

Σκαμνέλος, Μ., & Πανταζή, Ε. (2019). Ρεαλιστική παρτιτούρα: Ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής σε δυσλεκτικό μαθητή. Μελέτη περίπτωσης. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 397–407). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



## Ρεαλιστική παρτιτούρα: Ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής σε δυσλεκτικό μαθητή. Μελέτη περίπτωσης

Μάριος Σκαμνέλος  
Μουσικοπαιδαγωγός (Μα)  
skamnelosmarios@yahoo.gr

Ευσταθία Πανταζή (PhD)  
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων  
artounab@hotmail.com

*Αφορμή της ανάδυσης και της στοχευμένης διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της μεθοδολογικής προσέγγισής της παρούσας έρευνας δράσης, σε μια προσπάθεια αναγωγής της διδακτικής πράξης σε θεωρία, ήταν κάποια αναστοχαστικά κείμενα. Παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης που αφορά την διδασκαλία μουσικού οργάνου σε μαθητή με δυσλεξία. Παράλληλα με άλλες μεθόδους εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης, χρησιμοποιήθηκε και η βιντεοσκόπηση ως ένα πολύ-αισθητηριακό εργαλείο. Δόθηκε η δυνατότητα στον μαθητή, να έχει μια ζωντανή μετάφραση των καταγεγραμμένων συμβόλων της παρτιτούρας, προσφέροντας μια ποικιλία αισθητηριακών και η επαφή με τις στιγμές της προφορικής μετάδοσης του μαθήματος οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσει. Στη μέθοδο αυτή δόθηκε η ονομασία Ρεαλιστική Παρτιτούρα (Realistic Music Score) και είχε αποτελέσματα στην οπτική και στην ακουστική ικανότητα. Η μέθοδος καταδεικνύει τη σημασία της αναθεώρησης των τρόπων διδασκαλίας, αναζητώντας τον ιδανικό τρόπο για τον εκάστοτε μαθητή, ώστε η εκμάθηση να γίνεται με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο.*

**Λέξεις κλειδιά:** διδακτική μουσικής, μαθησιακές δυσκολίες, εναλλακτική παρτιτούρα, ρεαλιστική παρτιτούρα, βίντεο, μουσική ανάγνωση.

## Realistic music score. An alternative way of teaching music to a student with dyslexia. A Case study

Marios Skamnelos  
Music Educator (Ma)  
skamnelosmarios@yahoo.gr

Efstathia Pantazi  
Coordinator for Primary Education of Ionian Islands  
artounab@hotmail.com

*The occasion for the emergence and the targeted investigation of the effectiveness of the methodological approach of this action research, in an effort to render teaching practice into theory, was the use of reflective texts. A case study on the teaching of a musical instrument to a student with dyslexia is presented. Along with contemporary methods of learning to read music, videography was also used as a truly multi-sensory tool. The student was given the opportunity to have a live translation of the musical symbols on the score, offering a range of sensory inputs and providing a record of the oral transmission of the lesson, accessible at any time. This method was called the Realistic Music Score and had results in visual and acoustic capabilities. The method demonstrates the importance of revising teaching methods, looking for the ideal way for each student to learn in a pleasant and effective way.*

**Keywords:** music teaching, learning difficulties, alternative music score, realistic music score, video, music reading

Στο πρώτο μέρος του άρθρου γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης της μεθοδολογικής διαδικασίας της αυτοβιογραφικής-αναστοχαστικής αφήγησης ως εργαλείου ανάδυσης, συνειδητοποίησης και άρθρωσης των διδακτικών πρακτικών του ερευνητή Μάριου Σκαμνέλου και στην επιλογή του ερευνητικού του θέματος Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της «ρεαλιστικής παρτιτούρας».

## Πρώτο μέρος

Η διερεύνηση των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών του, μέσω 2 αναστοχαστικών κειμένων με αφηγηματική δομή, που γράφτηκαν για το μάθημα της αναστοχαστικής προσέγγισης της διδασκαλίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος του Μουσικού Τμήματος του Ιόνιου Πανεπιστημίου, του οποίου υπήρξα διδάσκουσα, κατέδειξε την εξέλιξη του ερευνητή Μάριου Σκαμνέλου, από τη μαθητεία στην ανάπτυξη προσωπικού τρόπου διδασκαλίας και στην υιοθέτηση της καινοτόμου προσέγγισης της ρεαλιστικής παρτιτούρας.

