jones & S. Holleran (ed.), *Cognitive bases of musical communication*, (pp.33-46). Washington, DC: American Psychological Association.

322. SLOBODA, J.A. (1996). Emotional responses to music: A review. Στο: K. Riederer & T. Lahti (eds.), *Proceedings of the Nordic Acoustical Meeting*, (pp.385-392). Helsinki: The Acoustical Society of Finland.
323. SLOBODA, J.A. & JUSLIN, P.N. (2003). The Psychological Perspectives on Music and Emotions. Στο: P.N.Juslin & J.A.Sloboda (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*, (pp.71-104). Oxford: Oxford University Press.
324. SLOBODA, J. A. & O' NEIL, S. A. (2003). Emotions in Everyday Listening to Music. Στο: P.N.Juslin & J.A.Sloboda (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*, (pp.415-429). Oxford: Oxford University Press.
325. SMILEY, P. & HUTTENLOCHER, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. Στο: Saarni,C. & Harris,P.L. (Eds.) *Children's understanding of emotion*, (pp.27-49),Cambridge: Cambridge University Press.
326. SOPCHAK, A.L. (1955). Individual Differences in Responses to different types of music, in relation to sex, mood and other variables. *Psychological Monographs: General and Applied*, 69(11).
327. SOPCHAK, A.L. (1957). Retest reliability of the number of responses to music.*The Journal of Psychology*, 44, pp.223-226.
328. SPINOZA, B.(1955). *The ethics*.(R.H.M.Elwes, Trans.). New York: Dover (1st edition 1675) .
329. SPITZ,R. (1965).*The first year of life*. New York: International Universities Press.
330. SROUFE, A.L. (1978).The ontogenesis of emotion. Στο: J.Osofsky (Ed.), *Handbook of infancy* (pp.462-516). New York:Wiley.
331. SROUFE, A.L. (1979).Socioemotional development. Στο: J.Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
332. SROUFE, A.L.(2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη. Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. Μτφρ.-Επιμ. Αποστολία Βουλτσίδου, Αθήνα :Εκδόσεις Καστανιώτη.
333. STACHO, L. (2006). Interpretation of the emotional content of musical performance by 3- to 6-year-old children. Στο: Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*,pp.504-511. Bologna/Italy, August 22-26 2006.



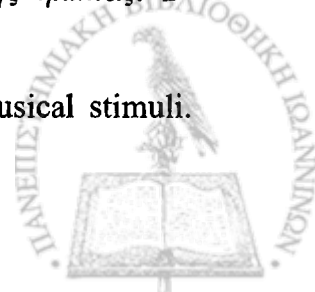
334. ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1991). *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων*, Τόμος Ι, Αθήνα: Εκδόσεις Άνθρωπος.
335. SULLOWAY, F.J. (1979). *Freud, biologist of the mind: Beyond the psychoanalytic legend*. New York: Basic Books.
336. SWANWICK, K.(1973). Musical Cognition and Aesthetic Response. *Bulletin of the British Psychological Society*,26, pp.285-289.
337. SWANWICK, K.(1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
338. SWANWICK, K. & TILLMAN, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*,3(3), pp.305-339.
339. TAGG, PH. (1982). Analysing popular music: Theory, method and practice. *Popular Music*, 2, pp.37-67.
340. TAYLOR, S. (1969). Development of children aged seven to eleven. *Journal of Research in Music Education*, 17(1), pp.100-107.
341. TAYLOR, S. (1973). Musical development of children aged seven to eleven. *Psychology of Music*, 1(1), pp.44-49.
342. TERWOGT, M.M. & VAN GRISVEN F. (1988). Recognition of emotions in music by children and adults. *Perceptual and Motor Skills*, 67, pp.697-698.
343. THARINGER, D. (1981). *The development of the child's Psychological Understanding of Feelings*. Ph.D. Dissertation. University of California, Berkeley, 186 pp.
344. TOLSTOY, LEO (1959). *What Is Art?* Trans. Aylmer Maude, London.
345. TOMKINS, S.S (1970). Affect as the primary motivational system. Στο: M.B.Arnold (ed.), *Feelings and emotions: The Loyola symposium* (pp.101-110). New York: Academic Press
346. TOMKINS, S.S. (1982). Affect Theory. Στο: Ekman, Paul (ed.). *Emotion in the human face* (pp. 353-395). Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
347. TREITLER, LEO (1997). Language and the Interpretation of Music. Στο: Robinson Jenefer (ed.) *Music and Meaning*, (pp.23-56), New York: Cornell University Press.
348. TRUNK, B. (1981). *Children's perception of the emotional content of music*. Ph.D Dissertation. The Ohio State University.



