



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα
περιβάλλοντα»**

Μαρία Απ. Λαμπροπούλου

Τριμελής Επιτροπή:

Σμαράγδα Χρυσοστόμου (επιβλέπουσα), Καθηγήτρια, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Πάυλος Σεργίου, Καθηγητής, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τη δυσλεξία στο όργανο της κλασικής κιθάρας, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά ωδεία της Αττικής αλλά και σε ιδιαίτερα μαθήματα. Όπως προκύπτει, και από την έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας, δεν έχει μελετηθεί η διδασκαλία της πολυφωνίας σε μαθητές με δυσλεξία. Επίσης δεν εντοπίζονται έρευνες που να έχουν εξετάσει συγκεκριμένα τη διδασκαλία της κλασικής κιθάρας στους μαθητές αυτούς αλλά ούτε και έρευνες που να εξετάζουν τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη μεριά των καθηγητών. Λόγω της αύξησης των μαθητών με δυσλεξία οι καθηγητές της κλασικής κιθάρας αναζητούν τρόπους να καταφέρουν να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο χωρίς όμως να ξέρουν εάν τελικά τους βοηθούν ή όχι.

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να ορίσει το τι είναι η δυσλεξία και να εξετάσει εάν οι καθηγητές της κλασικής κιθάρας στην Ελλάδα μπορούν να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία και με ποιόν τρόπο. Ακόμα, να αναδείξει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές σε ότι αφορά τις κοινωνικές συνθήκες και κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία τους σε ένα μαθητή με δυσλεξία.

Η έρευνα έδειξε ότι:

- Η δυσλεξία εντάσσεται στις μαθησιακές διαταραχές
- Η δυσλεξία δεν είναι απαγορευτική για την εκμάθηση πολυφωνικού οργάνου
- Οποιοσδήποτε καθηγητής μπορεί να διδάξει έναν μαθητή με δυσλεξία
- Όσοι καθηγητές έχουν μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν τις ίδιες ή παρεμφερείς μεθόδους για να βοηθήσουν τον μαθητή

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι καθηγητές είναι:

- Τραγούδι
- Αυτοσχεδιασμός
- Χρήση χρωμάτων

Η μελέτη των παραπάνω ζητημάτων μπορεί να προσφέρει χρήσιμη γνώση σε εκπαιδευτικούς που παραδίδουν ή πρόκειται να παραδώσουν στο μέλλον μαθήματα κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία, βοηθώντας τους να προλάβουν τυχόν προβλήματα και να οργανώσουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους σε ότι αφορά τη δυσλεξία.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

Στο τέλος της μελέτης αυτής γίνονται προτάσεις για το πώς μπορούν οι καθηγητές να ενημερωθούν για τη δυσλεξία και το κατά πόσο μπορεί η εκμάθηση της κλασικής κιθάρας να βοηθήσει έναν άνθρωπο με δυσλεξία σε οποιαδήποτε ηλικία.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ : δυσλεξία, κλασική κιθάρα, γονείς, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία.

ABSTRACT

The following research investigate dyslexia through the instrument of classical guitar, in terms of the teacher's perspective in the field of their work in different conservatories in Attica as well as in private lessons. Due to the lack of relevant bibliography, it appears, that there is no study on how polyphony can affect a student with dyslexia plus no inquiries have been found to show the impact of teaching such students as well as the teachers concern in this area.

Students with dyslexia are increasing so teachers are in need of finding ways for appropriate lessons which will benefit the students and will not at any rate be harmful.

This research aims to clarify what dyslexia is, what polyphony consists of and finally to examine whether classical guitar teachers in Greece can teach these students in the suitable way available.

Furthermore, the research aims to highlight the challenges the teachers encounter as far as social issues are concerned and to what extend they affect a student with dyslexia

The research showed that:

1. Dyslexia is defined as a learning disability
2. Dyslexia is not prohibitive for polyphonic instruments
3. Any teachers can teach a student with dyslexia
4. Those teachers who have students with dyslexia use common methods to help the students

The methods used by the teachers are:

1. Singing
2. Improvisation
3. Colors

The study of the above issues provides useful knowledge to teachers who deliver or arrange to deliver classical guitar lessons to students with dyslexia by helping them to escape any potential problems and also to organize their teaching more effectively.

The final part of this study suggests the ways teachers can be informed about dyslexia and whether learning the classical guitar can be helpful for a person with dyslexia at any age.

Key words: dyslexia, classical guitar, parents, occupational therapy, speech therapy

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Σ .Χρυστοστόμου, που από την αρχή πίστεψε στην έρευνα αυτήν και σε εμένα την ίδια, πίστεψε πως πρόκειται για μία έρευνα που πραγματικά μπορεί να βοηθήσει τους καθηγητές κλασικής κιθάρας να οδηγήσουν τη διδασκαλία τους σε νέα μονοπάτια. Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές μου, ξεχωριστά ευχαριστώ την κυρία Χ.Αδαμοπούλου για την πολύτιμη βοήθειά της, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, για τις γνώσεις τις οποίες μου μετέδωσαν βοηθώντας με να δω τη μουσική μέσα από ένα πιο ακαδημαϊκό πρίσμα.

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου που με εμπιστεύθηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις εμπειρίες τους στη διδασκαλία τους τόσα χρόνια.

Ξεχωριστό ευχαριστώ στην εργοθεραπεύτρια Ανέττα Καραθανάση η οποία με βοήθησε και στάθηκε πλάι μου σε αυτή την έρευνα που αποφάσισα να κάνω. Είναι πρώτα απ'όλα φίλη και έπειτα συνοδοιπόρος στο ταξίδι αυτό που ξεκίνησα και δε θα σταματήσει εδώ.

Τέλος, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου που αν δε μου είχαν δώσει τόσες εμπειρίες και γνώσεις από όταν θυμάμαι τον εαυτό μου, αυτό το ταξίδι ενδεχομένως να μην ξεκινούσε ποτέ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αυτή ξεκίνησε με έναν άτυπο τρόπο πολλά χρόνια πριν, όταν η ερευνήτρια, ούσα φοιτήτρια στο τμήμα μουσικών σπουδών στο μάθημα της φούγκας, παρατήρησε μία συμφοιτήτρια να προσπαθεί να διαβάσει ένα έργο του J.S.Bach με τη βοήθεια ενός χάρακα. Στην ερώτηση γιατί το κάνει αυτό η φοιτήτρια απάντησε ότι ο λόγος ήταν επειδή ήταν δυσλεκτική. Πριν από δεκαπέντε χρόνια, η ερευνήτρια άρχισε να ψάχνει με ό,τι μέσα είχε να μάθει: τι σχέση έχει η δυσλεξία με την πολυφωνία. Αργότερα η δυσλεξία ήρθε να χτυπήσει την πόρτα της ίδιας, όταν παρατήρησε έναν μαθητή της να κοιτάει μόνο το δεξί του χέρι. Μπορεί με βεβαιότητα κανείς να πει ότι οι κιθαρίστες όταν παίζουν κοιτούν το αριστερό τους χέρι, ίσως παίζουν με κλειστά μάτια αλλά σίγουρα όχι το δεξί. Μιας που ο μαθητής ήταν ενήλικας μπορούσε να κάνει όσες ερωτήσεις ήθελε επι του θέματος. Στην αρχή απάντησε «δε ξέρω, με βοηθάει καλύτερα να κοιτάω το δεξί». Η ερευνήτρια είπε «μα το αριστερό είναι πιο δύσκολο», ο μαθητής απάντησε «λες να είναι επειδή έχω δυσλεξία;» και εκεί θυμήθηκε τη συζήτηση της με τη συμφοιτήτρια. Από τον μαθητή αυτόν έμαθε πολλά για τη δυσλεξία και όχι μόνο το ότι έδινε εξετάσεις προφορικά. Λίγα χρόνια αργότερα και ενώ η ερευνήτρια δεν είχε ασχοληθεί ξανά με τη δυσλεξία μια μικρότερη μαθήτριά της αντιμετώπιζε πολύ μεγάλο πρόβλημα στις συγχορδίες, όπως οι περισσότεροι και από τους μαθητές των συνεντευξιαζόμενων, θεώρησε ότι δεν είχε διαβάσει, έβλεπε όμως πως και όταν διάβαζαν μαζί το παιδί παλι δυσκολευόταν. Την παρατήρησε ξανά και είδε πως κοιτάει μόνο το δεξί της χέρι, της ζήτησε να σταματήσει το κομμάτι που έπαιζε εκείνη τη στιγμή και της ζήτησε να παίξει ένα κομμάτι που σίγουρα ήξερε πάρα πολύ καλά, η μικρή έπαιζε τέλεια αλλά πάλι ήταν προσηλωμένη στο δεξί της χέρι. Η ερευνήτρια διέκοψε το μάθημα και βγήκε από την τάξη αναζητώντας τη μητέρα της και τη ρώτησε ευθέως εάν το παιδί έχει δυσλεξία. Η μητέρα είπε πως ναι και μάλιστα σε βαριά μορφή και όταν η ερευνήτρια ζήτησε να μιλήσει με την εργοθεραπεύτρια της και εκείνη απάντησε ότι δεν κάνει εργοθεραπεία αλλά ούτε και λογοθεραπεία. Τότε, η ερευνήτρια, αρνήθηκε να συνεχίσει τη διδασκαλία στο παιδί αν δεν προχωρούσαν σε λογοθεραπεία και ότι άλλο μπορεί να χρειαζόταν. Μετά από τρία χρόνια και με την καθοδήγηση και τη συνεργασία με την εργοθεραπεύτρια η μικρή είχε εξελιχθεί σε εξαιρετική κιθαρίστα, είχε προχωρήσει τις σπουδές της κανονικά, στο σχολείο τα πήγαινε περίφημα και η ζωή της είχε αλλάξει. Η ζωή του παιδιού δεν είχε αλλάξει γιατί ήταν όλοι ευχαριστημένοι από τους καλούς βαθμούς, είχε αλλάξει διότι για την ίδια η ζωή της ήταν πιο εύκολη. Η εμπειρία της ερευνήτριας ήταν αυτή που την ώθησε στο να ερευνήσει περαιτέρω τη δυσλεξία και πώς επηρεάζει το μάθημα της κλασικής κιθάρας ή πώς η δυσλεξία μπορεί να επηρεαστεί από την κλασική κιθάρα.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει τι είναι η δυσλεξία, εάν οι γονείς είναι ενήμεροι για τη δυσλεξία του παιδιού τους και κατά πόσο ζητούν βοήθεια από λογοθεραπευτές.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τον ορισμό της δυσλεξίας και την εξέλιξη αυτής απαντώνται αρχικά μέσα από τη βιβλιογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο τρίτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων.