Η βιοματική-βιογραφική, προσέγγιση συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της προσωπικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών: των πρώτων βιωμάτων τους ως μαθητών και της επίδρασής τους στη μετέπειτα διδακτική πορεία τους. Η αφήγηση τοποθετεί το άτομο ταυτόχρονα στον ρόλο του συγγραφέα και του αναγνώστη (Ricour,1994) και λειτουργεί ως μέσο νοηματοδότησης, επιτρέποντας την κριτική εξέταση, την επανατοποθέτηση και, πιθανά, την αλλαγή. Όπως επισημαίνουν οι Ritchie και Wilson, οι εκπαιδευτικοί αρθρώνουν πιο συνειδητά τις διδακτικές πρακτικές τους όταν ανασυνθέτουν τις προσωπικές εμπειρίες τους (Ritchie & Wilson,2000).

Η αναβίωση της σχέσης με τους διδάσκοντες, του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία και της συνεισφοράς τους ή μη στο τελικό προϊόν της μάθησής, βοηθά:

- στην επανεξέταση των παραδοχών και γενικεύσεων
- τον διαχωρισμό των διδακτικών διαδικασιών ως αυτονόητες
- τον συνειδητό επαναπροσδιορισμό του ρόλου και των προσωπικών διδακτικών επιλογών τους, στην πιθανή προσωπική και επαγγελματική χειραφέτηση
- και πιστοποιεί τις διαδικασίες με τις οποίες προκύπτει και επιτελείται η διδακτική αλλαγή και βοηθά στην κατανόησή της (Pantazi, 2010).

## Πρώτο Κείμενο

Στο πρώτο αναστοχαστικό κείμενο του Μ. Σκαμνέλου παρουσιάζονται οι πρώτες αρνητικές μαθησιακές του εμπειρίες και στη συνέχεια, η ανάδειξη των δυνατοτήτων του και η χρήση τους, μέσα από την συνειδητή ανάληψη του ρόλου του δασκάλου μουσικής.

Πρώτος κύκλος: Η ανεπάρκεια στην αντίληψη των μαθησιακών αναγκών και η έλλειψη κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης από τους διδάσκοντες, τον οδήγησαν σε αισθήματα αποτυχίας και «ακύρωσης» της μαθησιακής του προσπάθειας:

«Πόσο δυσκολεύτηκα στα παιδικά μου χρόνια όταν ξεκίνησα να μαθαίνω μουσική. Δυσκολεύομαι να καταλάβω... Τα μάτια μου, δε, πάνω στη παρτιτούρα ήταν μια σκέτη απελπισία! Ένιωθα ότι ήμουν χαζός. Θυμάμαι την απογοήτευση που ένιωσα όταν συνειδητοποίησα ότι η μουσική έγινε για μένα εφιάλτης!»

«Θυμάμαι ακόμη πως κάθε Παρασκευή 19:00-20:00 που είχα θεωρία είχα πυρετό!»

Η σωματοποίηση του φόβου της αποτυχίας ενισχύθηκε από την έλλειψη ευαισθησίας της δασκάλας του και των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων, που είναι απαραίτητα για την ενεργοποίηση των μαθησιακών διαδικασιών: «Η δασκάλα της θεωρίας θυμάμαι να με εκφοβίζει ότι στο τέλος της χρονιάς θα κοπώ στις εξετάσεις».

«Απλά μάθαινα να παίζω όχι επειδή διάβαζα τη παρτιτούρα αλλά γιατί άκουγα πώς το έπαιζε και το έβγαζα έτσι». Ο ίδιος άρχισε να συνειδητοποιεί την ακουστική έναντι της οπτικής του δυνατότητας και τη χρήση της ως μαθησιακής στρατηγικής.

Δεύτερος κύκλος εξέλιξης: Μια προσωπική επιλογή δίνει την ευκαιρία για την ανάδειξη ικανοτήτων και την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων. Η «χαλαρή» εμπλοκή του Μάριου με ένα καινούριο μέσο, η ανάγκη της προσωπικής ανακάλυψης τον οδηγούν σε ένα δρόμο ενεργούς μάθησης. Η συμμετοχή του στην οικοδόμηση της γνώσης ενδυναμώνει την πεποίθηση στις δυνατότητές του και αυτό τον οδηγεί σε περισσότερο στοχευμένες και συνειδητές κινήσεις στον προσδιορισμό και την υλοποίηση των νέων μαθησιακών του στόχων:

«Κατά τη διάρκεια των σπουδών αποφασίζω χαλαρά να ξεκινήσω μαθήματα ακορντεόν. Αισθάνθηκα ότι το όργανο κούμπωσε στο σώμα μου».