349. TURKEWITZ, G. (1987). Psychobiology and developmental psychology: The influence of T.C. Schneirla on human developmental psychology. *Developmental Psychobiology*, 20,369-375.
350. ULICH, D. & MAYRING, P.(1992).*Psychologie den Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
351. VAN STONE, J. K. (1960). The effects of instrumental tone quality upon mood response to music. Στο: Schneider E. (ed.), *Music Therapy*. Lawrence, Kansas: Allen Press.
352. VERMAZEN, B. (1986). Expression as expression. *Pacific Philosophical Quarterly*, 67,pp.196-224.
353. WALKER, A.S. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*,33,pp.514-535.
354. WALTON,, K.L. (1973). Pictures and Make-Believe. *Philosophical Review*, Vol.LXXXII, No. 3.
355. WALTON,, K.L. (1978). Fearing Fictions. *Journal of Philosophy*, Vol LXXV, No.1.
356. WALTON,, K.L. (1988). What is abstract about the art of music? *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46, pp.351-364.
357. WALTON,, K.L. (1990). *Mimesis as make-believe: On the foundations of the representational arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
358. WALTON,, K.L. (1997). Listening with Imagination: Is Music Representational? Στο: Jenefer Robinson (ed.) *Music and Meaning*, (pp.57-82), New York: Cornell University Press.
359. WASHBURN, M.F. & DICKINSON, G.L. (1927). The Sources and Nature of the Affective Reaction to Instrumental Music. Στο: Schoen M. (ed) *The Effects of Music*, (pp.121-130), Freeport, New York: Books for Libraries Press.
360. WATERMAN, M. (1996). Emotional responses to music: Implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of Music*, 24, pp.53-67.
361. WATSON, J.B. AND RAYNOR, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*,3, pp.1-4.
362. WATSON, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
363. WATSON, K.B. (1942). The nature and measurement of musical meanings. *Psychological Monographs*, 54(2).



364. WEDIN, L. (1972). A multi-dimensional study of perceptual-emotional qualities in music. *Scandinavian Journal of Psychology*, 13, pp.241-257.
365. WELLS, R.S.(1984). *Children's integration of social cues in identifying and interpreting emotions: Developmental similarities and differences*. Ph.D. Dissertation. New York University.135 pp.
366. WIENER, M.S. (1982). *EEG Assymetry in Musicians and Non-Musicians During Subjective Reactions to Music*. Ph.D Dissertation. Ciry University of New York, 64 pp.
367. WINNER, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
368. WINOLD, C.A. (1964). *The effects of changes in Harmonic Tension upon listener response*. Ph.D. Dissertation. Indiana University, 257 pp.
369. WITVLIET, C.V. & VRANA, S.R. (1996). The emotional impact of instrumental music on affect ratings, facial EMG, autonomic response, and the startle reflex: Effects of valence and arousal. *Psychophysiology Supplement*, 91.
370. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Α., (1996). *Μουσική: Η παιδαγωγική της-Η αισθητική της*. Αθήνα: Εκδόσεις Φίλιππος Νάκας.
371. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Α. (2005). *Πώς πρέπει να συναντήσω το έργο Τέχνης. Στοχασμοί για την τέχνη των ήχων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
372. XUELI, T. (2006). A cross-cultural study of the perception of emotions in music: Effects of rhythm and pitch. Στο: Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.1095. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
373. YOUNG-BROWNE, G.; ROSENFELD, H.M. & HOROWITZ,F.D. (1977). Infant discrimination of facial expressions, *Child Development*, 48, pp.555-562.
374. ΖΑΙΠΗΣ, Π.Ε. (1991). *Τεχνικές Δειγματοληπτικών Μελετών*, Αθήνα.
375. ZAMMUNER, V. & PETITBON, E. (2006). The recognition of emotional qualities expressed in music. Στο: Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, pp.402-407. Bologna/Italy, August 22-26 2006.
376. ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1996). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας*. 2^η έκδοση, Ιωάννινα.
377. ZIMMERMAN, W.W. (1971). Verbal description of aural musical stimuli. *Journal of Research in Music Education*, 19(4), pp.422-432.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (Pre-test Phase)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Θα ακούσετε 16 φωνητικές εκφράσεις και 44 μουσικά αποσπάσματα λίγων δευτερολέπτων που πιθανώς εκφράζουν ένα από τα τέσσερα παρακάτω συναισθήματα: **χαρά- λύπη-θυμός- φόβος**. Κάθε ένα απόσπασμα θα ακουστεί 2 φορές με ενδιάμεσο διάστημα παύσης 10sec. Παρακαλώ σημειώστε ποιό από τα συναισθήματα αυτά πιστεύετε ότι εκφράζεται κάθε φορά και σε ποιό βαθμό κατά τη γνώμη σας αποδίδεται, σύμφωνα με τη δοθείσα κλίμακα. Σε περίπτωση που θεωρείτε ότι κάποιο απόσπασμα δεν εκφράζει κανένα από τα δοθέντα συναισθήματα σημειώστε '0' δίπλα από τον αριθμό του.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Στη φωτοτυπία που σας δίνεται, απεικονίζονται 12 αριθμημένα σκίτσα προσώπων. Παρακαλώ σημειώστε για το κάθε σκίτσο, ποιό από τα 4 παρακάτω συναισθήματα (**ΧΑΡΑ-ΛΥΠΗ- ΘΥΜΟΣ- ΦΟΒΟΣ**) πιστεύετε ότι εκφράζει περισσότερο, καθώς επίσης και το βαθμό εκφραστικότητας αυτού του συναισθήματος κατά τη δική σας πάντα εκτίμηση.