Συνεντεύξεις έδωσαν μία εργοθεραπεύτρια και πέντε καθηγητές κλασικής κιθάρας. Οι συνεντεύξεις αυτές απαντούν στα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο είναι δυνατόν ένα παιδί με δυσλεξία να διδαχθεί ένα πολυφωνικό όργανο;
- Οι καθηγητές πολυφωνικών οργάνων, γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία και κατ' επέκταση μπορούν να βοηθήσουν έναν μαθητή με δυσλεξία;
- Οι καθηγητές πολυφωνικών οργάνων μπορούν, και αν ναι πώς, να διδάξουν τον μαθητή με δυσλεξία χωρίς να παρεκκλίνει από την ύλη του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	1
Abstract	3
Ευχαριστίες	4
Εισαγωγή	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	9
1.1. Ιστορική αναδρομή	9
1.2. Περί δυσλεξίας	9
1.3. Μουσική δυσλεξία	10
1.4. Alfred Tomatis	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	14
2.1 Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας	14
2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	15
2.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	15
2.4. Δειγματοληψία	16
2.5 Ανάλυση δεδομένων	17
2.6 Ζητήματα δεοντολογίας	17
2.6.1. Συναίνεση	17
2.6.2 Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα – Φύλαξη δεδομένων	18
2.6.3. Δικαίωμα απόσυρσης δεδομένων	18
2.7. Διεξαγωγή της έρευνας	18
2.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	20
3.1 Η δυσλεξία στην κλασική κιθάρα υπό το πρίσμα της ειδικού.....	20
3.2. Περιορισμοί στο υπόβαθρο των καθηγητών σχετικά με τη δυσλεξία και στη συνεργασία με το	22

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

περιβάλλον του μαθητή

3.3. Προσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα έρευνας – συζήτηση 31

Επίλογος 36

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 37

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «δυσλεξία» από τον Rudolf Berlin (1833 –1897)

Η δυσλεξία είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει τα τελευταία 20 τουλάχιστον χρόνια, μαθητές (σε διαφορετικές τάξεις και ηλικίες), τους γονείς τους αλλά και τους καθηγητές μουσικής σε άτυπα περιβάλλοντα. Ωστόσο υπάρχει ένα μεγάλο κενό σε ότι αφορά τους καθηγητές μουσικής σε άτυπα περιβάλλοντα. Έχουν περάσει 130 χρόνια από τότε που επινοήθηκε ο όρος «δυσλεξία» από τον Rudolf Berlin, (Wikipedia, 2023), Γερμανό οφθαλμίατρο και καθηγητή στη Στουτγκάρδη. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής του, στο Βερολίνο, παρατήρησε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ορισμένοι από τους ενήλικες ασθενείς του στην ανάγνωση της έντυπης λέξης, χωρίς ωστόσο να μπορούσε να βρει κάποιο πρόβλημα στην όρασή τους. Υπέθεσε, ως εκ τούτου, ότι οι δυσκολίες τους πρέπει να προκαλούνται από κάποια φυσική αλλαγή στον εγκέφαλο, ακόμα κι αν αυτό τους διέφευγε. Ο όρος που χρησιμοποιούσε το Βερολίνο για να περιγράψει την πάθηση που σημαίνει «δυσκολία με τις λέξεις» θα γινόταν τελικά πιο διάσημος από εκείνον. Μία από τις λίγες βιογραφικές καταχωρήσεις στο Βερολίνο τον περιγράφει, κάπως συγκινητικά, ως «τον άνθρωπο που ονόμασε το πλοίο, παρόλο που δεν έγινε ποτέ καπετάνιος του» (Wagner, 1973).

Η «δυσλεξία» τη δεκαετία του 1960

Τη δεκαετία του 1960, η δυσλεξία προσέλκυσε ξανά την προσοχή των ερευνητών του Ηνωμένου Βασιλείου. Δεδομένης της ερευνητικής στροφής προς τις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης, οι ψυχολόγοι ήταν πλέον οι πρώτοι στην έρευνα. Το 1962 ιδρύθηκε από το Invalid Children's Aid Association και ξεκίνησε την λειτουργία του στο Bloomsbury το Word Blind Centre υπό τη διεύθυνση του Dr Alfred White Franklin.

1.2 Περί δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή διαταραχή, που συμβαίνει όταν ο εγκέφαλος αδυνατεί να επεξεργαστεί γραπτό λόγο, ακόμη κι όταν το άτομο ξέρει να διαβάζει καλά. Η δυσλεξία διαγιγνώσκεται δύσκολα, αλλά πιστεύεται ότι υπάρχει σε ποσοστό 10% του πληθυσμού. Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι μαθητές με δυσλεξία:

- Ολιστική επεξεργασία πληροφοριών.
- Κακή αίσθηση για τις λεπτομέρειες.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

- Πλούσια φαντασία.
- Δυσκολία με την αυτοματοποίηση κίνησης, ενεργειών και γνώσεων.
- Βραχυπρόθεσμη μνήμη.
- Βραχυπρόθεσμη διάρκεια προσοχής.
- Εκτροπή της προσοχής.
- Παρορμητικότητα.
- Ανησυχία.
- Προτίμηση των γρήγορων λύσεων.
- Ανελαστικότητα.
- Αυτονομία.
- Ευαισθησία.

Ανάλογα με την περιοχή των δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω μπορεί να εμφανίζονται σε διαφορετικές περιοχές και επίπεδα σοβαρότητας. Μπορούμε να θεωρήσουμε αυτή τη λίστα ένα βασικό πακέτο που συχνά χαρακτηρίζει μαθητές με δυσλεξία (Shaywitz, 2003).

Η δυσλεξία δεν είναι απλώς η δυσκολία στην ανάγνωση, όπως υποδηλώνει η λέξη «δυσλεξία». Η δυσλεξία εμφανίζεται ως μέρος νευρολογικών δυσκολιών πέρα από την ίδια τη δυσλεξία. Ωστόσο, ακόμα κι αν οι δυσκολίες περιορίζονται στη δυσλεξία, οι αιτίες του υποβάθρου μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές, και κυρίως πολλαπλές. Η δυσκολία μπορεί να είναι οποιοδήποτε από τα παρακάτω:

- Φωνολογική επίγνωση.
- Ακουστική επεξεργασία.
- Οπτική επεξεργασία.
- Χωρικός προσανατολισμός.
- Κινητικές ικανότητες.
- Διαδοχική επεξεργασία.

Ως εκ τούτου, τα άτομα με δυσλεξία έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση να εργαστούν ολιστικά και με λιγότερη εστίαση.

1.3. Μουσική Δυσλεξία

Η έρευνα αρχίζει να ξεκαθαρίζει τα συμπτώματα που μπορεί να εμφανίζει μία ειδική περίπτωση, η μουσική δυσλεξία. Αυτή η δυσλειτουργία μπορεί να πλήξει την τονική αντίληψη (ύψος μουσικών φθόγγων/συχνότητα), ή απλώς τη δυνατότητα ερμηνείας συμβόλων (π.χ. χρονικές αξίες/ρυθμός), ή ακόμη και τα δύο. Η λέξη αυτή προέρχεται από την Ελληνική γλώσσα. Το πρόθεμα «δυσ» σημαίνει δυσκολία ή δυσλειτουργία και η ρίζα «λέξη» σημαίνει γλώσσα.» (Μήτσιου Γλυκερία, 2009) .

Αυτό από μόνο του υποδηλώνει πως το πρόβλημα δεν εντοπίζεται μόνο στην ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφία, στη γραφή και σε άλλους τομείς της γλώσσας (Thomson, 1990).

Μελέτες απέδειξαν μία ισχυρή σχέση μεταξύ των ικανοτήτων μουσικής διάκρισης και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει λόγω της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης που έχει η μουσική. Πολυαισθητηριακή ορίζεται η μάθηση η οποία υποστηρίζεται από περισσότερες από μία αισθήσεις. Η μουσική είναι, από τη φύση της, πολυαισθητηριακή και ενεργητική δραστηριότητα: διαβάζουμε λέξεις και σύμβολα, ακούμε, παίζουμε, κινούμαστε, νιώθουμε και ούτω καθεξής.

Η διάκριση των μουσικών φθόγγων βοηθά στην ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων τόσο σε δυσλεξικούς όσο και σε μη δυσλεξικούς μαθητές. Οι μαθητές μουσικής είναι λιγότερο ικανοί στη μελωδική διάκριση. (Anvari, et al, 2002)

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τι γνωρίζουμε επί του παρόντος για το τι συμβαίνει όταν τα παιδιά με δυσλεξία έρχονται σε επαφή με τη μουσική. Κατά τη Hallam (2005) η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία. Η έρευνά της υποδεικνύει ότι η ενασχόληση με τη μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συστημάτων αντιληπτικής επεξεργασίας τα οποία διευκολύνουν την κωδικοποίηση και την αναγνώριση ήχων και μοτίβων ομιλίας. Η Hallam συγκεκριμένα αναφέρει πως όσο πιο νωρίς έρχεται το παιδί, με ενεργό συμμετοχή, στη μουσική και όσο μεγαλύτερη η διάρκεια της συμμετοχής αυτής, τόσο πιο άμεσο είναι το αποτέλεσμα. Η μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων είναι αυτόματη και συμβάλλει όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στον αλφαριθμητισμό. (Hallam, 2007)

1.4 Alfred Tomatis

Ο Dr. Tomatis, ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε μια τεχνική, χρησιμοποιώντας τροποποιημένη μουσική για να διεγείρει τις πλούσιες διασυνδέσεις μεταξύ του αυτιού και του νευρικού συστήματος για να ενσωματώσει πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς. Οι αρχικές θεωρίες πίσω από τη μέθοδο Tomatis εξετάζονται για να περιγράψουν τη σαφή σύνδεση του αυτιού με τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα. Από τότε που ο Δρ. Tomatis συνέδεσε τη μουσική με το νευρικό σύστημα και η σύνδεση αυτή μπορεί να βοηθήσει έναν άνθρωπο με δυσλεξία, έχουν αναπτυχθεί τουλάχιστον δώδεκα

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτομα περιβάλλοντα παραφύαδες και σχετικά συστήματα εκπαίδευσης. Αν και κάθε νέο σύστημα θεραπείας ισχυρίζεται πως είναι αποτελεσματικό, δεν υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση. Αντίθετα, κάθε απλουστευμένο σύστημα βασίζεται το «δικαίωμά του να υπάρχει και να διαφημίζεται» στη διεκδικούμενη σχέση με τον Tomatis και την περίπλοκη μέθοδό του. Απαιτείται απεγνωσμένα έρευνα σε αυτόν τον τομέα. Η 50χρονη κλινική εμπειρία και τα ανέκδοτα στοιχεία που συγκέντρωσε ο Tomatis δείχνουν ότι η ηχητική διέγερση μπορεί να προσφέρει ένα πολύτιμο εργαλείο αποκατάστασης και αναπτυξιακής εκπαίδευσης για άτομα όλων των ηλικιών (Tomatis, Alfred 1991).