«Ανακάλυπτα πράγματα και ένιωθα χαρούμενος που έβρισκα λύσεις. Ήταν η περίοδος που κατάλαβα την αρμονία που είχα μάθει πριν χρόνια και πώς μπορώ να τη χρησιμοποιήσω στη λαϊκή μουσική.»

Η αυτοπεποίθηση που αποκτά συνοδεύεται από την πρόθεση να συνεισφέρει, με τη νέα του κατανόηση, στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος των νέων ανθρώπων. Ένας νέος κύκλος εξέλιξης ξεκινά, μέσα από την ανάληψη του ρόλου του δασκάλου μουσικής:

«Σε αυτή τη φάση η νέα ανάγκη που είχα επιπλέον ήταν στο πώς να μεταφέρω αυτά τα λίγα που ξέρω.» «Είχα την ανάγκη να σώσω τα παιδιά από αυτό που πέρασα.» Η αναβίωση της αρχικής δυσκολίας στην οπτική ανάγνωση της παρτιτούρας και στην κατανόηση της θεωρίας της μουσικής βοήθησε στην εμπλοκή του με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στη συναισθηματική και προσωπική επένδυση στην «πράξη» της διδασκαλίας.

### **Δεύτερο Κείμενο**

Στο δεύτερο αναστοχαστικό κείμενο αναπτύσσεται η προσωπική παιδαγωγική φιλοσοφία και παιδαγωγική προσέγγισή του και η ανάπτυξη του διδακτικού του τρόπου:

«Ο καθένας μας παλεύει με τις αδυναμίες του. Όλοι μας μπορούμε να γίνουμε μουσικοί! Το αν κάποιος φτάσει ένα σκαλί πιο πάνω από τον άλλο δεν έχει σημασία».

«Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να βοηθώ κάποιον να μάθει να παίζει ακορντεόν ενώ ο ίδιος πιστεύει ότι δεν μπορεί».

Όσον αφορά την ανάπτυξη του διδακτικού του τρόπου, προτεραιότητα έχει η ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων που θέτουν οι μαθητές, μέσω της ενσυναίσθησης και η προσαρμογής της διδασκαλίας σε αυτές: «Σε κάθε μαθητή μου στέκομαι απέναντί του και προσπαθώ να μπω στο μυαλό του, να καταλάβω με ποιον

τρόπο αντιλαμβάνεται και τι στόχους έχει» και ακολουθεί η «προσαρμογή του μαθήματος στο τρόπο που αντιλαμβάνεται ο μαθητής καλύτερα». Αυτή η προσαρμογή επιτυγχάνεται μέσω του αναστοχασμού, της αποτίμησης, του έλεγχου των αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη καταλληλότερων μεθόδων: «Σκέφτηκα ότι ίσως μπορεί να αντιλαμβάνεται καλύτερα μια παρτιτούρα η οποία δεν είναι γραμμένη σε χαρτί, αλλά βιντεοσκοπημένη. Να το χαρακτηρίσουμε σαν ρεαλιστική παρτιτούρα; Τα αποτελέσματα του με αυτή τη μέθοδο τον εκσφενδόνισαν δεξιοτεχνικά και αυτό το δηλώνουν οι πολύ υψηλές επιδόσεις του...».

«Αφού τα αποτελέσματα υπήρξαν θετικά ... οι επόμενες παρόμοιες περιπτώσεις αντιμετωπίστηκαν με τον ίδιο τρόπο»

«Αυτά είναι προσωπικές παρατηρήσεις σε βάθος χρόνου, χωρίς να έχω κάνει επίσημη έρευνα. Με αφορμή το συγκεκριμένο αναστοχαστικό, αποφάσισα να ξεκινήσω αυτή την έρευνα.»

Κι έτσι οδηγούμαστε στην ανάληψη της υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας από τον Μάριο Σκαμνέλο. Το αναστοχαστικό κείμενο συνετέλεσε στην ανάδυση της αποτελεσματικότητας της μεθοδολογικής του προσέγγισης, μέσω της έρευνας δράσης σε μια προσπάθεια αναγωγής της πράξης σε θεωρία.