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

ΕΞΑΜΗΝΟ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

ΦΥΛΟ:

(ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ:ΧΑΡΑ-ΛΥΠΗ-ΘΥΜΟΣ-ΦΟΒΟΣ)

(ΚΛΙΜΑΚΑ: 1=ΛΙΓΟ, 2=ΑΡΚΕΤΑ, 3=ΜΕΤΡΙΑ, 4=ΠΟΛΥ, 5=ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

• ΦΩΝΗΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ

- 1^η Εκφραση:.....
- 2^η Εκφραση:.....
- 3^η Εκφραση:.....
- 4^η Εκφραση:.....
- 5^η Εκφραση:.....
- 6^η Εκφραση:.....
- 7^η Εκφραση:.....
- 8^η Εκφραση:.....
- 9^η Εκφραση:.....
- 10^η Εκφραση:.....
- 11^η Εκφραση:.....
- 12^η Εκφραση:.....
- 13^η Εκφραση:.....



- 14^η Εκφραση:.....
 15^η Εκφραση:.....
 16^η Εκφραση:.....

• ΜΟΥΣΙΚΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ

- 1^η Ακρόαση:.....
 2^η Ακρόαση:.....
 3^η Ακρόαση:.....
 4^η Ακρόαση:.....
 5^η Ακρόαση:.....
 6^η Ακρόαση:.....
 7^η Ακρόαση:
 8^η Ακρόαση:
 9^η Ακρόαση:
 10^η Ακρόαση:
 11^η Ακρόαση:
 12^η Ακρόαση:
 13^η Ακρόαση:
 14^η Ακρόαση:
 15^η Ακρόαση:
 16^η Ακρόαση:
 17^η Ακρόαση:
 18^η Ακρόαση:
 19^η Ακρόαση:
 20^η Ακρόαση:
 21^η Ακρόαση:
 22^η Ακρόαση:
 23^η Ακρόαση:
 24^η Ακρόαση:
 25^η Ακρόαση:
 26^η Ακρόαση:
 27^η Ακρόαση:
 28^η Ακρόαση:
 29^η Ακρόαση:
 30^η Ακρόαση:
 31^η Ακρόαση:
 32^η Ακρόαση:
 33^η Ακρόαση:
 34^η Ακρόαση:
 35^η Ακρόαση:
 36^η Ακρόαση:
 37^η Ακρόαση:



38^η Ακρόαση:
39^η Ακρόαση:
40^η Ακρόαση:
41^η Ακρόαση:
42^η Ακρόαση:
43^η Ακρόαση:
44^η Ακρόαση:

• ΣΚΙΤΣΑ

1^ο Σκίτσο:
2^ο Σκίτσο:
3^ο Σκίτσο:
4^ο Σκίτσο:
5^ο Σκίτσο:
6^ο Σκίτσο:
7^ο Σκίτσο:
8^ο Σκίτσο:
9^ο Σκίτσο:
10^ο Σκίτσο:
11^ο Σκίτσο:
12^ο Σκίτσο:



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

ΚΩΔΙΚΟΣ:

ΣΧΟΛΕΙΟ & ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ:

ΦΥΛΟ:

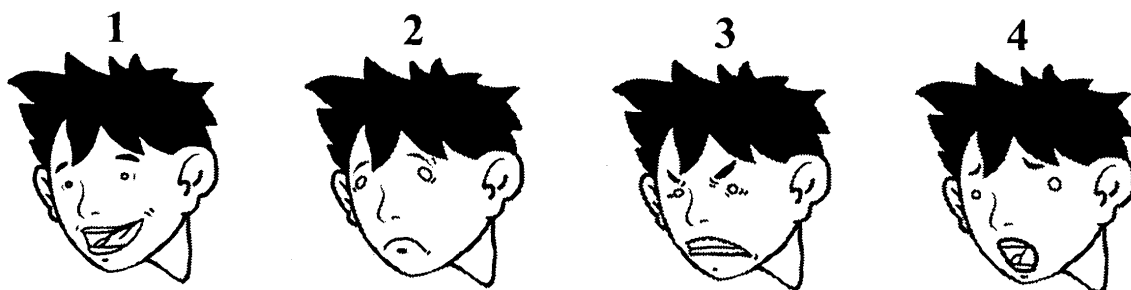
1^η ΦΑΣΗ: Συναισθηματική εκτίμηση φωνητικών εκφράσεων