Ένα άλλο άρθρο, που είναι πολύ χρήσιμο και βοηθάει στην έρευνα είναι αυτό της Overy «Can Music Really "Improve" the Mind?» (1998) («μπορεί η μουσική όντως να «βελτιώσει/εξελίξει το μυαλό;»). Υποστηρίζεται συχνά ότι η μουσική μπορεί να βελτιώσει το μυαλό, όχι μόνο μέσω αισθητικής και προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, όπως η αφηρημένη σκέψη και ο συλλογισμός. Οι ενδείξεις για μία τέτοια σχέση δεν είναι σε καμία περίπτωση οριστική, όμως η ιδέα έχει εδραιωθεί σε ορισμένους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης, και κερδίζει επί του παρόντος σε δημοτικότητα.

Διάφορες πηγές αναφέρουν ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι χρήσιμη για δυσλεκτικά παιδιά. Για παράδειγμα, ο Thomson (1990) έδειξε ότι οι συλλαβές με μία λέξη σε σταθερό ρυθμό μπορούν να βελτιώσουν την ορθογραφική απόδοση των δυσλεκτικών, ενώ οι έρευνες των McLean et al. (1987) έδειξαν ότι η γνώση των παιδικών ομοιοκαταληξιών σχετίζεται στενά με τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (οι παιδικές ρίμες βασίζονται φυσικά στον ρυθμό και την ομοιοκαταληξία της γλώσσας). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να έχει θετική επίδραση στην απόδοση της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, οι Douglas και Willatts (1994) βρήκαν ότι έξι «φτωχοί αναγνώστες» που έλαβαν έξι μήνες μαθήματα μουσικής (ειδικά σχεδιασμένα για την ανάπτυξη ακουστικών, οπτικών και κινητικών δεξιοτήτων) απέδωσαν σημαντικά καλύτερα στο τεστ ανάγνωσης Schonell από μια παρόμοια ομάδα που έλαβε εκπαίδευση στις δεξιότητες συζήτησης. Μια άλλη μελέτη (Hurwitz et al., 1975) διαπίστωσε ότι 20 παιδιά που είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση Kodaly (η οποία βασίζεται στο τραγούδι και δίνει έμφαση στις δεξιότητες του ρυθμού) στο πρώτο τους έτος στο σχολείο, έλαβαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ ανάγνωσης από εκείνους που δεν είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση. Σε μεγαλύτερη κλίμακα, μια μελέτη στην Ελβετία (Weber et al., 1993) παρείχε στα παιδιά 50 τάξεων του δημοτικού σχολείου επιπλέον μαθήματα μουσικής στη θέση άλλων σχολικών μαθημάτων. Στο τέλος των τριών ετών, τα παιδιά βρέθηκαν ίσα με τους συνομήλικους τους σε όλους τους τομείς του σχολικού προγράμματος και οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα παιδιά είχαν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από τους συνομήλικους τους στη γλώσσα και τις δεξιότητες ανάγνωσης (παρόλο που είχαν λιγότερα μαθήματα σε αυτές τις περιοχές).

Ένας αριθμός διδακτικών μεθόδων έχει αναπτυχθεί γύρω από παρόμοιες ιδέες, για παράδειγμα ο Wisbey (1980) περιγράφει μια σειρά μουσικών δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν σε πολύ μικρά παιδιά προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθησία τους στους ήχους, υποδηλώνοντας ότι αυτό θα αποτρέψει δυνητικά γλωσσικά προβλήματα.

Τέλος, με βάση την έρευνα της K. Overy (2003), υπάρχουν ξεχωριστοί τομείς στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο κάθε ένας τομέας λειτουργεί ξεχωριστά, άρα υπάρχει και κάτι διαφορετικό στον τρόπο με τον οποίο η μουσική λειτουργεί στον εγκέφαλο. Ως εκ τούτου φαίνεται να εξελίσσουν διαφορετικούς τομείς του εγκεφάλου με βάση τη μουσική ψυχολογία στην αναζήτηση αποδεικτικών στοιχείων για την υποστήριξη ή την αμφισβήτηση αυτών των αξιώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η προσέγγιση του θέματος μέσα από ποιοτική μεθοδολογία έρευνας (qualitative research) καθώς είναι η καταλληλότερη για την προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος, της δυσλεξίας στην κλασική κιθάρα σε άτυπα περιβάλλοντα (Creswell 2016). Η ποιοτική έρευνα είναι μία πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3). Στην ποιοτική έρευνα, η βιβλιογραφία έχει δευτερεύοντα ρόλο όμως αιτιολογεί το πρόβλημα το οποίο διερευνάται. Εν προκειμένω στη βιβλιογραφία βρέθηκαν κυρίως ακαδημαϊκά άρθρα που αναφέρονται στο θέμα της εργασίας τα οποία έρχονται να καλύψουν τα κενά που υπάρχουν στη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τη δυσλεξία στη μουσική. Τα κενά αυτά αναφέρονται και αναπτύσσονται στις συνεντεύξεις των καθηγητών κλασικής κιθάρας και της εργοθεραπεύτριας ενώ ταυτόχρονα γίνεται σε βάθος διερεύνηση στον τρόπο σκέψης και διδασκαλίας των ερωτηθέντων. Μέσα από τις συνεντεύξεις βλέπουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Με αυτή την έρευνα η ερευνήτρια μπόρεσε να αναδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της κλασικής κιθάρας καθημερινά μέσα αλλά και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας και να γίνει σαφής ο τρόπος προσέγγισης ενός μαθητή με δυσλεξία μέσω της συνέντευξης της εργοθεραπεύτριας.

2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως καταλληλότερο ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε η ποιοτική συνέντευξη σε βάθος, μία πρακτική αρκετά διαδεδομένη στην εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στις συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα για την παρούσα μελέτη, κάθε συμμετέχων ειδικεύονταν στη διδασκαλία κλασικής κιθάρας. Η συνέντευξη με την εργοθεραπεύτρια έγινε πρώτη, η οποία διαφώτισε τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τη φύση των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τη διδασκαλία της κιθάρας. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία έχοντας μεν ένα βασικό σκελετό, αφήνει τον ερευνητή ελεύθερο να διαφοροποιήσει τις ερωτήσεις ως προς τη σειρά εμφάνισης, τη διατύπωση, ακόμα και το θέμα συζήτησης, προσαρμόζοντάς τες στον εκάστοτε συμμετέχοντα (Ισαρη & Πουρκός, 2015 ·Ιωσηφίδης, 2008). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαζώσης εκτός από δύο που λόγω προγράμματος έγιναν μέσω Skype.

2.3. Ερευνητικός σχεδιασμός

Δομή ερωτημάτων συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις: Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στην εργοθεραπεύτρια είχαν σκοπό να συμπληρώσουν τυχόν κενά που υπήρχαν στη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τη δυσλεξία στο μάθημα της μουσικής. Ενώ οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους καθηγητές κιθάρας, αρχικά, έγιναν με σκοπό να δώσουν βασικές πληροφορίες για τον κάθε έναν

- Σπουδές, ειδίκευση
- Έτη διδακτικής εμπειρίας
- Γνώσεις πάνω στη δυσλεξία
- Πρότερη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία

1^η Ενότητα: Η πρώτη ενότητα αφορά τις ερωτήσεις που τέθηκαν στη συνέντευξη με τον εργοθεραπευτή.

Ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να μάθει κλασική κιθάρα ή μπορεί να το επηρεάσει αρνητικά.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

Έχετε μαθητές με δυσλεξία που παρακολουθούν μαθήματα κλασικής κιθάρας

Τι θα πρέπει να προσέξει ο καθηγητής κλασικής κιθάρας. Ερωτήσεις σχετικά με τι είναι η δυσλεξία.

2^η Ενότητα: Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων προς τους καθηγητές κλασικής κιθάρας, συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Οι καθηγητές κλασικής κιθάρας μπορούν να εντοπίσουν τη δυσλεξία

Πώς αντιδρούν οι γονείς όταν ερωτώνται εάν το παιδί έχει δυσλεξία

3^η Ενότητα: Ερωτήσεις για τυχόν προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, και τρόποι αντιμετώπισης. Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων εστιάζει στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Ποιες είναι οι δυσκολίες που έχουν προκύψει μέσα στο μάθημα με έναν μαθητή με δυσλεξία

Κατά πόσο είναι δυνατό ένα παιδί με δυσλεξία να μάθει κλασική κιθάρα

Ακολουθούν την ύλη όπως αυτή προβλέπεται από το Υπ.Πολιτισμού

2.4. Δειγματοληψία

Το δείγμα για τη διεξαγωγή της ποιοτικής φάσης αντλήθηκε από τους συναδέλφους και συμφοιτητές της ερευνήτριας. Στη συνέντευξη συμμετείχε ένας εργοθεραπευτής που συνεργάζεται με την ερευνήτρια καθώς και πέντε καθηγητές κλασικής κιθάρας. Η επιλογή των συμμετεχόντων καθηγητών προέκυψε από ένα δείγμα 16 καθηγητών κλασικής κιθάρας που ερωτήθηκαν ένα είχαν ή έχουν μαθητές με δυσλεξία και από τους 16 είχαν στο παρελθόν ή έχουν ακόμα και τώρα μόνο οι πέντε.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Στα ποιοτικά δεδομένα έγινε επεξεργασία μέσω θεματικής ανάλυσης των λεγομένων των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006). Μετά από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια διάβασε αρκετές φορές τα κείμενα, κράτησε σημειώσεις και εντόπισε τυχόν ομοιότητες ή διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Έπειτα, τα ποιοτικά δεδομένα οργανώθηκαν σε τρεις

θεματικές ενότητες οι οποίες συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βοήθησε την ερευνήτρια να ερμηνεύσει πιο σωστά τη βιβλιογραφία και να εξάγει τα τελικά συμπεράσματα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

2.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Στην παράγραφο αυτή αναφέρονται όλα τα ζητήματα δεοντολογίας έρευνας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας επιστημονικής μελέτης, όπως η συναίνεση, η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, η φύλαξη και ο τρόπος χρήσης των δεδομένων, καθώς και το δικαίωμα απόσυρσης των δεδομένων από την έρευνα.