*Ευσταθία Πανταζή*

## Δεύτερο μέρος

### Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας. Επιλέγεται να παρουσιαστεί μια *μελέτη περίπτωσης* (case study), που σχετίζεται με διδασκαλία μουσικού οργάνου σε δυσλεκτικό μαθητή. Ο ερευνητής που μελετά μια περίπτωση επενδύει χρόνο ώστε να βρει λύση γι' αυτή. Οι λέξεις «εμπειρική» και «στρατηγική», αποτελούν στοιχεία της ταυτότητας της μεθόδου (Robson, 2010). Η έρευνα της μελέτης περίπτωσης που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο έχει ποιοτικό χαρακτήρα και μεθοδολογικά στηρίχθηκε στην *Έρευνα Δράσης*.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ταυτόχρονα είναι και ερευνητής (Elliott, 1994), παρεμβαίνει με σκοπό τη λύση ενός προβλήματος ή τη βελτίωση μιας κατάστασης (Cohen & Manion, 2000). Η *Έρευνα Δράσης*, λειτουργώντας διαρκώς μέσα σε έναν κύκλο ανατροφοδότησης (feedback) (McNiff, 2017), αναθεωρεί την τρέχουσα πρακτική και προσδιορίζει μια νέα. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει θετική απόκριση της νέας πρακτικής, που θα προκύψει μέσα από την άμεση παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός θα προτείνει μια νέα εναλλακτική πρακτική (Bassegy, 1998).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, ήταν η *συνέντευξη*, η *παρατήρηση* και το *ημερολόγιο*. Στην πρώτη επαφή με τον μαθητή πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για τις μουσικές του εμπειρίες. Η επιβεβαίωση των στοιχείων της συνέντευξης, καθώς και η αναζήτηση νέων, προέκυπταν μέσω *μη δομημένης παρατήρησης* (Bell, 2007) και καταγράφονταν σε ημερολόγιο που διατηρούνταν σε κάθε συνάντηση με τον μαθητή. Τα στοιχεία αναλύονταν περιοδικά, με σκοπό την

αξιολόγηση της εξέλιξης του μαθητή, με απώτερο στόχο την αναζήτηση του ιδανικού τρόπου διδασκαλίας του.

### **Μελέτη περίπτωσης**

Ο μαθητής (18 ετών) της περίπτωσης που παρουσιάζεται, εισήχθη σε σχολή (δεν αποτελεί τον χώρο που εργάζομαι) με σκοπό να διδαχθεί λαϊκή & παραδοσιακή μουσική, στο μουσικό όργανο ακορντεόν. Με προσέγγισε με σκοπό να τον βοηθήσω, καθώς δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες της σχολής. Συζητώντας με μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, δήλωσε πως το μουσικό του επίπεδο ήταν χαμηλό, παρόλο που προσπαθούσε να μάθει μουσική από την παιδική του ηλικία. Η κύρια δυσκολία που αντιμετώπιζε στη σχολή ήταν στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας. Πράγματι κάποιοι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν αναζητούν τρόπους κατανόησης αποκωδικοποίησης των συμβόλων μιας παρτιτούρας (Sloboda, 2005).

Η κλασική μουσική σημειογραφία είναι ένα εξαιρετικά ανεπτυγμένο σύστημα και μπορεί να παρέχει ακριβή στοιχεία και αδιαμφισβήτητα (Sloboda, 2005). Εξυπηρετεί τη μνήμη, είτε μακροπρόθεσμα, καθώς τα γραπτά διατηρούνται στο χρόνο και μπορούν να μεταδοθούν από γενιά σε γενιά, είτε βραχυπρόθεσμα, υπενθυμίζοντάς μας μια μελωδία με την οποία είχαμε ασχοληθεί πρόσφατα. Στον εκπαιδευτικό κλάδο αποτελεί έναν τρόπο αποτύπωσης της ύλης του μαθήματος. Οι ερευνητές του 20<sup>ου</sup> αιώνα θεωρούν παράδοξο να διδάσκεται η μουσική, αποκλειστικά μέσω γραπτών συμβόλων και να απουσιάζει η ακρόαση (Suzuki, 1983· Gordon, 2003· Sloboda, 2005· Odam, 1995).

Η σχολή που φοιτούσε ο μαθητής της περίπτωσης, δεν βασιζόταν μόνο στη μετάδοση μέσω της σημειογραφίας, αλλά και μέσω της προφορικότητας. Ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολίες και σε αυτόν τρόπο, καθώς όπως μου ανέφερε δεν ήταν εξοικειωμένος με κάτι τέτοιο.

