

## «Μαθαίνω πρώτη ανάγνωση... τραγουδώντας» Μελέτη Περίπτωσης στην Α΄ Δημοτικού

**Αγγελική Κωνσταντακοπούλου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΠΕ79  
aggelko@yahoo.gr

### Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζουμε αφορά μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Α΄ Δημοτικού (ν=22) στην οποία έγινε παρέμβαση για 15 εβδομάδες στη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης, με πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό μελοποιημένων ομοιοκατάληκτων ποιημάτων που αναγνώστηκαν και τραγουδήθηκαν. Σκοπός της έρευνας ήταν να δει με μια ολιστική οπτική τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευχέρειας της ανάγνωσης και τις διαδράσεις που αναδύθηκαν σε επίπεδο προσώπου και ομάδας, πέραν της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν: α) θετική επίδραση στην ανάπτυξη του αυτοματισμού, προσωδίας και κατανόησης της ανάγνωσης και θετική πρόβλεψη στην κατάκτηση των επόμενων σταδίων της αναγνωστικής ευχέρειας και β) ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της μαθητικής εμπλοκής, λειτουργικότητα της ομάδας, περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική και γλωσσική παιδεία, ενεργοποίηση της μουσικής νοημοσύνης, ανάπτυξη θετικού μικροκλίματος στην τάξη και θετικής εικόνας για το σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** Γλώσσα και Μουσική, ανάγνωση και τραγούδι, Α΄ Δημοτικού, μελέτη περίπτωσης

### “I learn how to read... through singing”: Case study in the First Grade

**Aggeliki Konstantakopoulou**

Music Educator, ΠΕ 70, ΠΕ79  
aggelko@yahoo.gr

### Abstract

*The research I will present is a case study on the implementation of a 15-week teaching intervention for First Reading in a First Grade Class (n=22) utilizing original educational material of rhyming poems set in music. The poems were read and sung in parallel with the respective prose texts of the Greek Language schoolbook. The aim of the research was to trace the effects of the teaching intervention on the development of reading skills in a holistic perspective and follow the interactions which took place at personal or team level. The results showed positive effects on: a) the development of reading speed, prosody, and comprehension, as well as a positive prediction for the further development of reading fluency b) the development of intrinsic and extrinsic motivation, enhancement of self-confidence and emergence of unknown aspects of self, team functionality, further engagement with music and literature, activation of musical intelligence, development of a pleasant classroom microclimate and a positive image of the school among students.*

**Keywords:** Language and Music, reading and singing, first grade, case study

## Εισαγωγή

«...εἴ τις περιέλοι τῆς ποιήσεως πάσης τό τε μέλος καί τὸν ῥυθμὸν καί τὸ μέτρον,  
ἄλλο τι ἢ λόγοι γίνονται τὸ λειπόμενον;»<sup>1</sup>  
Πλάτων, Γοργίας 502C

Ο Λόγος και η Μουσική, οι δυο πανανθρώπινοι κώδικες επικοινωνίας, από αρχή της Ιστορίας φαίνεται πως έχουν ζήσει «βίους παράλληλους» και έως κάποιο σημείο ταυτιζόμενους.

Η ίδια η έννοια της Γλώσσας, ειδικά στην περίπτωση των «τονικών» γλωσσών, όπως της αρχαίας Ελληνικής και των συγχρόνων Καντονέζικων, συνυφάινεται με στοιχεία μουσικά, όπου, αναλόγως την τονικότητα, τον επιτονισμό ή τη χροιά, οι ίδιες λέξεις ηχούν και νοηματοδοτούνται διαφορετικά: Η λέξη “fu”, για παράδειγμα, αναλόγως την προφορά της μπορεί να σημαίνει «σύζυγος», «πικρός», «πλούσιος», «γυναίκα», ή «υποστήριξη» (Hafteck, 1999).

Ακόμη και σήμερα, προφέροντας στη «δυναμική» Νέα Ελληνική Γλώσσα λέξεις, όπως «ακριβός» και «ακριβός», μπροστά σε έναν παλμογράφο, οι ενδείξεις του θα συλλάβουν αλλαγές στον μουσικό τόνο, τη διάρκεια, τις παύσεις, κ.ά. (Σαββόπουλος, χ.χ.) που αναδεικνύουν τα κοινά στοιχεία της Γλώσσας και της Μουσικής και συνοψίζονται στον όρο «μουσική και γλωσσική Προσωδία» (Μπαμπινιώτης, χ.χ.; Μιχαηλίδης, 1982; Rasinski, 2004).

Οι έρευνες στον ανθρώπινο εγκέφαλο δείχνουν πως, για την παραγωγή και πρόσληψη του λόγου και της μουσικής, συνεργάζονται παράλληλοι νευρώνες στην περιοχή Brocca (Patel et al, 1998), ενώ έχουν σημειωθεί στα ιατρικά χρονικά περιπτώσεις ανθρώπων που αν κι έχουν χάσει την ικανότητα ομιλίας μετά από εγκεφαλικό μπορούν να τραγουδήσουν ή να συνθέσουν μουσική (Δριτσας, 2002).

Οι ήχοι της ομιλίας και του τραγουδίσματος παράγονται και προσλαμβάνονται από τα ίδια ανθρώπινα όργανα, τον λάρυγγα και τα αυτιά. Στην προγεννητική φάση τα έμβρυα αντιδρούν σε εξωτερικά ηχητικά ερεθίσματα (Fonseca-Mora, 2000), ενώ κατά τη νηπιακή ηλικία το παιδί περνά από μια φάση μουσικού και γλωσσικού βιβίσιματος που αργότερα διαχωρίζεται σε έναρθρο λόγο και τραγούδι (Σακαλάκ, 2004). Ακόμη και σήμερα ακούμε στις σχολικές αυλές όλου του κόσμου τα παιδιά να φτιάχνουν τα δικά τους αυτοσχέδια παιδικά τραγούδια για να πλαισιώσουν το παιχνίδι τους ή να εκφραστούν (Barrett, 2003).