2.6.1. Συναίνεση

Ένας από τους σημαντικότερους κανόνες δεοντολογίας έρευνας είναι η συναίνεση των συμμετεχόντων ή αλλιώς πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent) στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κάθε ερευνητής οφείλει πριν την έναρξη της συλλογής δεδομένων να έχει ενημερώσει επαρκώς τους συμμετέχοντες σχετικά με το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας και να λάβει την πλήρη συγκατάθεσή τους εάν είναι δυνατόν εγγράφως (Κυριαζή, 2011)

Η συγκατάθεση των συμμετεχόντων για να προχωρήσουν σε συνέντευξη εξασφαλίστηκε μέσω ενός σύντομου εντύπου συναίνεσης το οποίο υπενθύμιζε στους συμμετέχοντες το σκοπό της έρευνας Έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις χωρίς συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα οι οποίες επρόκειτο να ηχογραφηθούν. Τα έντυπα συναίνεσης ανέγραφαν την ακριβή ημερομηνία και ώρα διεξαγωγής της εκάστοτε συνέντευξης και εστάλησαν στους συμμετέχοντες εγκαίρως προκειμένου να τα υπογράψουν και να τα στείλουν στην ερευνήτρια.

2.6.2 Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα – Φύλαξη δεδομένων

Μία θεμελιώδης αρχή της δεοντολογίας έρευνας είναι αυτή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Η Κυριαζή (2011), θέλοντας να διαχωρίσει τις δύο αυτές έννοιες, αναφέρει πως στην περίπτωση της ανωνυμίας ο ερευνητής δεν μπορεί να ταυτοποιήσει τους συμμετέχοντες μέσα από τα δεδομένα που του παρέχουν, ενώ στην περίπτωση της εμπιστευτικότητας γνωρίζει την ταυτότητα των συμμετεχόντων, όμως δεν έχει δικαίωμα κοινοποίησης των στοιχείων τους. Σύμφωνα

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), «η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν διασφαλίζει μόνο την προστασία της ταυτότητας των ατόμων, αλλά επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 91).

2.6.3. Δικαίωμα απόσυρσης δεδομένων

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εξ αρχής σχετικά με το δικαίωμα απόσυρσης των δεδομένων τους από την έρευνα. Συγκεκριμένα στα έντυπα συναίνεσης για τις συνεντεύξεις αναφερόταν συγκεκριμένη ημερομηνία για κάθε συμμετέχοντα, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικό χρόνο η κάθε μία.

2.7. Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε με την εύρεση και την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας τον Ιούλιο του 2022. Τον Σεπτέμβριο του 2022 ξεκίνησε ο σχεδιασμός του ποιοτικού εργαλείου και η συγγραφή του κεφαλαίου της μεθοδολογίας. Η δοκιμή του ποιοτικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε στα τέλη του Σεπτεμβρίου 2022 και η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ολοκληρώθηκε στα τέλη Οκτωβρίου του 2022. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε τον Νοέμβριο του 2022 και η συγγραφή του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2022. Η συγγραφή του κεφαλαίου της συζήτησης ολοκληρώθηκε αρχές Ιανουαρίου του 2023.

2.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας έδωσαν πλούσια δεδομένα τα οποία επέτρεψαν την εις βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος. Παράλληλα, για την περαιτέρω διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο member checking, δείχνοντας σε κάποιους από τους συμμετέχοντες των συνεντεύξεων τα δεδομένα που προέκυψαν καθώς και την ερμηνεία τους, προκειμένου αυτοί να επιβεβαιώσουν την εγκυρότητά τους (Creswell & Miller, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων. Πρώτα θα παρατεθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνέντευξη της εργοθεραπεύτριας, και στη συνέχεια των καθηγητών κλασικής κιθάρας. Από την ανάλυση αναδύθηκαν τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται ξεχωριστά στις ακόλουθες παραγράφους

3.1. Η δυσλεξία στην κλασική κιθάρα υπό το πρίσμα της ειδικού.

Στη συνέντευξη που έδωσε η εργοθεραπεύτρια, γίνεται μια μικρή, αλλά ξεκάθαρη αναφορά στον ορισμό και την περιγραφή της δυσλεξίας. Αφού δόθηκαν ορισμοί, έγιναν οι απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη δυσλεξία, και τις αναπτυξιακές διαταραχές. Στη συνέχεια εμβαθύνουμε προσεγγίζοντας τη σχέση της μουσικής με τη δυσλεξία και έπειτα πιο συγκεκριμένα τη δυσλεξία με την κλασική κιθάρα και την πολυφωνία.

Κάθε καθηγητής πρέπει να έχει γνώση του τι είναι δυσλεξία προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή του

Η άποψη της εργοθεραπεύτριας είναι πως κάθε καθηγητής πρέπει να έχει τις βασικές γνώσεις στη δυσλεξία προκειμένου να μπορεί να καταλάβει ότι ένας μαθητής έχει δυσλεξία και όχι να θεωρεί πως δε διάβασε ή πως δεν κατάλαβε ή πως, όπως η ίδια αναφέρει, είναι «τεμπέλης» ή «κακομαθημένος». Όπως αναφέρθηκε στη συνέντευξη, υπάρχουν σεμινάρια στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αφορούν την ειδική αγωγή αλλά δε φαίνεται να επαρκούν.

Κάθε παιδί με δυσλεξία μπορεί να μάθει κλασική κιθάρα

Η κλασική κιθάρα, ως πολυφωνικό όργανο, «απαιτεί» από τον μουσικό να υπάρχει ενεργοποίηση και συνεργασία μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Αυτός είναι ο λόγος που δυσκολεύει τους μαθητές με δυσλεξία καθώς καλούνται να παίζουν ταυτόχρονα με τα δύο τους χέρια, να έχουν σωστό ρυθμό και να διαβάζουν την πολυφωνική παρτιτούρα που τους έχει δοθεί. Η πολυφωνική παρτιτούρα δυσκολεύει τους μαθητές αυτούς στην ανάγνωσή της, ακόμα και χωρίς να παίζουν ταυτόχρονα, καθώς βρίσκουν διαφορετικά ρυθμικά σχήματα σε κάθε φωνή. Ως εκτούτου προκύπτει πολύ εύκολα το ερώτημα κατά πόσο ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να διαβάσει μια πολυφωνική παρτιτούρα αλλά και κατά πόσο μπορεί να διαβάζει την παρτιτούρα και να παίζει ταυτόχρονα.

Η εργοθεραπεύτρια θεωρεί πως η τεχνολογία έχει προχωρήσει τόσο πολύ που δεν καθιστά υποχρεωτική τη χρήση του πενταγράμμου σε έναν μαθητή με δυσλεξία. Κάποια παραδείγματα που αναφέρει η ίδια είναι: ο καθηγητής κλασικής κιθάρας να χρησιμοποιεί χρώματα ή να χρησιμοποιεί χάρακα ανάγνωσης (εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά σε δυσλεκτικούς μαθητές) ή να κάνει το μάθημα χρησιμοποιώντας tablet ή, σε περίπτωση που επιτρέπεται στον μαθητή να χρησιμοποιεί πεντάγραμμο ζωγραφίζοντας πάνω σε αυτό τις νότες ο καθηγητής και να κρατά αποστάσεις από το ένα μέτρο στο άλλο.

Τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να είναι σε θεραπεία και όχι να έχουν μόνο τη διάγνωση.

Όπως προέκυψε από τη συνέντευξη αλλά και από τις συνεντεύξεις των καθηγητών που παρατίθενται παρακάτω, πολλές φορές οι γονείς γνωρίζουν πως το παιδί έχει δυσλεξία και είτε έχουν ξεκινήσει θεραπεία είτε όχι δεν ενημερώνουν τον καθηγητή μουσικής. Από την άλλη, καθηγητές κλασικής κιθάρας που ενημερώνονται από τους γονείς δε γνωρίζουν πως πρέπει να διαχειριστούν έναν μαθητή με δυσλεξία. Ο άνθρωπος που πρέπει να καθοδηγήσει τον καθηγητή είναι ο εργοθεραπευτής.

Όταν μία οικογένεια ζητά συνάντηση με κάποιον εργοθεραπευτή τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής

- Αξιολόγηση: η πιο σημαντική διαδικασία προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι δυσκολίες και οι ανάγκες του παιδιού, είναι η αξιολόγηση τους, η οποία συνήθως διαρκεί 45-60 λεπτά.
- Παρέμβαση: επικεντρώνεται σε προγράμματα τα οποία προσανατολίζονται στο παιδί και στο περιβάλλον του. Ο σχεδιασμός τους γίνεται έτσι ώστε να διευκολύνουν την εκτέλεση των καθημερινών εργασιών. Επίσης, και την προσαρμογή των ρυθμίσεων στις οποίες το παιδί ζει και κοινωνικοποιείται.

Η εργοθεραπεύτρια αναφέρει πως όταν αποφασίσουν με την οικογένεια του παιδιού να «μπούνε σε παρέμβαση», τότε η ίδια έρχεται σε επαφή με όσους καθηγητές έχει το παιδί στο πρόγραμμά του, μέσα σε αυτούς είναι και οι καθηγητές κλασικής κιθάρας. Η ίδια, τους ενημερώνει για την κατάσταση του παιδιού και τους καθοδηγεί με σκοπό να κάνουν το μάθημα όπως ορίζεται από το Υπ.Πολιτισμού αλλά κυρίως να προσαρμόσουν το μάθημά τους με έναν τρόπο που δε θα επηρεάσει αρνητικά το παιδί.

3.2. Περιορισμοί στο υπόβαθρο των καθηγητών σχετικά με τη δυσλεξία και στη συνεργασία με το περιβάλλον του μαθητή.

Ενημέρωση για το τι είναι η δυσλεξία

Οι καθηγητές κλασικής κιθάρας, όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις, δύσκολα φαίνεται να μπορούν να ενημερωθούν, πόσο μάλλον να διαγνώσουν, για τη δυσλεξία. Οι καθηγητές που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις είναι όλοι απόφοιτοι πανεπιστημίου, όχι όμως κάποιας σχολής που να διδάσκονται οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Ως εκτούτου, είναι δύσκολο να μπορούν να διαγνώσουν τη δυσλεξία πόσο μάλλον να μπορούν να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία. Όλοι όμως με κάποιον τρόπο ήξεραν τι είναι η δυσλεξία .