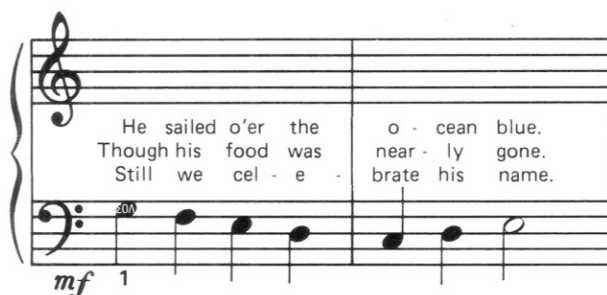
Από τις πρώτες επαφές των μαθημάτων μας, έγινε αντιληπτή η δυσκολία του στην ανάγνωση της παρτιτούρας, που αρχικά το απέδωσα στις γνωσιολογικές ελλείψεις του στην κατανόηση του γραπτού κώδικα της μουσικής. Συνεπώς, η πρώτη δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης.

### ***Ανάγνωση φθόγγων της παρτιτούρας***

Η πιο συνηθισμένη τακτική που έχει χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς των ωδείων στην εκμάθηση των νοτών του πενταγράμμου σε κλειδί Σολ, είναι η αποστήθισή τους στις γραμμές (Μι-Σολ-Σι-Ρε-Φα) και των νοτών που βρίσκονται ενδιάμεσα από τις γραμμές (Φα-Λα-Ντο-Μι). Σε πρώτο στάδιο, αυτή η τεχνική μπορεί είναι αποτελεσματική, ιδιαίτερα γι' αυτούς που απομνημονεύουν με ευκολία (Φυτίκα, 2009). Ωστόσο, είναι αρκετά περιοριστική τεχνική, διότι με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής απομνημονεύει μόνο τα ύψη των νοτών που είναι τοποθετημένα πάνω στο πεντάγραμμο σε κλειδί Σολ και δεν προωθείται η λογική της σειράς των νοτών στη σκάλα του τονικού φάσματος.

Στο Παράδειγμα 1 διακρίνεται μια σειρά πέντε νοτών με καθοδική πορεία. Στην συνέχεια, η πορεία αλλάζει κατεύθυνση προς τα πάνω κατά δυο νότες. Για

διευκόλυνση της ανάγνωσης αρκεί να αναγνωρίσουμε μόνο το τονικό ύψος της πρώτης και να ακολουθήσουμε τη διαστηματική πορεία (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Διαστηματική προσέγγιση  
(Alfred's Basic Piano Library, Βιβλίο Ρεσιτάλ-Επίπεδο 1<sup>Α</sup>: 15)

### Ανάγνωση του ρυθμού

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε σχετικά με τις διάρκειες των νοτών και την κατανόηση της ρυθμικής κανονικότητας, ήταν ο συνδυασμός *ποιητικής* και *αριθμητικής* μεθόδου (Φυτίκα, 2009). Πιο συγκεκριμένα σε ρυθμούς έως και τέσσερις χρόνους δινόταν η εξής οδηγία: Η κάθε δυσύλλαβη λέξη των αριθμών ισούται με ένα τέταρτο (στη λέξη «τέσσερα» κόβαμε τη συλλαβή -ρα) και η κάθε συλλαβή με ένα όγδοο, έτσι γίνεται κατανοητό ότι εφόσον οι δυο συλλαβές αποτελούν μια λέξη, τότε το ένα τέταρτο είναι ίσο με δύο όγδοα. Επιπροσθέτως η χρήση της λέξης «τέκετεκε», διευκόλυνε τον μαθητή να αντιληφθεί τις τέσσερις νότες σε ένα χτύπο του τετάρτου (δέκατα έκτα) (βλ. Σχήμα 2). Να σημειωθεί πως οτιδήποτε αναλύαμε σε θεωρητικό επίπεδο, ακολουθούσε σχετική ακρόαση (Odam, 1995).

Ρυθμός			
4/4	Ένα-δύο - τρία - τέσσε	έ - να δύ - ο τρί - α τέσ - σε	Τέ - κε - τε - κε.....

Σχήμα 2: Παράδειγμα ανάγνωσης ρυθμού 4/4

Στην περίπτωση μεικτού ρυθμού, προσθέταμε στη λέξη που βρισκόταν στο μέρος του μέτρου όπου ο αριθμητής του κλάσματος του ρυθμού ήταν 3 (πχ.3/8), την συλλαβή «και» (βλ. Σχήμα 3).

Ρυθμός	2/8 + 2/8 + 3/8
7/8	
	έ - να δύ - ο τρί - α - και

Σχήμα 3: Ανάγνωση ρυθμού σε 7/8.