Στο οικογενειακό περιβάλλον, η μητρική γλώσσα και οι πρώτες έννοιες μαθαίνονται μέσα από απλές διηγήσεις αλλά και τραγούδια, τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη της «μητρικής μουσικής γλώσσας», όπως υποστηρίζουν οι μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί, Kodaly, Suzuki, Orff (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Ιδιαίτερα σε μικρές, παλαιότερες (ή «πρωτόγονες») κοινωνίες, η ταύτιση αυτή μας επιτρέπει την παραδοχή πως, οι άλλοτε «γλωσσικές κοινότητες» ταυτίζονται με τις «μουσικές κοινότητες» (Σμωλ, 1986· Λιάβας, 2008).

Οι φυσικοί παραλληλισμοί που παραδειγματικά και μόνον παραθέσαμε σε κάποια πεδία, μαζί με τα άλλα κοινά χαρακτηριστικά των δύο κωδικών -όπως οι ομοιοκαταληξίες στα τραγούδια που συνιστούν γλωσσικά και ρυθμικά μοτίβα- τείνουν να ενοποιήσουν τον όρο «τραγούδι» ως την κοινή συνιστώσα του Λόγου και της Μουσικής.

<sup>1</sup> Μτφρ: Αν κάποιος αφαιρούσε από κάθε είδος ποίησης τη μελωδία, τον ρυθμό, και το μέτρο, αυτό που απομένει τι άλλο θα μπορούσε να είναι πέρα από λόγοι;

Η μουσική νοημοσύνη έχει αναγνωριστεί πλέον ως μια από τις πολλαπλές νοημοσύνες που δεν υστερεί από τη γλωσσική, τη μαθηματική, τη συναισθηματική και τις άλλες νοημοσύνες που ενυπάρχουν στον άνθρωπο (Gardner, 1985) και η καλλιέργειά της μέσω της εκπαίδευσης έχει δείξει πως ωφελεί σε πολλαπλά επίπεδα την ανάπτυξη τους (Χρυσοστόμου, 2005).

Το τρίπολο «λόγος – μουσική – χορός» θεωρούνταν ενοποιημένη έννοια στην αρχαία ελληνική γραμματεία. Σημειολογικά δε, οι μουσικοί φθόγγοι παριστάνονταν από γράμματα του αλφαβήτου (Μιχαηλίδης, 1982), παράδοση που διατηρήθηκε και στην ονοματοδοσία των βυζαντινών φθόγγων (πΑ, Βου, Γα κλπ) και της διεθνούς μουσικής σημειογραφίας (Α=λα, Β=Σι, κλπ). Δεν είναι τυχαίο βέβαια, πως στα αρχαία χρόνια η Μουσική ήταν το «απαραίτητο» μάθημα μαζί με τη γλώσσα, τη γυμναστική και την αριθμητική (Μιχαηλίδης, 1982), ούτε πως στην αρχαία Κρήτη μάθαιναν τραγουδιστά τους νόμους του κράτους για να μην τους ξεχνούν (Αμαργιανάκης, 1997). Την εκμάθησή δε της πρώτης ανάγνωσης και γραφής αναλάμβανε να διδάξει πρώτος ο «κιθαριστής», ο οποίος δίδασκε και τα πρώτα «μουσικά γράμματα» (Μερκούρης, χ.χ.).

### **«Μαθαίνω να διαβάζω... τραγουδώντας»**

Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο αναφέρεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος πρώτης γραφής και ανάγνωσης με ομοιοκατάληκτους στίχους και τραγούδια, που σχεδιάστηκε με θεωρητική βάση την ενότητα Λόγου και Μουσικής και γνώμονα τις πολλαπλές παιδαγωγικές ωφέλειες που προκύπτουν από την ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία, ειδικά στην πρώτη σχολική τάξη (Κωνσταντακοπούλου, 2019). Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε πολλές «πρώτες» τάξεις και ερευνήθηκε συστηματικά τη σχολική χρονιά 2015-16 σε Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας με 22 κληρωτούς μαθητές (11 αγόρια και 11 κορίτσια), όπως προβλέπεται από τον Ν.3096/2011.

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει την ποιοτική και ποσοτική επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευχέρειας της ανάγνωσης (ταχύτητα, ακρίβεια, αυτοματισμός, προσωδία, κατανόηση) σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού και να παρατηρήσει τις τυχόν διαδράσεις του προγράμματος στα πρόσωπα και την ομάδα, πέραν της ανάγνωσης, με μια ολιστική ματιά (Patton, 2002).

Η έρευνα συνδύασε μεθοδολογικά εργαλεία της Πειραματικής παρέμβασης, της Έρευνας δράσης και της Μελέτης Περίπτωσης, τριγωνοποιώντας τα αποτελέσματά της. Το πρόγραμμα διήρκεσε 15 εβδομάδες (Νοέμβριος 2015 – Μάρτιος 2016), ενώ τα κυρίως ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2015) ως την αρχή της επόμενης (Σεπτέμβριος 2016). Σποραδικές παρατηρήσεις έγιναν στη Β΄ Δημοτικού για την ίδια ομάδα, χρονιά κατά την οποία η μουσική και το τραγούδι διοχετεύτηκαν με διαφορετικό τρόπο και κατευθύνσεις.