- 1: _____
2: _____
3: _____
4: _____
5: _____
6: _____
7: _____
8: _____

2^η ΦΑΣΗ: Συναισθηματική εκτίμηση μουσικών ερεθισμάτων

- 9: _____
10: _____
11: _____
12: _____

3^η ΦΑΣΗ: Αντιστοιχίσεις μουσικών ερεθισμάτων με σκίτσα



- 13: _____
14: _____
15: _____
16: _____



4^η ΦΑΣΗ: Δημιουργία ιστορίας

17: _____

18: _____

19: _____

20: _____

5^η ΦΑΣΗ: Συναισθηματική εκτίμηση μουσικών ερεθισμάτων

21: _____

22: _____

23: _____

24: _____



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τον/την εκπαιδευτικό)

ΤΑΞΗ & ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις μουσικές σας γνώσεις;(Κυκλώστε το σωστό)

1.Δεν έχω καθόλου μουσικές γνώσεις

2.Λίγες-ανεπαρκείς

3.Μέτριες

4.Αρκετές

5.Έχω Πτυχίο Μουσικής

2. Αναφέρατε το είδος ή τα είδη μουσικής που χρησιμοποιείτε περισσότερο στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Σε ποιούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος που αφορούν στην Ενότητα «ΜΟΥΣΙΚΗ» επιμένετε περισσότερο κατά το σχεδιασμό του ημερήσιου ή εβδομαδιαίου προγράμματος;

4. Προσπαθείτε να επηρεάσετε με κάποιον τρόπο τα μουσικά ακούσματα των μαθητών σας ; (Κυκλώστε το σωστό)

ΝΑΙ

ΟΧΙ



5. Πόσο χρόνο αφιερώνετε εβδομαδιαίως για το μάθημα της Μουσικής;
(Κυκλώστε το σωστό)

1. Λιγότερο από μισή ώρα

2. Μισή ώρα-1 ώρα

3. 1 ώρα-2 ώρες

4. 2 ώρες-3 ώρες

5. Πάνω από 3 ώρες



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους γονείς)

ΚΩΔΙΚΟΣ:

1. Φύλο παιδιού: _____
2. Ακριβής ημερομηνία γέννησης: _____
3. Σχολείο που φοιτά (Τάξη και αριθμός Σχολείου): _____
4. Τόπος μόνιμης διαμονής μαθητή: (Κυκλώστε το σωστό)
 - 1).Χωριό-Αγροτική περιοχή (μέχρι 999 κατοίκους)
 - 2).Κωμόπολη-Ημιαστική περιοχή (από 1.000-9.999 κατοίκους)
 - 3).Πόλη-Αστική περιοχή (πάνω από 10.000 κατοίκους)
5. Μορφωτικό Επίπεδο: (Γράψτε δίπλα το σωστό)
(Αναλφάβητος/η , Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τ.Ε.Ι, Α.Ε.Ι)
 - α) Πατέρα:
 - β) Μητέρας:
6. Επάγγελμα:
 - α) Πατέρα:
 - β) Μητέρας:
7. Μουσική Εκπαίδευση του ενός τουλάχιστον γονέα:
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη μουσική σας κατάρτιση;(Κυκλώστε το σωστό)
 - 1.Δεν έχω καθόλου μουσικές γνώσεις
 - 2.Λίγη
 - 3.Μέτρια
 - 4.Αρκετή
 - 5.Έχω κάποιο πτυχίο



8. Μουσικές γνώσεις μαθητή: (Κυκλώστε το σωστό)

1. Δεν έχει ασχοληθεί με τη Μουσική
2. Έχει ασχοληθεί λίγο αλλά διέκοψε
3. Σπουδάζει Μουσική

9. Αναφέρατε το είδος ή τα είδη μουσικής, με τα οποία το παιδί σας έρχεται σε επαφή καθημερινά στο οικογενειακό του περιβάλλον.

10. Προσπαθείτε να καθοδηγήσετε τα μουσικά ακούσματα του παιδιού σας (Π.χ. παρακολουθώντας μαζί του συναυλίες ή κοντσέρτα που εσείς επιλέγετε, αγοράζοντάς του συγκεκριμένα CD's, κλπ.); (Κυκλώστε το σωστό)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