## Αποτελέσματα πρώτης δράσης

Ύστερα από περίπου 4 μήνες από την έναρξη των μαθημάτων έδειχνε να κατανοεί από θεωρητικής άποψης τη μουσική σημειογραφία. Ωστόσο, η απόδοση μιας παρτιτούρας στο μουσικό όργανο πραγματοποιούνταν με ιδιαίτερη δυσκολία. Για να εντοπιστούν οι λόγοι αυτής της αρνητικής εξέλιξης, αξιολογήθηκαν τα στοιχεία του ημερολογίου που διατηρούνταν σε κάθε μάθημα, που προέκυπταν μέσω της μη δομημένης παρατήρησης στον μαθητή. Έγινε αντιληπτή η δυσκολία του να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί, καθώς συχνά έχανε την σειρά του πενταγράμμου. Επίσης, αρκετές φορές ρωτούσε ποιο από τα δύο πεντάγραμμα (κλειδί Σολ-Φα) αντιστοιχεί στο κάθε χέρι. Έτσι, για να μην μπερδεύεται, χρησιμοποιούσαμε επιπλέον διευκρινιστικές σημειώσεις πάνω στην παρτιτούρα. Αυτά τα στοιχεία ήταν αρκετά για να υπάρξει υποψία μαθησιακής δυσκολίας στην αναγνωστική ικανότητα.

Πράγματι, ο μαθητής είχε διαγνωσμένη δυσλεξία με διαταραχή στην ανάγνωση από τη παιδική του ηλικία, για την οποία μέχρι τότε δεν με είχε ενημερώσει. Ένα επιπλέον στοιχείο που προέκυψε από την παρατήρηση σε αυτή τη φάση, είναι ότι ο μαθητής ήταν προσκολλημένος στην προσπάθεια απομνημόνευσης της ύλης κατά τη διάρκεια της προφορικής παράδοσης, ώστε να μη χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει την παρτιτούρα στο σπίτι, καθώς η διαδικασία της ανάγνωσης ήταν μια απωθητική διαδικασία γι' αυτόν. Εάν κατάφερνε να απομνημονεύσει τη μελωδία, τότε πραγματοποιούσε εξάσκηση στο σπίτι για να βελτιώσει το εκτελεστικό επίπεδο. Φυσικά, αυτός ο τρόπος που αυθόρμητα εφάρμοσε ο μαθητής δεν ήταν ιδανικός για να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά, καθώς στηριζόταν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία, αν χανόταν, ο μαθητής θα αδυνατούσε να εξασκηθεί, καθώς η ύλη δεν ήταν αποτυπωμένη πουθενά.

Συνεπώς, η αναθεώρηση της τρέχουσας πρακτικής (McNiff, 2017) και η αναζήτηση εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας αποτελούσε μονόδρομο στην έρευνα. Για να προκύψει όμως ήταν απαραίτητο να αναζητηθούν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και οι τρόποι αντιμετώπισής της στην εκπαίδευση.

## Δυσλεξία και μουσική εκπαίδευση

Τα άτομα με δυσλεξία ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη και κατανόηση, αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την εκμάθηση της ανάγνωσης (διαταραχή της ανάγνωσης) (Καλομοίρης, 2007). Συγκεκριμένα, κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου είναι υπεύθυνη για την δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων (Πόρποδας, 2002). Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία στη μουσική εκπαίδευση ποικίλουν, και κάποια από αυτά συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του μαθητή της παρούσας έρευνας. Συνοψίζοντας, ο μαθητής είχε:

- Δυσκολία στην εστίαση και σταθεροποίηση των ματιών στη σειρά του πενταγράμμου,
- Έλλειψη προσανατολισμού (δεξι-αριστερό, δυσκολία στην αντίληψη της διάστασης πάνω-κάτω),
- Δυσκολία στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Ogblethorpe, 2002).

Σύμφωνα με την Oglethorpe (2002) για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, εξυπηρετεί η διδασκαλία να στηρίζεται σε πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση. Οι ενέργειες που προτείνονται για να ενισχυθεί η ικανότητα της ανάγνωσης είναι:

- *Απλοποίηση της σελίδας* που πρόκειται να αναγνωσθεί (π.χ. αποφυγής περιττών συμβόλων, μεγέθυνσης πενταγράμμου κ.τ.λ.),
- *Χρήση χρωμάτων*, για να είναι πιο ευδιάκριτες οι μουσικές φράσεις ή τα μέτρα,
- *Χρήση ενδείξεων* που θα υπενθυμίζουν στον μαθητή στοιχεία που μπερδεύει, όπως η κατεύθυνση του τονικού φάσματος πάνω στο όργανο. Για παράδειγμα στο ακορντεόν, η πορεία από την χαμηλή στην υψηλή συχνότητα έχει κατεύθυνση προς το έδαφος. Έτσι, αν ο μαθητής βλέπει στην παρτιτούρα ανοδική πορεία φθόγγων, το χέρι του πρέπει να κατευθυνθεί προς τα κάτω, κάτι που ενδέχεται να του προκαλέσει σύγχυση.