Για τις ανάγκες της έρευνας συστήθηκε 4μελής ερευνητική ομάδα η οποία τηρούσε το ημερολόγιο έρευνας, τις κλείδες παρατήρησης, τους ατομικούς φακέλους των μαθητών, τις συνεντεύξεις και χορηγούσε τα αναγνωστικά τεστ. Η αξιολόγηση των ηχογραφημένων αναγνωστικών τεστ έγινε από εξωτερικούς βαθμολογητές, με τις αντίστοιχες κλίμακες ως προς τον Αυτοματισμό (Rasinski, 2004) και την επιφανειακή κατανόηση (ποιος; πού; τι; κ.λπ.) ενώ η Προσωδία μετρήθηκε με την κλίμακα Multidimensional fluency scale (Rasinski, 2004). Η σύγκριση επιδόσεων έγινε στην ανάγνωση πεζών (από το σχολικό βιβλίο) και ποιημάτων (του προγράμματος) του ίδιου μαθητή και όχι αντιπαραβάλλοντας ομάδα ελέγχου.

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ερευνητική βιβλιογραφία προτείνει τη χρήση ποιημάτων και τραγουδιών ως ιδανικά, αυθεντικά κείμενα που προσφέρονται για επαναληπτικές αναγνώσεις και ενίσχυση της προσωπιακής ανάγνωσης (Rasinski et al, 2016· Rasinski et al, 2017). Θετική συσχέτιση με τα τραγούδια και τις ρίμες έχει βρεθεί στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Yopp & Yopp, 2000· Τροκανά, 2011· Walton, 2014) και στη θεραπεία της αναγνωστικής ευχέρειας σε τάξεις μεγαλύτερες από την Β΄ Δημοτικού (Moorhead-Carter, 2015· Young et al., 2016).

Επιμελώς τονίζεται η θετική επίδραση που ασκεί στην ψυχολογία των μαθητών το ευχάριστο κλίμα που δημιουργεί η Μουσική και το Τραγούδι μέσα στην τάξη (Welch et al., 2011). Φαίνεται πως, πέραν της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών (Χρυσοστόμου, 2005), οι οποίοι αποκτούν επίσης θετική αναγνωστική και μουσική στάση (Standley, 2008) και αυξάνεται η συμμετοχή και η ενεργή εμπλοκή τους στο μάθημα (Αργυριάδη, 2018). Συναισθηματικά και κοινωνικά, ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, όπως και η αίσθηση του «ανήκειν» και της συνεργασίας (Hallam, 2010), ενώ παράλληλα, δίνεται η αφορμή για αισθητική και πολιτισμική καλλιέργεια (Χρυσοστόμου, 2005· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2007).

Ειδικότερα ως προς την ανάγνωση και τη μουσική στην Α΄ Δημοτικού, συναντήσαμε ελάχιστες έρευνες, γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς είναι μια τάξη σε «ροή» που τα αποτελέσματά της διαμορφώνονται έως το τέλος της Β΄ Δημοτικού, συνήθως. Έρευνες που εφάρμοσαν τη μέθοδο Kodaly σε μαθητές Α΄ Δημοτικού έδειξαν θετική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα και αναδείχθηκε η ευχαρίστηση που προέρχεται από την ενασχόληση με τις Τέχνες, η οποία με τη σειρά της ενθαρρύνει την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων (Gardiner et al., 1996). Αντίστοιχες έρευνες με την προσέγγιση Orff έδειξαν επίδραση της Μουσικής στην αύξηση των δεξιοτήτων προσοχής, στην ανάπτυξη της στρατηγικής χειρισμού του ήχου, την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και τη συνεργασία (Kelley, 1981).

Εξάμηνη έρευνα προγράμματος με μουσική διάχυση στις καθημερινές εντολές σε ένα τμήμα της Α΄ Δημοτικού, έδειξε πως, η ενσωμάτωση του τραγουδίσματος και της απαγγελίας στα καθημερινά μαθήματα ανάγνωσης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάγνωση και στην θετικότερη στάση τους απέναντι σε αυτήν, αύξησε την προσοχή τους και διατήρησε ευχάριστο και αστείο κλίμα στην τάξη (Cohran, 2008). Το πρόγραμμα 8 εβδομάδων μουσικής διδασκαλίας με κίνηση, σωματο-κρουστά, κ.ά, σε 55 μαθητές Α΄ Δημοτικού έδειξε πως η ενσωματωμένη μουσική διδασκαλία είχε σημαντική επίδραση στην ευχέρεια φωνημικής κατάτμησης (Bryant, 2012). Η ίδια έρευνα συμπέρανε πως μέσα σε ένα καλά σχεδιασμένο μάθημα αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και αναπτύσσονται συναισθηματικές σχέσεις δασκάλου –μαθητή, που σχετίζονται με την εμπλοκή του μαθητή στο σχολείο και την ακαδημαϊκή του επιτυχία. Η έρευνα που έγινε σε συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης μιας σχολικής χρονιάς σε 18 μαθητές Α΄ Δημοτικού, έδειξε πως οι μαθητές είχαν αναγνωστική ανάπτυξη περισσότερη από ένα έτος (Iwasaki et al., 2013).

Τα τελευταία χρόνια, η μουσική, το τραγούδι και η απαγγελία χρησιμοποιούνται συστηματικά στην Πανεπιστημιακή κλινική ανάγνωσης του Κεντ, ως «εργαλεία θεραπείας» ανάγνωσης μαθητών όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης της Α΄ Δημοτικού (Rasinski & Young, 2017). Η ερευνητική εργασία του καθηγητή Tim Rasinski έχει επηρεάσει σημαντικό αριθμό ερευνών που σχετίζονται με το πεδίο, όπως και τη δική μας. Οι σχετικοί ερευνητές υπογραμμίζουν, πως «η ρυθμική ανάγνωση της γλώσσας στις πρώτες τάξεις δεν είναι κάτι νέο. Οι δάσκαλοι τραγουδούσαν με τους μαθητές τους στο παρελθόν. Ωστόσο, η πρόσφατη έμφαση σε αφηγηματικά και πληροφοριακά

κείμενα έχει οδηγήσει στη μείωση τέτοιου τύπου ανάγνωσης. Μερικές φορές για να πάμε μπροστά στην αναγνωστική διδασκαλία χρειάζεται να ρίξουμε μια ματιά στο παρελθόν!» (Iwasaki et al., 2013).