«Είμαι ενήμερη να. Έχω παρακολουθήσει σεμινάριο στο ΕΚΠΑ για την ειδική αγωγή. Αλλά είμαι ενήμερη και ως μητέρα και ως παιδαγωγός. Ενημερώνομαι γενικά και πιο εξειδικευμένα έχω ακολουθήσει κ αυτό το σεμινάριο»

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

«Δεν υπάρχει στους κιθαριστικούς κύκλους, όπως θα ξέρεις αυτό, κανένας δε σε προετοιμάζει να είσαι δάσκαλος, πρώτον και κανένας δε σε προετοιμάζει για να είσαι έτοιμος για τέτοιου τύπου ειδικές ανάγκες. Από άλλους κύκλους ίσως. Όχι τίποτα μόνο από το σχολείο, από φίλους ή φίλες που είναι δάσκαλοι σε δημοτικά. Στην ουσία ούτε αυτοί έχουν εξειδίκευση, απλά επειδή έρχονται σε επαφή με πάρα πολλά άτομα, ένα από αυτά θα είναι, είναι με τα ποσοστά, ενώ σε εμάς δεν παίζουν αυτά τα ποσοστά και ούτε και τα βλέπουμε κάθε μέρα, δηλαδή δεν είναι, κατάλαβες, ενώ αυτοί έχουν ακραία μεγαλύτερα δείγματα απ' ότι έχουμε εμείς.»

«Φυσικά, μέσω του διαδικτύου κυρίως. Όταν μου έτυχε το 1^ο περιστατικό, το κατάλαβα εγώ από μόνη μου από τον τρόπο παιζίματος του παιδιού και μετά ρώτησα τους γονείς αν υπάρχει δυσλεξία.»

«Ναι, από το οικογενειακό περιβάλλον.»

«Έχω μία προσωπική εμπειρία πάνω σε αυτό το κομμάτι της δυσλεξίας που πιστεύω ότι η κιθάρα έχει βοηθήσει και έχει ξεδιαλύνει τα πράγματα. Τετάρτη δημοτικού, είχε δυσλεξία και έδινε προφορικές εξετάσεις»

Ενημέρωση πως ο μαθητής έχει δυσλεξία

Από τους πέντε καθηγητές κλασικής κιθάρας μόνο οι δύο ενημερώθηκαν εξ αρχής πως ο μαθητής είχε δυσλεξία ενώ οι υπόλοιποι το κατάλαβαν από μόνοι τους. Στη μια περίπτωση ο καθηγητής ενημερώθηκε μετά από το πρώτο μάθημα ενώ στη δεύτερη ο μαθητής ήταν μεγαλύτερης ηλικίας (Α λυκείου) και ενημέρωσε μόνος του τον καθηγητή. Οι υπόλοιποι τρεις εντόπισαν δυσκολίες των μαθητών και ρώτησαν τον γονέα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ή, στη μια περίπτωση, ενημερώθηκαν από το σχολείο και το ανακοίνωσαν στον καθηγητή κιθάρας.

«Με ενημέρωσε η μαμά της, ότι είναι δυσλεκτική, ότι έχει δυσλεξία, λέω κανένα άγχος θα προχωρήσουμε και εάν εγώ κρίνω ότι στο κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης ότι εγώ δε μπορώ να ανταπεξέλθω ότι δεν έχουμε επικοινωνία θα ενημερώσω και θα δούμε τι μπορούμε να κάνουμε από 'κει κ πέρα.»

«Διαγνωσμένα μου έτυχε φέτος για πρώτη φορά, γιατί παίζει να μου είχαν τύχει άλλες μια δυο περιπτώσεις»

« Είναι δύσκολο να πας στους γονείς και να τους πεις, μήπως το παιδί, δε με ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι συνέπειες, αλλά πάντα είναι του στιλ να το ψάχνουμε, αλλά μάλλον όχι και παίρνεις ένα αόριστο πράγμα το οποίο δε λύνεται ποτέ και ναι, απλά δε σου λένε ποτέ τι γίνεται και, τελικά έχει, οπότε και εσύ τελικά δε ξέρεις τι έχει. Γιατί δεν υπάρχει ένα σύστημα που να διαγνώσει δυσλεξία στη μουσική, απ'ότι ξέρω εγώ»

«Πρόσφατα είχα μία μαμά που τη ρώτησα γιατί έβαλα ένα παιδί να γράψει τη νότες και αντί για ντο έγραψε τον και αντί για ρε έγραψε ρρ, ενώ πηγαίνει γ δημοτικού. Είναι γενικά ένα αργό παιδάκι, είδα και στη συμπεριφορά διάφορα πράγματα π.χ. η μνήμη του δεν είναι πολύ καλή, λέμε πράγματα και τα ξεχνάει της τα θυμίζω αλλά βλέπω ότι υπάρχει μια θολούρα στη μνήμη.»

«Ακόμα θεωρούν πως το παιδί απλά δεν τα παίρνει, δε δέχονται ότι χρειάζεται έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Τη δυσλεξία την ήξερα από μικρός, είχα συμμαθητές δυσλεκτικούς, που έδιναν προφορικά, ήξερα τι είναι, δεν είναι ότι το έμαθα αργότερα, το ήξερα από το δημοτικό και στην πορεία ήξερα πως αντιμετωπίζεται στο σχολικό ΜΟΥ περιβάλλον. Είχα πολλούς συμμαθητές που έδιναν προφορικά στις εξετάσεις και στις ενδοσχολικές οπότε ξέραμε τι συμβαίνει συγκεκριμένα για τη δυσλεξία .Τώρα αν έχεις μια άλλη διαταραχή και τα λοιπά άλλα συζήτηση.»

Σε κανέναν δε ζητήθηκε να έρθει σε επαφή με τον λογοθεραπευτή του μαθητή (εάν αυτός ήταν σε θεραπεία).

Σε κανέναν από τους πέντε κιθαρίστες δε ζητήθηκε να έρθουν σε επαφή με τον λογοθεραπευτή ακόμα και στις δύο περιπτώσεις που τα παιδιά είχαν τη διάγνωση και οι γονείς είχαν αποφασίσει να μπουόν σε παρέμβαση.

«Όχι, παρ'όλο που μου ενημέρωσαν ότι δουλεύει με λογοθεραπεύτρια»

«Όχι, θα έπρεπε;»

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

«Όχι, ήταν χαλαρή και της είπα να μην αγχώνεται καθόλου και θα το δούμε. Το άφησα να πάει μόνο του.»

«Όχι»

«Όχι, όχι καθόλου.»

«Όχι, όχι»

Χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας προκειμένου να μη δυσκολεύεται ο μαθητής.

Όταν οι καθηγητές, ενημερώνονταν για τη δυσλεξία του παιδιού, όλοι ανεξαιρέτως χρησιμοποιούσαν τον αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν είτε σε ρυθμικά σχήματα, είτε σε χρώματα πάνω στις παρτιτούρες, είτε σε μικρά ντουέτα μεταξύ τους, αλλά και με συμμαθητές τους.

«Της έκανα μια λωρίδα A4,είχα φτιάξει ένα παραθυράκι, της έκρυβα τα άλλα πεντάγραμμα, οπότε της έλεγα θα επιλέξεις μόνο αυτό και χρησιμοποιούσε το χαρτί με το παραθυράκι, με την τρύπα. Η την έβαζα να τραγουδάμε τις νότες. Την έβαζα να κλείνει τα αυτιά της όταν το τραγουδάει, γιατί ξέρω ότι τα παιδιά που έχουν δυσλεξία, είναι ακουστικού τύπου. Μάθαμε το φεγγαράκι μου λαμπρό αλλά αντί για τους στίχους έλεγε τις νότες. Μετά μάθαμε τις κινήσεις στα δάχτυλα του αριστερού χεριού χορευτικά, δηλαδή βάλε εκεί τα δάχτυλα, αυτοκόλλητα πάνω στην ταστιέρα, τέτοια πράγματα, εμπειρικά. Και αφού το κάναμε πρώτα εμπειρικά μετά πήγαμε στην παρτιτούρα ότι αυτό που παίζεις είναι αυτό που βλέπεις γραμμένο εδώ. Το κάναμε δηλαδή εντελώς αντίστροφα. Η οποία για να μάθει τη σκάλα του ντο κάναμε λίγες λίγες νότες και το σωματοποιήσαμε .αν είσαι κάτω κάτω είναι ντο όταν ισιώνεις γόνατα είναι ρε και σιγά σιγά ψηλώνοντας το σώμα ανοίγει και αυτό και οι νότες. Σε αυτό το παιδί κάνω πράγματα που κάνω και σε μικρά παιδιά για παράδειγμα. Αυτό το σχέδιο βασικά, δεν υπάρχει κάτι, εγώ τουλάχιστον

δεν είμαι ενημερωμένη για παιδαγωγικές μεθόδους μουσικής με δυσλεξία. Ότι έχω μάθει, ότι έχω διαβάσει και έχω δει προσπαθώ να το προσαρμόσω κάνοντας δίκες μου ασκήσεις.»

«Χρώματα. Της έχω στο Ipad τις νότες και έχουμε αποφασίσει ότι κάθε νότα είναι ένα χρώμα, της λέω «αυτό το χρώμα ποια νότα της να είναι;» και μου λέει «να αυτό που είναι σαν της μουχλας» «α οκ μουχλη». Ξέρεις και έχω το Ipad και δουλεύω με αυτό, όπου έχει ένα highlighter και κάνουμε highlight όλες τις νότες με το αντίστοιχο χρώμα. Δε ξέρω πόσο θα κρατήσει αυτό το πράγμα η αλήθεια είναι, δηλαδή κι εγώ δεν έχω εξειδίκευση σε αυτό, ξέρω ότι θα μάθει τις νότες χρωματικά θα δουλέψει full με το αυτί και εκείνη, μέχρι ένα επίπεδο και μετά blank αυτή τη στιγμή στον εγκέφαλο μου, πάντως με το χρώμα δεν έχει κανένα θέμα γιατί τα αναγνωρίζει κανονικότητα.»

«Εντάξει έκανα αυτοσχδιασμούς πολλούς, δηλαδή ένα παράδειγμα είναι ότι τραγουδούσαμε πάρα πολύ. Της είχα μάθει τις συγχορδίες να τις βλέπει και να τις μαθαίνει copy paste από μένα, σαν καθρέφτης και από κει και πέρα έπαιζε πολύ τραγούδι.»