### **Εφαρμογή *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας***

Από την ανάλυση των νέων στοιχείων και τη δεκτικότητα του μαθητή στην προφορική μετάδοση, στοιχείο του ημερολογίου που προέκυψε από τη παρατήρηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, πυροδότησε την ιδέα της βιντεοσκόπησης, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει, οποιαδήποτε στιγμή επιθυμήσει, τις στιγμές της προφορικής μετάδοσης του μαθήματος και, κατά κάποιον τρόπο, να τις αναβιώσει (Mayer, 2001). Πραγματοποιήθηκαν δύο κατηγορίες βιντεοσκοπήσεων:

#### **Βιντεοσκόπηση Τύπου Α**

Πραγματοποιούνταν βιντεοσκόπηση, η οποία περιελάμβανε την εκτέλεση της παρτιτούρας στο μουσικό όργανο (ακορντεόν), σε αργή ταχύτητα. Παράλληλα δίνονταν φωνολογικές επισημάνσεις για διάφορα στοιχεία, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, όπως η δακτυλοθεσία, η κατεύθυνση του τονικού φάσματος πάνω στο όργανο καθώς και ο διαχωρισμός των χεριών (αριστερό - δεξί). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μια ζωντανή μετάφραση (μέσω εικόνας, ήχου, φωνολογικών οδηγιών) των καταγεγραμμένων συμβόλων της παρτιτούρας. Για λόγους συντομίας, προτείνω στη μέθοδο να δοθεί ο χαρακτηρισμός *Ρεαλιστική Παρτιτούρα (Realistic Music Score)*. Να σημειωθεί ότι πραγματοποιούνταν περισσότερες από μια βιντεοσκοπήσεις για ολόκληρη τη μελωδία, χωρισμένη τμηματικά ανάλογα με τα θέματα της μελωδίας (Θέμα Α, Θέμα Β, κ.τ.λ.). Σκοπός αυτού του εγχειρήματος ήταν να αποφεύγονται μεγάλα αρχεία με σκοπό την εξυπηρέτηση του μαθητή στην αρχειοθέτηση αλλά και στην εύκολη μεταφορά δεδομένων (από την κάμερα ή το κινητό, στον υπολογιστή).

Προτάθηκε στον μαθητή η παρακολούθηση των βίντεο να λειτουργεί παράλληλα με την ανάγνωση της συμβατικής παρτιτούρας καθώς ένας από τους στόχους η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Να σημειωθεί ότι σε κάθε συμβατική παρτιτούρα πραγματοποιούνταν παρεμβάσεις πριν δοθούν στον μαθητή, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. Σχήμα 4).



Μήλο μου κόκκινο

Σχήμα 4: Δείγμα παρτιτούρας του μαθητή της έρευνας

### Βιντεοσκόπηση Τύπου Β

Κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιείται ένα επιπλέον βίντεο, που αφορούσε την καταγραφή του κομματιού, αυτή τη φορά όμως ολόκληρη και όχι τμηματικά, στην πρωτότυπη ταχύτητα που οριζόταν το κομμάτι, χωρίς καμιά φωνολογική παρεμβολή για επεξηγήσεις. Σκοπός αυτού του βίντεο ήταν ο μαθητής να τίθεται σε επανειλημμένες ακροάσεις (στοχευμένη ακρόαση), έχοντας ως στόχο την οικειοποίηση της μελωδίας (Green, 2014).

Βέβαια η χρήση της βιντεοσκόπησης δεν είναι κάτι καινούριο στις μέρες μας. Με μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο θα εντοπίσουμε υπέρογκο βιντεοσκοπημένο υλικό, με σκοπό την εκμάθηση ενός τραγουδιού σε κάποιο μουσικό όργανο. Ωστόσο, η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* δεν απευθύνεται στο ευρύ κοινό, αλλά αποκλειστικά σε έναν μαθητή καθώς είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητές του.