### **Το εκπαιδευτικό υλικό – η παρέμβαση**

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη δική μας έρευνα αποτελείται από 36 ομοιοκατάληκτα μελοποιημένα ποιημάτια που αφορούν τα 24 γράμματα της αλφαβήτου και τους 12 διγράμματος συνδυασμούς της. Το υλικό διδάχθηκε «ζωντανά», συνοδεία κιθάρας της δασκάλας, παράλληλα με τα αντίστοιχα πεζά κείμενα του σχολικού βιβλίου.

Η σύνθεση του αναγνωστικού υλικού αποτέλεσε προϊόν ανάγκης της ενίσχυσης των αναγνωστικών εμπειριών των μαθητών της Α΄ τάξης. Για κάθε γράμμα που έγινε ποιημάτιο επιλέχθηκαν λέξεις με απλό συλλαβισμό που το περιέχουν 8-15 φορές. Οι λέξεις οδήγησαν στη δημιουργία μιας ιστορίας, συνήθως αστείας, που ο σκοπός ήταν πάντα να μπορεί να αναγνωστεί από τους μικρούς μαθητές, χωρίς να περιέχει λέξεις με συμπλέγματα πριν τα διδαχθούν (π.χ. ««μπ», «γκ»). Η ομοιοκαταληξία τους υπέδειξε με φυσικό τρόπο τη μελωδία και το ρυθμό τους. Η βιβλιογραφική υπόμνηση πως η μητρική γλώσσα ενυπάρχει στη μητρική μουσική γλώσσα του παιδιού βρήκε εφαρμογή όταν η φίλη μουσικός Μαρία Θεοφανίδου «προσομοίωσε» μέρος από τα ποιημάτια μας πάνω σε μουσικές παραδοσιακών ελληνικών τραγουδιών και σκοπών. Το υπόλοιπο μέρος μελοποιήθηκε από νέους συνθέτες σε προσωπικό στυλ ή ενορχηστρώσεις επηρεασμένες από άλλες μουσικές παραδόσεις.

Η διδασκαλία των ποιημάτων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015, εναλλάξ με τα αντίστοιχα πεζά κείμενα του βιβλίου Γλώσσας Α΄ Δημοτικού για κάθε γράμμα. Είχε προηγηθεί περίοδος 24 ημερών που διδάχθηκαν γραμμοφωνητικά όλοι οι φθόγγοι και ο μηχανισμός πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης. Τα μαθήματα έκανε η ίδια δασκάλα, η οποία ακολουθούσε την ίδια «ρουτίνα» στη διδασκαλία των πεζών από το σχολικό βιβλίο και των ποιημάτων του προγράμματος. Η διαφορά τις ημέρες της παρέμβασης ήταν πως στο τέλος της επεξεργασίας οι μαθητές τραγουδούσαν μαζί με τη δασκάλα το ποιημάτιο ή επαναλάμβαναν τα προηγούμενα με άλλες αφορμές. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς η τάξη επισκέφτηκε το Μουσικό Γυμνάσιο – Λύκειο Παλλήνης, όπου μαζί με ένα μαθητικό παραδοσιακό σύνολο τραγούδησαν δυο ποιημάτια με τους αυθεντικούς στίχους και με τους στίχους του προγράμματος.

Τα αναγνωστικά τεστ σε πεζά και ποιήματα έγιναν στο τέλος του προγράμματος (Μάρτιος 2016), στο τέλος της Α΄ Δημοτικού (Μάιος 2016) και στην αρχή της Β΄ Δημοτικού (Σεπτέμβριος 2016).

### **Αποτελέσματα**

Κατά τη διάρκεια των 15 εβδομάδων της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διάβαζαν *prima vista* τα ομοιοκατάληκτα ποιήματα ευκολότερα σε σχέση με τα πεζά. Κάποιοι κρατούσαν ρυθμό με τα χέρια τους προκειμένου να αποδώσουν ομαλά τα ποιήματα και άλλοι προτιμούσαν να τα τραγουδάνε αντί να τα διαβάζουν, για να «μην τα κομματιάσουν», όπως είπαν. Τις ημέρες της παρέμβασης η συμμετοχή στο μάθημα ήταν καθολική και η τάξη γενικά πιο ζωντανή. Υπήρχαν μαθητές που προσηλώνονταν στην απόδοση της ανάγνωσης ή του τραγουδίσματος, αλλά κι αυτοί που επέλεγαν να ζωγραφίσουν ή να χορέψουν, δίνοντάς τους την αίσθηση πως δεν ήταν ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα... Άλλες φορές, μετά τα «πάθη» των διαλειμμάτων, το τραγούδι λειτουργούσε χαλαρωτικά στην τάξη. Κάποιοι μαθητές που είχαν συστολή και χαμηλή συμμετοχή βρήκαν βήμα μέσα από το τραγούδι να αναδειχθούν και να ενταχθούν