«Προσπάθησα με τη συντηρητική μέθοδο. Ξεκίνησα κανονικά. Δεν είναι ότι δεν τα έπαιρνε και καθόλου, είχε μια εξέλιξη, αναγνώριζε, του έβαλα δηλαδή λίγο Sagreras μέχρι αρπίσματα, που πιο πολύ του τα έβαλα για το δεξί χέρι να αρχίσει να λύνεται παρά για να διαβάσει νότες, αλλά κάπως νομίζω με τα χίλια ζόρια το καταφέρναμε. Θυμάμαι να του γράφω νότες στο πεντάγραμμο, ανακατεμένες και να κάνουμε διαγωνισμό πόσες θα πετυχεις, 15 παράδειγμα και κάθε φορά να πάνε περισσότερες, αλλά επειδή ήταν μεγάλος δεν υπήρχε αυστηρότητα και τα λοιπά, το κάναμε πάνω στον χαβαλέ περισσότερο»

«Της έλεγα έλα να κάνουμε αυτό που σου αρέσει, της έπαιζα στην κιθάρα τραγούδια που της αρέσαν για να της τραβήξω την προσοχή και της έλεγα έλα να δεις τι θα παίζεις πιο μετά, δηλαδή ένα σωρό πράγματα. Σχεδόν θεατρικά έκανα μέσα στο σπίτι για να της τραβήξω το ενδιαφέρον, αλλά βαριόταν πάρα πολύ, οι γονείς της στεναχωριόντουσαν πάρα πολύ και το καταλάβαινε και επίσης έτρωγε τα νύχια της, μιλάμε τα έτρωγε μέσα μέσα και της είπα, άσε, ποια κιθάρα, της έλεγα είναι δυνατόν κορίτσι που πρόκειται να πάει 1^η γυμνασίου, είναι σωστό να τρώει τα νύχια της; Ενώ της άρεσε πάρα πολύ η κιθάρα και η όλη διαδικασία δε μπορούσε να συγκεντρωθεί με τίποτα κι εγώ της έλεγα φέρε λίγο να κουρδίσω και έπαιρνα την κιθάρα και έπαιζα εγώ με σκοπό να της τραβήξω το ενδιαφέρον.»

3.3. Προσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προέκυπταν νέα ερωτήματα που αφορούσαν κυρίως την ύλη που ορίζει το Υπ.Πολιτισμού και πρέπει ένας καθηγητής ωδείου να ακολουθήσει, επίσης ερωτήματα που αφορούσαν τις εξετάσεις των μαθητών προκειμένου να περάσουν στην επόμενη τάξη.

Ποιες είναι οι δυσκολίες που έχουν προκύψει μέσα στο μάθημα με έναν μαθητή με δυσλεξία

Οι καθηγητές στις συνεντεύξεις τους, φαίνεται να κατάφεραν να εντοπίσουν τη δυσλεξία ή πως ο μαθητής είχε κάποια δυσκολία και έφτιαχναν το πλάνο του μαθήματος με βάση τη δυσκολία που είχαν αντιληφθεί. Αλλά αυτό που τους δυσκόλευε περισσότερο ήταν να πάρουν την επιβεβαίωση από τον γονέα .

«Συμβαίνει πιο συχνά το να προσεγγίζω εγώ τον γονιό και να του λέω έχετε σκεφτεί μήπως, και με πολύ μαλακό τρόπο μπορεί να τους ενημέρωνα εγώ και μπορεί τότε, αφού τους είχα προσεγγίσει εγώ, να μου παραδέχονταν ότι ναι το έχουμε κοιτάξει η ναι μου το έχουν πει και από το σχολείο, αλλά οι ίδιοι δεν με έπιαναν από πριν να μου πουν ότι υπάρχει θέμα και ακόμα πιο παλιά το τίποτα.»

«Μου έχουν συμβεί και αρνητική αντίδραση, συνήθως το βλέπω στην έκφραση του προσώπου τους γιατί στεναχωριούνται. Πρόσφατα είχα μια μαμά που τη ρώτησα γιατί έβαλα ένα παιδί να γράψει τις νότες και αντί για ντο έγραψε τον και αντί για ρε έγραψε ρρ, ενώ πηγαίνει γ δημοτικού. Είναι γενικά ένα αργό παιδάκι, είδα και στη συμπεριφορά διάφορα πράγματα π.χ. η μνήμη του δεν είναι πολύ καλή, λέμε πράγματα και τα ξεχνάει της τα θυμίζω αλλά βλέπω ότι υπάρχει μια θολούρα στη μνήμη.»

«Ακόμα θεωρούν πως το παιδί απλά δεν τα παίρνει, δε δέχονται ότι χρειάζεται έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Τη δυσλεξία την ήξερα από μικρός, είχα συμμαθητές δυσλεκτικούς, που έδιναν προφορικά, ήξερα τι είναι, δεν είναι ότι το έμαθα αργότερα, το ήξερα από το δημοτικό και στην πορεία ήξερα πως αντιμετωπίζεται στο σχολικό ΜΟΥ περιβάλλον. Είχα πολλούς συμμαθητές που έδιναν προφορικά στις εξετάσεις και στις ενδοσχολικές οπότε ξέραμε τι συμβαίνει συγκεκριμένα για τη δυσλεξία. Τώρα αν έχεις μια άλλη διαταραχή και τα λοιπά άλλη συζήτηση.»

«Ήρθε ένας πατέρας, οπού η κόρη του κάνει ντραμς και γράφουν και αυτοί στο πεντάγραμμο αλλά είναι το kick το φα κάτω και snare το ντο κ εγώ κάνω στην άλλη κόρη κιθάρα, η οποία παίζει μελωδίες και έρχεται ο πατέρας την επόμενη εβδομάδα κ μου λέει να σου πω ρε Κώστα προσπαθούν να παίξουν η μια τις νότες της άλλης και δε βγάζουν άκρη μου λέει μπορεί να παίζει η μια τα κομμάτια της άλλης; Λέω όχι γιατί δεν είναι αυτό το σύστημα του λέω, η μικρή δε μαθαίνει νότες, απλά συμβολικά έχει βάλει εκεί ο καθηγητής τις νότες στο πεντάγραμμο, αλλά δεν κάνει νότες, ρυθμό κάνει. «Α ναι;α οκ» αλλά δεν καταλάβαινε ούτε αυτό, κατάλαβες γιατί ένας άνθρωπος που δεν έχει ασχοληθεί με τη μουσική δε συνειδητοποιεί ότι ο ήχος προβάλλεται πάνω στο χαρτί, ότι είναι η άλφα βήτα του ήχου και ότι άρα αυτό επηρεάζεται από τον εγκέφαλο ξέρω 'γω, κατάλαβες, δεν καταλαβαίνουν τι είναι αυτό οπότε γι' αυτό, δεν είναι ότι το κάνουν γιατί φοβούνται να μας το πουν τις περισσότερες φορές.»

«Λοιπόν με το που ξεκινήσαμε αυτό που συνάντησα κατευθείαν ήταν το μπέρδεμα του δεξιού κ του αριστερού χεριού, κλασικά, το οποίο βέβαια το συναντάς και σε άλλα παιδιά ,αλλά από την άλλη λες «τώρα αυτό είναι κάτι σύνηθες;». Οπότε το αφήνεις να προχωρήσει γιατί λες πρώτο δάχτυλο και ο άλλος καταλαβαίνει τον δείκτη, το παιδάκι ενώ έχουμε πει ότι για το αριστερό θα λέμε ένα 2 3 αλλά για το δεξί θα λέμε τα ονόματα τους, παράδειγμα αυτό μπορεί να το ξεχάσει και το οποιοδήποτε παιδί, αλλά αυτό συνέχισε. Επίσης δε μπορούσε στην αρχή να διακρίνει, μπέρδευε το σολ και το σι τα οποία είναι στις γραμμές αλλά δε μπορούσε να καταλάβει τον διαχωρισμό, όχι όμως το μι που είναι στην 1^η γραμμή. Μπέρδευε δηλαδή τις γραμμές του πενταγράμμου, ή τα διαστήματα, παράδειγμα μπέρδευε το φα με το λα, που είναι στο 1^ο διάστημα και πήγαινε από πάνω, κάπως δε μπορούσε να κεντράρει. Τη ρώτησα βέβαια αν είχε κάποιο θέμα με τα μάτια της γιατί ξέρεις, τώρα αυτά είναι και κάπως περίεργα και εκεί είναι ένα περίεργο κομμάτι .»

Ακολουθούν την ύλη όπως αυτή προβλέπεται από το Υπ.Πολιτισμού

Οι πέντε καθηγητές που έδωσαν συνέντευξη διδάσκουν σε, διαφορετικά, ωδεία οπότε είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν την ύλη του Υπ.Πολιτισμού και να ετοιμάζουν τους μαθητές τους για τις εξετάσεις κάθε τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι περισσότεροι όμως δεν ασχολήθηκαν με την ύλη και τις εξετάσεις, διάλεξαν να διδάξουν τον μαθητή κλασική κιθάρα με οποιονδήποτε τρόπο ήταν πιο εύκολος και ευχάριστος για τους μαθητές με δυσλεξία.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