### Αποτελέσματα

Ο μαθητής έδειξε ενθουσιασμένος με τον εναλλακτικό τρόπο αποτύπωσης της ύλης και δήλωσε πως η μελέτη έγινε μια ευχάριστη διαδικασία γι' αυτόν. Πράγματι, παρατηρώντας την εξελικτική πορεία του μαθητή σε διάστημα 6 μηνών, έγινε αισθητή η βελτίωσή του στη μουσική ανάγνωση αλλά και στην ακουστική ικανότητα. Συνεχίσαμε τα μαθήματα για περίπου ενάμιση χρόνο από την έναρξη της χρήσης της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*. Μέσα σε αυτό το διάστημα, σταδιακά υποχωρούσαν οι παρεμβάσεις στην παρτιτούρα (χρώματα, σημειώσεις κ.ά.), ώσπου ο μαθητής ήταν σε

θέση να διαβάσει μια παρτιτούρα σχετικά εύκολα. Επίσης, η ακουστική του ικανότητα είχε βελτιωθεί αρκετά, ώστε να αντιλαμβάνεται στοιχεία εκφραστικότητας και να μπορεί να αναπαράγει μια μελωδία που άκουσε χωρίς να τον διδάξει κανείς.

Δύο χρόνια μετά την λήξη των μαθημάτων μας ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη σχολή λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, με άριστες επιδόσεις στην δεξιοτεχνία του ακορντεόν. Επιπλέον γεγονός που αποδεικνύει ότι απέκτησε οικειότητα στους γραπτούς κώδικες της μουσικής, είναι ότι την ίδια περίοδο ολοκλήρωσε τις σπουδές του στην κλασική Αρμονία.

### Συμπεράσματα

Εφόσον κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, συνεπώς η μαθησιακή διαδικασία εξατομικεύεται ανάλογα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή και να αναζητά τον ιδανικό τρόπο προσέγγισης της αντίληψης του, ώστε ο δεύτερος να βελτιώσει τη γνώση του (Κοκκίδου, 2014). Στο μαθητή της παρούσας έρευνας, ο οποίος έχει διαγνωστεί με δυσλεξία, θεωρήθηκε σκόπιμο ο τρόπος διδασκαλίας του να βασιστεί στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Oglethorpe, 2002). Η βιντεοσκόπηση, η οποία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για τη δημιουργία της μεθόδου, της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*, η οποία έδειξε να εξυπηρετεί ταυτόχρονα τη διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης, αλλά και την προφορική διδασκαλία, την οποία οι ερευνητές του 20<sup>ου</sup> αιώνα προσπάθησαν να ενισχύσουν, προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους στοιχεία της άτυπης μάθησης (Suzuki, 1983· Gordon, 2003· Sloboda, 2005· Odam, 1995). Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* είναι ότι δίνει την δυνατότητα στο μαθητή να αναβιώσει τις στιγμές της προφορικής μετάδοσης του μαθήματος και ότι δεν απαιτεί ιδιαίτερη εξειδίκευση για χρήση από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο μπορεί να είχε θετικά αποτελέσματα σε έναν μαθητή με δυσλεξία, αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι ιδανική για κάθε μαθητή με τη σχετική μαθησιακή δυσκολία, καθώς μια μόνο μελέτη περίπτωσης δεν επαρκεί για να τεκμηριωθεί κάτι τέτοιο.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bassey, M. (1998). Action research for improving education practice. In R. Halsall (Ed.), *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2007). *Πως να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (Μτφρ. Ε. Πανάγου) Αθήνα: Μεταίχμιο (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2005).
- Bromley, D. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: Wiley.
- Brookfield, S (1990) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc
- Elliott, J. (1994). Research on teachers knowledge and action research. *Education action research*, 2(1), 133–137.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1994).

- Gordon, E. E. (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, content and patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και Πάιξε: Πως να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Μτφρ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: fagottobooks.
- Marshall, J. M. (2002). *Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. White paper prepared for Cable in the Classroom.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. London: SAGE.
- Odam, G. (1995). *The sounding symbol: music education in action* (2<sup>nd</sup> ed). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Oglethorpe, S. (2002). *Instrumental music for dyslexics*. London: Whurr Publishers.
- Pantazi, E. (2010). Teacher's developing theories and practices in Greek Community schools. In P. Martin & V. Lytra (Eds), *Sites of Multilingualism: Complementary schools in Britain today* (pp. 111–122). Stoke on Trent, UK: Trnham Books.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ritchie, J. S & Wilson, D. E (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. New York: Teacher College Press.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2<sup>η</sup> εκδ). Κ. Μιχαλοπούλου (επιμ), (Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: GUTENBERG (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, S., & Suzuki, W. (1983). *Nurtured by love: the classic approach to talent education*. Mattituck, N.Y.: Amereon House.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ.17–33). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Φυτίκα, Α. (2009). Διδάσκοντας μουσική ανάγνωση: μια πρόκληση για τους δασκάλους μουσικών οργάνων. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 193–206). Θεσσαλονίκη: EEME.