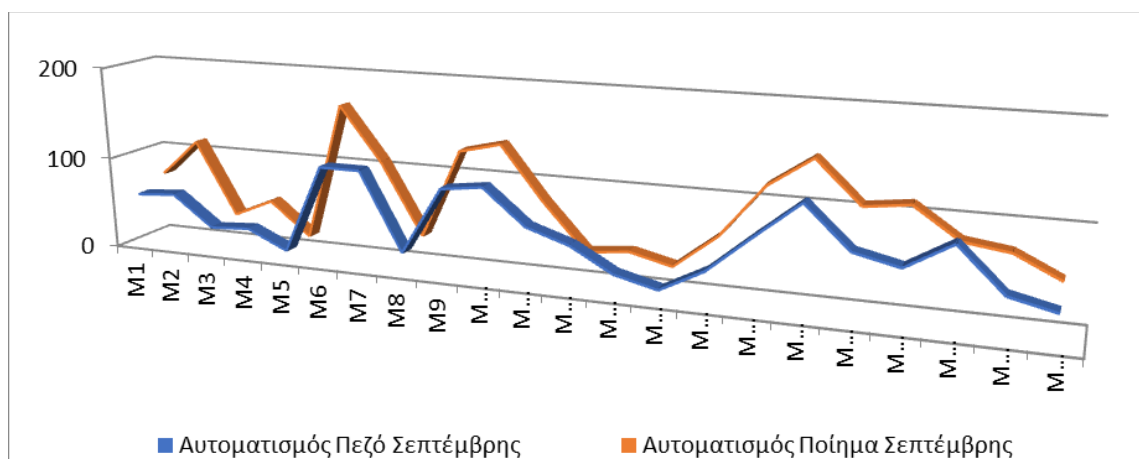
στην ομάδα, ενώ, μαθητές που είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στο λόγο, τη μουσική και την κίνηση αναλάμβαναν πρωτοβουλίες «μαέστρου». Τα τραγουδάκια προσφερόντουσαν για αναγνωστικές/τραγουδιστικές επαναλήψεις στο σπίτι χωρίς την πίεση «ενός ακόμη μαθήματος», αλλά επίσης οι αστείες ιστορίες τους δημιουργούσαν ευχάριστα συναισθήματα. Ωστόσο, στις αναγνωστικές δοκιμασίες που έγιναν λίγο πριν το τέλος της παρέμβασης, δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο είδη κειμένων ως προς την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς όμως (Μάιος 2016), όταν έγιναν οι δοκιμασίες σε πεζά και ποιήματα που είχαν διδαχθεί στην αρχή της παρέμβασης, σημειώθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις: Ως προς την Ταχύτητα το 94,5% της τάξης διάβαζε ταχύτερα τα Ποιήματα από τα Πεζά. Ως προς τον Αυτοματισμό (Ταχύτητα+Ακρίβεια) 68% είχε σημαντικές στατιστικές διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο είδη ( $p \geq 0,3$ ), δίνοντας στην ανάγνωση ποιημάτων προβάδισμα 1-4 τρίμηνα από το επίπεδό τους, κατά περίπτωση. Ως προς τις τέσσερις πτυχές της Προσωδίας (έκφραση-ένταση, φραζάρισμα, ομαλότητα και ρυθμό), το 82% των μαθητών διάβαζε εκφραστικότερα τα ποιήματα. Ως προς την Κατανόηση και την Ακρίβεια, δεν σημειώθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη.

Τον Σεπτέμβριο της επόμενης σχολικής χρονιάς, μετά δηλαδή από τις διακοπές 3 μηνών -που γενικά παρατηρείται μια πτωτική τάση σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα- τα αναγνωστικά σκορ, αντιθέτως, έδειξαν πως:

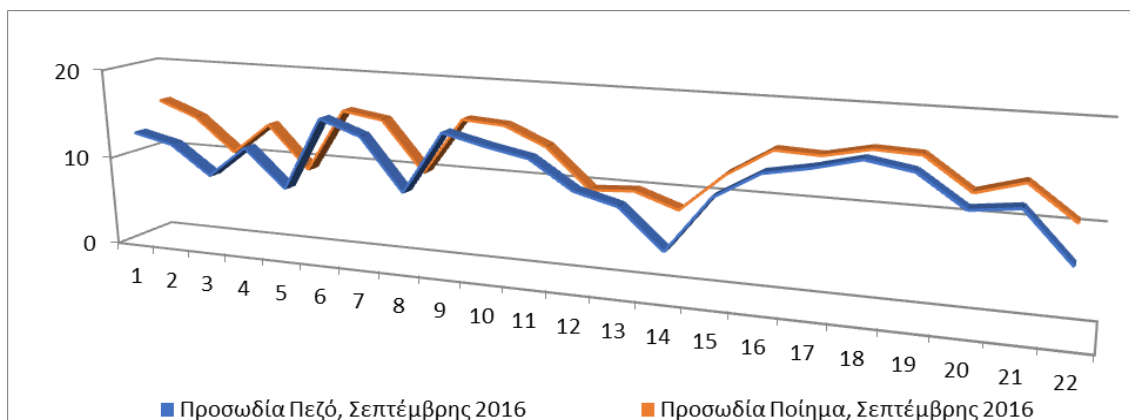
Ως προς τον Αυτοματισμό, στα Πεζά ο μέσος όρος επίδοσης ήταν στο αναμενόμενο αναγνωστικό επίπεδο, αλλά στα Ποιήματα, η απόδοση ξεπερνούσε τα 1-4 τρίμηνα (Πίνακας 1). Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι κάποιοι μαθητές που είχαν μεγάλες διαφορές στα δύο είδη, σε αυτή την εξεταστική αύξησαν τις επιδόσεις τους και στα πεζά. Ως προς την Ακρίβεια, στα Πεζά ο μέσος όρος επίδοσης παρουσίασε πτώση ενώ στα Ποιήματα διατηρήθηκε ανεξάρτητος.

Πίνακας 1: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή (M) στην ανάγνωση πεζών και ποιημάτων ως προς τον Αυτοματισμό (Ταχύτητα + Ακρίβεια). Σεπτέμβριος 2016.