« Στην πραγματικότητα όλα αυτά τα παιδιά, καταρχάς σε ένα μη τυπικό περιβάλλον σημαίνει ότι μπορεί να μην εντάσσονται στο υπουργείο πολιτισμού. Στο ωδείο συνήθως υπάρχει μια πίεση ο μαθητής να προχωρήσει τις τάξεις για κάποιον λόγο. Δεν ενδιαφέρονται οι ωδειάρχες για το παιδί και αυτό είναι λίγο αυτονόητο, δυστυχώς είναι αυτονόητο ότι δεν ενδιαφέρονται και φοβούνται και μην τους πει ο γονιός γιατί το παιδί μου δεν προχώρησε, άρα ο μαθητής δεν είναι μαθητής δικός μου αλλά είναι ο μαθητής του ωδείου. Μαθητής δικός μου θα είναι αν ήταν ιδιαίτερο. Σχεδόν αυθαιρετώ αν πω ότι το παιδί θα προχωρήσει ή όχι, σχεδόν είσαι σε συνεννόηση με το ωδείο. Ενώ πάντα ο δάσκαλος προτείνει τον μαθητή του και στις εξετάσεις για να πάει στην τάδε τάξη, άρα μέχρι εκεί είναι η ευθύνη μου. Το πότε όμως θα τον προτείνω εγώ τον μαθητή για να αλλάξει τάξη ή για να μπει σε πρόγραμμα κατάταξης, γιατί μπορεί να τον έχεις υπό κατάταξη για πάντα, αν ο γονιός είναι δεκτικός και είναι ενημέρωτος για την κατάσταση του παιδιού του, τότε πραγματικά έτσι πρέπει να μείνει υπό κατάταξη. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να είναι υπό κατάταξη για να είμαστε δίκαιοι γιατί στο τέλος σεβόμαστε τη δυσκολία του Χ παιδιού αλλά το να τον βάλεις να πηδάει τάξεις ή να παίρνει πτυχίο με τον όποιο βαθμό, άσε που σε αυτή την περίπτωση αρχίζει «το λυπάμαι το παιδί μωρε και βάλτου ένα 10», είναι πάρα πολύ άδικο για τα άλλα παιδιά που αντικειμενικά αξίζουν αυτόν τον βαθμό, αλλιώς παίρνεις εσύ αυτή την απόφαση αυθαίρετα, να ακυρώσεις το σύστημα βαθμολόγησης, δηλαδή γιατί υπάρχει το σύστημα αυτό αν εμείς μοιράζουμε τα πτυχία έτσι ή τους βαθμούς τέλος πάντων. Πιστεύω λοιπόν ότι όταν ο γονιός είναι θετικός, όχι πιστεύω το κάνω κιόλας, αν ο γονιός είναι δεκτικός και ενημερωμένος, ένας σύγχρονος γονιός συνεννοούμαστε και βάζουμε το παιδί υπό κατάταξη ή του λέμε ότι μπορεί να μπει στη διαδικασία να δίνει εξετάσεις για να μη νιώθει ότι διαφέρει από τους συμμαθητές του αλλά να ξέρετε ότι τα χρόνια, μπορεί να εξαντλήσουμε τον διπλασιασμό των ετών. Ενημερώνουμε για να είμαστε τυπικά εντάξει αλλά και για να είμαστε σωστοί για το παιδί που έχουμε απέναντι μας και να μην το κοροϊδεύουμε. Τώρα, αν ο άλλος είναι αρνητικός και όλα έρθουν τούμπα, έχουμε πρόβλημα.»

«Δε μπορώ. Καταρχάς δε με ενδιαφέρει το πρόγραμμα του υπουργείου να είμαι ειλικρινής συν του ότι στο κάθε ωδείο δε ξέρουν και αυτοί, δεν έχουν ιδέα, σε κάθε ωδείο ότι είναι οκ; Ναι, προκαταρκτική μέχρι το παιδί να περάσει σε μια φάση κατωτέρας, οπότε το τραύμα βέβαια ξεκινάει στο να αναγνωρίσει όλες τις νότες. Βασικά το ζήτημα είναι ότι τα περισσότερα παιδιά συνηθίζουν με το αυτί να διαβάζουν δεν καταλαβαίνουν ούτε καν τον ρυθμό, και ο ρυθμός είναι ένα ζήτημα, ακόμα και για τα παιδιά που δεν είναι δυσλεκτικά, δεν κατανοούν τι είναι αυτό που γραφεί η παρτιτούρα απλά το μαθαίνουν με το αυτί. Μέσα σε όλη αυτή τη φάση αν έχει κατασταλάξει το παιδί στο να διαβάζει με το αυτί και να το επαναλαμβάνεις εσύ τραγουδιστά τη μελωδία, θα φτάσει σε ένα σημείο στην κατωτέρα που θα τα βρει λίγο σκούρα και εκεί θα ξεκινήσει να χαλαίει η φάση, αλλά δεν υπάρχει monitoring από τα ωδεία για το

τι συμβαίνει τι πρέπει να κάνουμε για αυτό το πράγμα, απλά είναι μόνο δεν είναι έτοιμο για εξετάσεις; είναι έτοιμο; και εσύ λες ναι οκ παίζει όντως αυτά τα 3 κομμάτια, οπότε οκ περνάει την τάξη, αλλά δεν υπάρχει tool που πρέπει να δίνουν στο παιδί για να εξοικειωθεί με τις νότες.»

«Το ακολουθώ, όλοι αυτό κάνουμε αλλά στην ουσία δε ξέρουμε πως το ακολουθούμε. Το ακολουθώ πάντως. Ξέρω ότι πρέπει να δώσει εξετάσεις ότι πρέπει να δώσει 3 κομμάτια αυτά που οκ ας βάλουμε και λίγο μπασάκια κανένα άρπισμα καμία κλίμακα όλοι αυτό κάνουμε ,οπότε οφείλω να το ακολουθήσω κανονικά.»

«Το ένα κορίτσι το είχαν βάλει στην κατωτέρα από το άλλο ωδείο, οπότε δε μπορούσα να κάνω και πολλά. Το παιδί όμως που ήταν δ δημοτικού, τα δύο πρώτα χρόνια πήγαν πάρα πολύ αργά. Βέβαια δεν τους άφησα να πάμε με το υπουργείο, δηλαδή έδινε εξετάσεις αλλά στην προκαταρκτική δεν έμεινε τρία χρόνια έμεινε περισσότερα, μείναμε πέντε στην προκαταρκτική. Τον 1^ο ενάμιση χρόνο είχαμε παίζει πολύ μονοφωνικά, διφωνία και σιγά σιγά δε ξέρω τι έγινε αλλά άρχισε να μπαίνει στην ύλη γιατί έβλεπα ότι μπορούσε οπότε προχωρούσαμε»

«Κοίτα να δεις, δε σκέφτηκα καθόλου την ύλη ή το πρόγραμμα σπουδών. Σκέφτηκα εκείνη τη στιγμή ότι η δουλειά μου ήταν πως θα ξεμπλοκάρει το παιδί σε αυτό το κομμάτι όσο κρατήσει, έξι μήνες, ένα χρόνο. Κράτησε ενάμιση χρόνο μετά ξεκίνησε ο covid ,κλείσαμε, μέσω internet δεν ήθελα καθόλου, βρεθήκαμε μετά από κανα χρόνο τέλος πάντων και μετά σταμάτησε η συνεργασία. Όμως αυτό σκέφτηκα, αν προλάβαινα ούτως ή άλλως, αν προλαβαίνω με την έννοια ότι αν βγάλουμε αυτό που πρέπει, εκεί που ορίζει ο κανονισμός, ε μετά πάντα κάνουμε άλλα πράγματα. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές από τη δική μου πλευρά, ότι βγαίνουν από το πλαίσιο του υπουργείου, αλλά με το κορίτσι αυτό δεν πρόλαβα. Μάλιστα, σκεφτόμουν να τη βάλω να τραγουδήσει αργότερα, να δουλέψει και τη φωνή της πάνω σε αυτό, ότι πρόκυπτε θα το έκανα αλλά δεν πρόλαβα.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συζήτηση της έρευνας, ξεκινά με τη δήλωση της εργοθεραπεύτριας πως πάντα ζητά να έρχεται σε επαφή με όλους τους καθηγητές που ενδεχομένως έχει το παιδί που αναλαμβάνει να δουλέψει μαζί της, ενώ αντιθέτως από τις συνεντεύξεις των καθηγητών προκύπτει ότι σε κανέναν δε ζητήθηκε να έρθει σε επαφή με τον λογοθεραπευτή του μαθητή του, εάν ο μαθητής είχε προχωρήσει σε παρέμβαση με λογοθεραπευτή. Αυτό δημιουργεί ένα πρόβλημα καθώς κανένας καθηγητής δεν ήξερε, δεν είχε διδαχθεί, πώς να διδάξει μαθητή με δυσλεξία, με έναν τρόπο, η απάντηση έρχεται από την εργοθεραπεύτρια «αν σε νοιάζει θα βρεις τις λύσεις να εκπαιδεύσεις τον οποιοδήποτε.».

Στην έρευνα αυτή τέθηκαν και απαντήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο είναι δυνατόν ένα παιδί με δυσλεξία να διδαχθεί ένα πολυφωνικό όργανο;
- Οι καθηγητές πολυφωνικών οργάνων, γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία και κατ' επέκταση πως μπορούν να βοηθήσουν έναν μαθητή με δυσλεξία;
- Οι καθηγητές πολυφωνικών οργάνων μπορούν, και αν ναι πώς, να διδάξουν τον μαθητή με δυσλεξία χωρίς να παρεκκλίνει από την ύλη του

Οι παραπάνω καθηγητές ήθελαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Δυστυχώς, δεν υπάρχει σαφή βιβλιογραφία που να συνδέει τη δυσλεξία με την κλασική μουσική ώστε να καθοδηγήσει έναν καθηγητή πολυφωνικού οργάνου. Υπάρχουν έρευνες και άρθρα όπως της Katie Overy «Can Music Really "Improve" the Mind?», τα οποία προσεγγίζουν και αγγίζουν, ως ένα βαθμό, τη σύνδεση της μουσικής με τη δυσλεξία και την επίδραση αυτής σε νευρολογικά ζητήματα, όμως κανένα δεν είναι εντελώς σαφές και σίγουρα δεν εμβαθύνει με σκοπό μια σαφή σύνδεση της δυσλεξίας και των πολυφωνικών οργάνων.

Οι πέντε καθηγητές που ερωτήθηκαν είχαν τρία πολύ βασικά κοινά να δώσουν στην ανάλυση αυτής της εργασίας. Τα δύο από αυτά έχουν να κάνουν με το πρακτικό κομμάτι, πώς δηλαδή στην πράξη θα διδάξεις ένα παιδί με δυσλεξία και το τρίτο έχει να κάνει με την ενημέρωση που είχαν οι ίδιοι όπως από τους γονείς των μαθητών τους ή όπως από τους λογοθεραπευτές. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί πως κάθε συνέντευξη είχε τις ίδιες βασικές ερωτήσεις, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προέκυπταν νέα ερωτήματα ή ακόμα ερχόταν μία εξέλιξη στις απαντήσεις των καθηγητών.