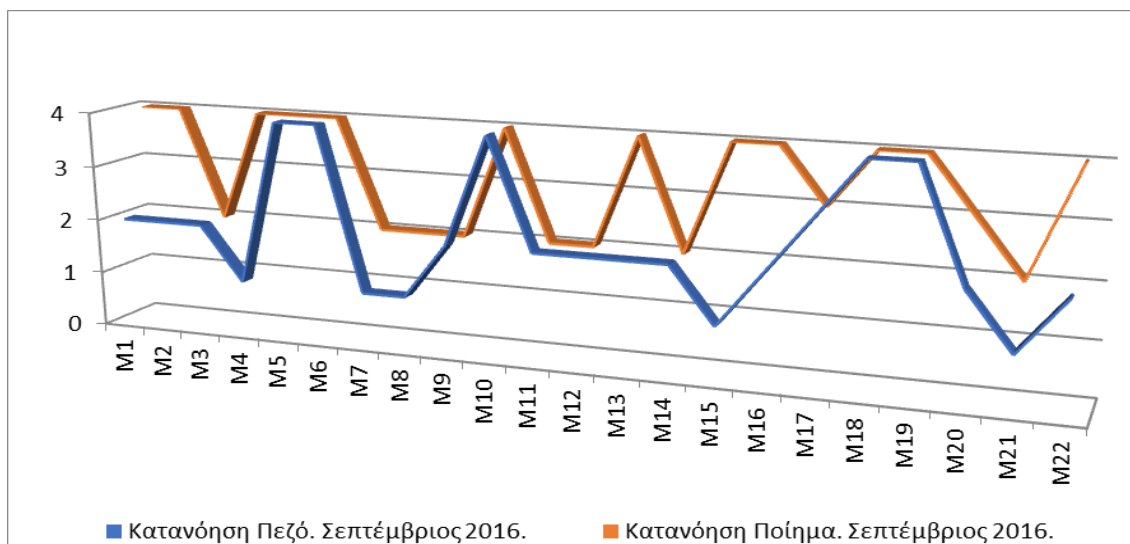
Ως προς την Προσωδία, το 86,5% των μαθητών είχε καλύτερες επιδόσεις όταν το κείμενο ήταν ποίημα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή στην ανάγνωση πεζών και ποιημάτων ως προς την Προσωδία (έκφραση-ένταση, φραζάρισμα, ομαλότητα, ρυθμός). Σεπτέμβριος 2016.



Παρόμοια, ως προς την Κατανόηση (Πίνακας 3), στα Πεζά σημειώθηκε πτώση (εκπαιδεύσιμο επίπεδο) από τις επιδόσεις του Μαΐου, ενώ στα Ποιήματα διατηρήθηκε σε ανεξάρτητο επίπεδο. Κατά την ανάλυση λαθών φάνηκε πως η δομή των Πεζών - εικονογραφημένες ιστορίες σε συνέχειες- μπερδευε τη μνήμη των παιδιών ως προς την βασική κατανόηση του κειμένου, και πως παράλληλα γινόταν λάθος χρήση στίξης που οδηγούσε σε μειωμένη κατανόηση. Οι μαθητές μπορούσαν ευκολότερα να κατανοήσουν τα ποιηματάκια που ολοκληρώνονταν σε τέσσερις στίχους και να διαβάσουν ομαλότερα, ακολουθώντας τον ρυθμό και τη φυσική στίξη του ποιήματος.

Πίνακας 3: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή ως προς την Κατανόηση των πεζών και των ποιημάτων. Σεπτέμβριος 2016



Οι αναγνωστικές επιδόσεις δεν επηρεάστηκαν από το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Μια μαθήτριά με χαμηλή συμμετοχή είχε αναγνωστικές επιδόσεις κάτω του οριακού, ανεξαρτήτως του αναγνωστικού προγράμματος, λόγω σύνθετων συναισθηματικών δυσκολιών, όπως πιστοποιήθηκε και από τις παρατηρήσεις της

δεύτερης χρονιάς. Παρόμοια, ένας μαθητής με πολύ καλή προφορική επίδοση και μεγάλη συμμετοχή στην τάξη παρουσίασε πολύ χαμηλές επιδόσεις στην προφορική αναγνωστική εξέταση λόγω άγχους εξετάσεων.

### **Συμπεράσματα**

Κάθε μαθητής χάραξε τη δική του αναγνωστική πορεία στη διάρκεια αυτής της πρώτης χρονιάς, επιλέγοντας με τον τρόπο του τα στοιχεία που ταίριαζαν περισσότερο στην προσωπικότητα και τη δυναμική του. Τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές, χρησιμοποιώντας φυσικά τον έμφυτο ρυθμό του έμμετρου λόγου, είχαν φανερό προβάδισμα στην ευχερή ανάγνωση και κατανόηση του ομοιοκατάληκτου κειμένου, γεγονός που τόνωνε την αυτοπεποίθησή τους ως προς την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, η οποία με τη σειρά της αύξησε τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρά τους. Οι παρατηρήσεις που έγιναν έως το τέλος της Β' Δημοτικού, έδειξαν πως όλοι οι μαθητές είχαν αποκτήσει ισχυρές αναγνωστικές βάσεις και μπορούσαν να χειριστούν με άνεση κείμενα μεγαλύτερης έκτασης, ανεξαρτήτως κειμενικού είδους.

Το ευχάριστο κλίμα λειτούργησε ενισχυτικά σε μαθητές που είχαν συνεσταλμένο προφίλ δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναδειχθούν και να ενταχθούν στην ομάδα, ενώ μαθητές πιο επικοινωνιακοί την καθοδηγούσαν. Η ομάδα απέκτησε συνοχή με τα τραγούδια, αναπτύσσοντας τη συνεργατικότητα και την αποτελεσματικότητά της μέσα κι έξω από την τάξη.

Η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές να ασχοληθούν με κείμενα τα οποία παρείχαν «άλλους» τρόπους αντίληψης, όπως ο ρυθμός και το τραγούδι, έδειξε πως ενεργοποίησε και άλλους τύπους νοημοσύνης. Κάποιοι μαθητές συνέλαβαν «κρυμμένα» νοήματα που επέλεξαν να ζωγραφίσουν. Κάποιοι ενστερνίστηκαν τον εσωτερικό μουσικό ρυθμό για να διαβάζουν ομαλότερα, ενώ όλοι ένιωσαν πως το να τραγουδάνε ή να διαβάζουν στίχους αποτελεί μια φυσική λειτουργία, ακριβώς όπως το να μιλάνε.

Ως προς τις μουσικές διαδράσεις, όλοι οι μαθητές θυμόντουσαν πολύ καλά μελωδικά και ρυθμικά ένα τουλάχιστον τραγούδι και μπορούσαν να αποδώσουν με σωστό απαγγελτικό ρυθμό το ποιηματάκι που είχε διδαχθεί ως λάχνισμα. Παρατηρήθηκε επίσης, πως όσοι μαθητές είχαν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια θυμόντουσαν περισσότερα τραγούδια, μελωδικά-ρυθμικά-τονικά, ενώ μαθητής με «ανέκφραστες»- μονότονες αναγνωστικές επιδόσεις είχε χαμηλή ρυθμική απόδοση και αδυναμία εναλλαγής νοτών στο τραγούδι.

Τα ομοιοκατάληκτα ποιήματα κράτησαν το ενδιαφέρον των μαθητών που σε μερικές περιπτώσεις πήγε και πέρα από την Ανάγνωση, όταν κάποιοι άρχισαν να δημιουργούν τις δικές τους ρίμες και τραγούδια ή να ενσαρκώνουν το ρόλο του δασκάλου στα μικρά τους αδερφάκια με τα τραγουδάκια για τα γράμματα που μπορούσαν να τα χειριστούν εύκολα.

Οι μαθητές φάνηκε πως, ευαισθητοποιήθηκαν πολιτισμικά και αισθητικά, αφού τους δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν διάφορες ενορχηστρώσεις και ρυθμούς, ειδικά όταν οι μελωδίες ήταν προσομοιες με παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια, όπου εξασκήθηκαν σε ελληνικούς ρυθμούς και μουσικούς δρόμους, τη μητρική δηλαδή μουσική τους γλώσσα. Τέλος, η επαφή αυτή στο σύνολό της έδειξε πως παρακίνησε αρκετούς μαθητές να επεκτείνουν τη μελέτη τους στη Μουσική, ξεκινώντας μαθήματα μουσικών οργάνων και συμμετέχοντας σε χορωδιακά σύνολα και χορούς αλλά και στη Γλώσσα, διαβάζοντας εξωσχολικά βιβλία υψηλότερου αναγνωστικού επιπέδου.

Συνοψίζοντας και γενικεύοντας τα συμπεράσματα αυτής της δίχρονης περίπου μελέτης περίπτωσης, μπορούμε να πούμε ότι, ένα μουσικό/αναγνωστικό πρόγραμμα με Ποιήματα και Τραγούδια μπορεί να εφαρμοστεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α'



Δημοτικού και α) να επιδράσει θετικά στην κατάκτηση, ανάπτυξη και εδραίωση δεξιοτήτων της Ανάγνωσης και να προβλέψει θετική απόδοση στην κατάκτηση των επόμενων σταδίων της αναγνωστικής Ευχέρειας και β) να αναδυθούν θετικές διαδράσεις στο μικροκλίμα της τάξης, στην μαθητική εμπλοκή, στην ελάφρυνση του μαθησιακού άγχους, στην καλλιέργεια θετικής εικόνας για το σχολείο και αυτοεικόνας, στην αυξημένη συνοχή και αποτελεσματικότητα της ομάδας, στη διέγερση της μουσικής νοημοσύνης, στην αισθητική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση και στην περαιτέρω ενασχόλησή των μαθητών τόσο με τη Γλώσσα όσο και με τη Μουσική.

### Επίλογος

Η έρευνα αυτή ανέδειξε τη θετική συμβολή των ποιημάτων και των τραγουδιών στην ανάπτυξη πολλών πτυχών της αναγνωστικής δεξιότητας, όσο και σε τομείς της ενδοπροσωπικής και κοινωνικής ζωής.

Ο ομοιοκατάληκτος στίχος και το τραγούδι, εύκολα προσλαμβάνονται ως μέρος της «ολικής γλώσσας» στην πρώτη σχολική εκπαίδευση. Το να μάθει κανείς να «διαβάζει ... τραγουδώντας» αποτελεί μια καινοτόμο πρακτική από το... παρελθόν!

Το Σχολείο, θα μπορούσε, ιδανικά, να γίνει το περιβάλλον αυτό που, ως «ενδιάμεσο σκαλοπάτι» από την οικογένεια στην αμείλικτη κοινωνία των ενηλίκων, θα προσφέρει στα παιδιά ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο για την υγιή ανάπτυξη όλης τους της προσωπικότητας. Η πρόκληση της Α΄ Δημοτικού μπορεί να μας δώσει έναυσμα αν και δάσκαλοι να γίνουμε κι εμείς παιδιά και να ενταχτούμε στην ομάδα των δχρονων, προσεγγίζοντας την ιδιαίτερη αυτή δεξιότητα της Ανάγνωσης μέσα από μια δημιουργική εμπειρία που μας συνδέει στον χώρο και τον χρόνο, στον εαυτό και την ομάδα. Η αξιοποίηση μιας τέτοιας πρότασης, δεν αποτελεί προνόμιο μόνο των επαϊόντων, αλλά διεγείρει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής, μουσικής και αισθητικής αγωγής που υπηρετούν με μεράκι την Παιδεία και δίνει αφορμή για επιμόρφωση και εκμετάλλευση των πηγών της σύγχρονης τεχνολογίας. Το τραγούδι, ο χορός, η ζωγραφική, το θέατρο και άλλες μορφές έκφρασης μπορούν να γίνουν αρωγοί μας ώστε «να αξιοποιήσουμε κάθε ταλέντο που μας έχει δώσει ο Θεός. Άλλωστε, αν τραγουδούσαν μόνο τα πουλιά που έχουν ωραία φωνή, τα δάση θα είχαν μείνει βουβά» (Ανώνυμου).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, M. S. (2003). Meme engineers: children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212.
- Bryant, K. (2012). *Effect of Music instruction on first graders' Reading Fluency*. (Dissertation, Liberty University). Doctoral Dissertations and Projects. 537. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/537>
- Cohran, K. (2008). *The Effects of Singing and Chanting on the Reading Achievement and Attitudes of First-Graders*. (Dissertation, Clemson University). [https://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/280](https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/280) .
- Fonseca-Mora, M.C. (2000). Foreign Language acquisition and melody singing. *ELT Journal Volume* 54(2), 146.
- Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Gardiner, M.E., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381 (6580), 284.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Hafteck-Chen L. (1999). Singing Cantonese Children's Song: Significance of the pitch relationship between text and melody. *Music Education Research*, 1(1), 93-110.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of

- children and young people. *International Journal of Music Educational* 2010. 28:269. DOI: 10.1177/0255761410370658.
- Iwasaki, B., Rasinski, T., Yildirim, K., & Zimmerman, B. (2013). Let's Bring Back the Magic of Song for teaching Reading. *The Reading Teacher*, 67(2), 137-141.
- Kelley, I. (1981). *A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language*. (Dissertation, University of Pennsylvania).  
<https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI8117801>
- Moorhead-Carter, Y. (2015). *The Impact of Singing – Intergrated Reading Instruction on the Oral Reading Fluency and Motivation of Elementary Students in an Out-of School Time Program*. (Dissertation, Virginia Commonwealth University). <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/3901>
- Patel, A., Peretz, I., Tramo, M., & Labreque, R. (1998). Processing Prosodic and Musical Patterns: A Neuropsychological Investigation. *Brain and language*, 61, 123-144.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Sage Publications.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED483166>
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D., & Nichols, W. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, 9(1).
- Rasinski, T., & Young, C., (2017). Effective Instruction for Primary Grade Students Who Struggle with Reading Fluency. In *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*. Published online: 18 Jul; 143-157.
- Walton, P.D. (2014). Using Singing and Movement to Teach Pre-reading Skills and Word Reading to Kindergarten Children: An Exploratory Study. *Language and Literacy*, 16(3), Special Issue 2014.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., Stewart, C., Lani, J., & Hill, J. (2011). Researching the first year of the National Singing Programme “Sing Up” in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 83-97.
- Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The reading teacher*, 54(2), 130-143.
- Young C., Valandez, C., & Gandara, G. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 624-630.
- Αμαργιανάκης, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Ελληνική Δημοτική Μουσική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών.
- Αργυριάδη, Α. (2018). *Η συμβολή των «αισθητικών δραστηριοτήτων ροής» στην εμπλοκή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας κατά τις μαθησιακές διαδικασίες του γλωσσικού μαθήματος. Μια διδακτική προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Κρήτης, Σχ. Επιστημών Αγωγής, Παιδ/κό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης).  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43998>
- Δρίτσας, Θ. (2002). Ιατρική και μουσική: ο αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας. Στο *Κοινωνία και υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 295-311)  
<http://hdl.handle.net/10442/448>
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Orpheus.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2019). *Η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών στη διδασκαλία ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης*. (Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. Τμήμα Μουσικών Σπουδών).  
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoal/object/2887591>
- Λιάβας, Λ. (2008). Το ελληνικό δημοτικό τραγούδι ως διαχρονική ενότητα λόγου- μέλους – κίνησης. Στο *Δημοτικά τραγούδια: Ιστορία, παράδοση, ταυτότητα (συλλογικό έργο)*. Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.
- Μερκούρης, Δ. (χ.χ.). Η Μουσική παιδεία κατά την Αρχαιοελληνική περίοδο, *αναρτημένο στο διαδίκτυο 11/2012*: , <http://ermiss.blogspot.gr/2009/11/blog-post.html>
- Μιχαηλίδης, Σ. (1982). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής*. ΜΙΕΤ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (χ.χ.) Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας – Τονισμός Προσώδια, *αναρτημένο στο διαδίκτυο 11/ 2012*  
[www.babiniotis.gr/wmt/userfiles/File/synoptikh\\_istoria\\_ell\\_glws\\_tonismos\\_proswdia.pdf](http://www.babiniotis.gr/wmt/userfiles/File/synoptikh_istoria_ell_glws_tonismos_proswdia.pdf)
- Σαββόπουλος, Δ. (χ.χ.). Τα ελληνικά είναι τραγούδι. *Αφιέρωμα στο Πολυτονικό* της ιστοσελίδας [www.antibaro.gr](http://www.antibaro.gr) (από αναδημοσίευση του περιοδικού «Νέμεσις») (ανακτ. από το διαδίκτυο 6/2010).

- Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες: στοιχεία μουσικής ψυχολογίας, μουσικής ιατρικής*. Fagotto.
- Σμωλ, Κρ. (1983). *Μουσική – Κοινωνία – Παιδεία*. Νεφέλη.
- Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τροκανά, Α. (2011). *Συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και της μουσικής ακουστικότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής).  
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14320>
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση – Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Panas music – Παπαγρηγορίου-Νάκας.