Μόνο ο ένας κιθαρίστας είχε κάποιες περαιτέρω γνώσεις πάνω στη δυσλεξία μιας που είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο του ΕΚΠΑ το οποίο αφορούσε την ειδική αγωγή. Οι περισσότεροι

όμως από αυτούς ανέφεραν πως είχαν «ακούσει» ή «έχω στον κύκλο μου αντίστοιχες περιπτώσεις». Με κάποιον τυχαίο τρόπο είχε έρθει στη ζωή τους η ενημέρωση για τη δυσλεξία. Αυτό που είναι εξαιρετικά σημαντικό είναι πως σε κανέναν τους δεν είχε ζητηθεί ποτέ να έρθουν σε επαφή με τον λογοθεραπευτή του μαθητή τους. Όλοι τους όταν καταλάβαιναν πως κάτι είναι διαφορετικό, κάτι δε λειτουργεί, στις μεθόδους που όλοι χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους, τότε προσπαθούσαν αρχικά να μιλήσουν με τους γονείς. Οι γονείς, βάση όλων αυτών που είπαν, δεν είναι ανοιχτοί στο να το συζητήσουν ή να το παραδεχτούν ή απλά δε θεωρούν ότι χρειάζεται ο καθηγητής της κιθάρας να το ξέρει. Εδώ λοιπόν βρίσκεται το πρώτο κοινό και των πέντε συνεντευξιαζομένων: κανένας δε θεώρούσε ότι έπρεπε να τους ενημερώσει και κανένας λογοθεραπευτής δε ζήτησε ποτέ να έρθει σε επαφή μαζί τους.

Ένα άλλο «όπλο» των καθηγητών που βλέποντάς το από απόσταση φαίνεται να συμπληρώνει τον αυτοσχεδιασμό είναι η φωνή, το τραγούδι. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά τραγουδούσαν τα πάντα πριν τα παίξουν ή κατά τη διάρκεια που έπαιζαν ή έπαιζε ο καθηγητής τη μελωδία και τα ίδια τραγουδούσαν. Τα χρώματα ήταν το άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήσαν οι περισσότεροι, ονομάζοντας τις νότες με γνωστά προς τα παιδιά χρώματα αλλά και με ζωγραφιές που κάθε μία ήταν μία διαφορετική νότα.

Όλοι οι καθηγητές προσπάθησαν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά με δυσλεξία είτε το γνώριζαν είτε όχι. Κάθε ένας από αυτούς προσπάθησε να συνδεθεί με τον μαθητή του σε επίπεδα εκτός του καθηγητή-δασκάλου, με σκοπό να καταλάβει πώς μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με σκοπό να παίξει και να μην το περιθωριοποιήσει.

Καθώς η εκμάθηση της μουσικής είναι μία πολυαισθητηριακή διαδικασία, μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ανάγνωση ικανότητες. Η ηχητική διάκριση και η φωνολογική επίγνωση είναι οι πιο προφανείς τομείς, και έτσι υπάρχει ήδη ένας τεράστιος όγκος επιστημονικών αποτελεσμάτων που το αποδεικνύουν. Άλλα όμως μπορούν να εντοπιστούν επικαλυπτόμενες περιοχές μεταξύ των ικανοτήτων ανάγνωσης και μουσικής, και με αυτόν τον τρόπο στους τομείς ενδιαφέροντος λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση μεταξύ μουσικής εκμάθησης και δυσλεξίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η εκμάθηση της μουσικής μπορεί να έχει αναπτυξιακή επίδραση σε ένα ευρύ φάσμα τομέων που σχετίζονται με τα σχολικά επιτεύγματα:

- Ηχητική διάκριση.
- Φωνολογική επίγνωση.
- Γεωμετρική αναπαράσταση.
- Βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα

- Προσοχή.
- Εκτελεστικές λειτουργίες.
- Διαδοχική επεξεργασία.
- Κινητικός συντονισμός.

Η σύγκριση αυτής της λίστας με τα χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών μαθητών υποδηλώνει πολλούς αμοιβαίους τομείς. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση μουσικής μπορεί να είναι μια πρόκληση για τον δυσλεκτικό εγκέφαλο.

Από την άλλη πλευρά όμως, το αποτέλεσμα που είναι ξεκάθαρο από τις συνεντεύξεις είναι πως όλοι οι καθηγητές κλασικής κιθάρας έχουν αντιμετωπίσει παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και συγκεκριμένα δυσλεξία. Όπως ανέφερε πολύ σαφώς και η εργοθεραπεύτρια στη συνέντευξή της η κλασική κιθάρα μπορεί να βοηθήσει ακόμα και στην ανάπτυξη των νευρώνων ενός παιδιού με δυσλεξία και όχι μόνο.

Από τις συνεντεύξεις των πέντε κιθαριστών, καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα, οι καθηγητές κλασικής κιθάρας σε ένα άτυπο περιβάλλον, μπορούν σίγουρα να εντοπίσουν πότε ένα παιδί διαφέρει στον τρόπο αντίληψης, κατανόησης και κυρίως παιξίματος από έναν μαθητή χωρίς δυσλεξία. Αυτό προκύπτει από το ότι όλοι κατάλαβαν στις περιπτώσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν ότι κάτι είναι διαφορετικό και αυτό το διαφορετικό προκαλούσε δυσκολίες στον μαθητή. Όμως κανένας από αυτούς δε μπορούσε 100% να είναι σίγουρος στο τι είναι αυτό. Ακόμα πιο δύσκολη ήταν η κατάσταση όταν οι γονείς δεν ενημέρωναν τον καθηγητή γιατί είχε να αντιμετωπίσει τη δυσκολία μέσα στην τάξη αλλά και το πως θα έκαναν την ερώτηση στους γονείς προκειμένου να μην έρθει σε σύγκρουση μαζί τους. Οι καθηγητές δημιούργησαν κάποιες «άτυπες» προτάσεις για το πως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία.

Φαίνεται με αυτόν τον τρόπο πως η μουσική μπορεί να βοηθήσει σε πολλά διαφορετικά επίπεδα έναν άνθρωπο, όπως στη βελτίωση των γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. Sutton, 1993· Kolb, 1996), αλλά και στο πρακτικό κομμάτι (να παίζουν δηλαδή μουσική) που βοηθά ως κίνητρο, αλλά και τα οφέλη που δίνει η μουσική δημιουργία.

Την παραπάνω έρευνα, έρχονται να επιβεβαιώσουν όλοι οι καθηγητές που είχαν πολλές ιδέες και κυρίως διάθεση για να βοηθήσουν το παιδί με δυσλεξία να προχωρήσει τις σπουδές του στη μουσική με τον πιο όμορφο τρόπο, είτε αυτός ήταν τα χρώματα είτε ήταν τα αστεία είτε δημιουργώντας ένα όμορφο κλίμα στην τάξη που θα έκανε το παιδί να νιώσει ασφάλεια προκειμένου να μπει στον μαγικό κόσμο της μουσικής.

Οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουμε τα παιδιά αντικατοπτρίζονται επίσης σε συγκεκριμένη εγκεφαλική δραστηριότητα. Όταν οι μαθητές (ηλικίας 13–15 ετών) διδάχτηκαν να κρίνουν συμμετρικά δομημένες μουσικές φράσεις ως ισορροπημένες ή μη, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές οδηγίες σχετικά με τις διαφορές (συμπεριλαμβανομένων λεκτικών επεξηγήσεων, οπτικών βοηθημάτων, σημειογραφίας, λεκτικών κανόνων, αναπαραγωγής μουσικών παραδειγμάτων) ή συμμετοχής σε μουσικές εμπειρίες (τραγούδι, παίζοντας, αυτοσχεδιάζοντας ή ερμηνεύοντας παραδείγματα από τη μουσική λογοτεχνία), παρατηρήθηκε δραστηριότητα σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (Altenmuller et al., 1997).

Πάνω στο θέμα δυσλεξία και μουσική, έγινε μία μικρή μελέτη/έρευνα από τους Jaarsma et al. (1998) όπου έδειξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν την απλή μουσική σημειογραφία. Ο ρυθμός φαίνεται να δυσκόλεψε τα παιδιά, πάνω σε αυτή την έρευνα στάθηκε ο Atterbutry (1985) και απέδειξε ότι η δυσλεξία έχει σημαντικές δυσκολίες στην αναπαραγωγή ρυθμικών σχημάτων, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Μια πρόωμη μελέτη από τον Creak (1936) τον βοήθησε να διαπιστώσει ότι από τους 50 χωρίς δυσλεξία όπου κλήθηκαν να διαβάσουν αυτά τα ρυθμικά σχήματα, μόνο εννέα ήταν αυτοί που δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν εντελώς σε ένα ρυθμικό σχήμα ήταν επίσης καλό δείκτη νοημοσύνης (IQ.>85) και, με μια εξαίρεση, καθυστερούσαν πολύ να μάθουν να μιλάνε.

Οι καθηγητές που πήραν μέρος στη συνέντευξη χρησιμοποίησαν τρόπους διδασκαλίας ενός δυσλεκτικού παιδιού χωρίς να γνωρίζουν πως οι τρόποι αυτοί προτείνονται από τη βιβλιογραφία: ο ΜακΚάρθι (1985) γράφει παραδοσιακές μελωδίες, τα τραγούδια είναι «επαναλαμβανόμενα, μελωδικά ,απλά και έτσι βοηθά στο να χτιστεί η σωστή ακρόαση ή ομαλή μετάβαση στο τραγούδι. Δεξιότητες που αποτελούν τη βάση για σαφή και αποτελεσματική ικανότητα ανάγνωσης» (σελ. 238), ενώ ο Apelay (1989) θεωρεί και υποστηρίζει πως οι μουσικές δραστηριότητες μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύτιμες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και για την αυτοπεποίθηση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτό γιατί όπως υποστηρίζει και ο ίδιος «η επικοινωνία και η άρθρωση μπορούν να εξελιχθούν σε μη απειλητικό περιβάλλον, η γλώσσα μπορεί να ενισχυθεί, η ακουστική ευαισθησία και οι διακρίσεις μπορούν να αυξηθούν και οι κινητικές δεξιότητες να αναπτυχθούν με ευχάριστο και σκόπιμο τρόπο» (σελ. 137).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν προτείνεται η μουσική εκπαίδευση να αντικαταστήσει την τυπική επανορθωτική διδασκαλία για δυσλεκτικά παιδιά, αλλά ότι τα τακτικά μαθήματα μουσικής θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τη δουλειά που γίνεται στη θεραπεία. Τα μουσικά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν ένα διασκεδαστικό, μη απειλητικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να εξασκηθούν καθώς παίζουν, μία ευκαιρία που είναι σημαντική για τα παιδιά που μπορεί να βιώνουν αποτυχία και απογοήτευση σε πολλούς άλλους τομείς της σχολικής

Το μάθημα της κλασικής κιθάρας σε μαθητές με δυσλεξία σε άτυπα περιβάλλοντα
τους εκπαίδευσης. Η μουσική απόλαυση και η ικανότητα μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην
οικοδόμηση προσωπικής και κοινωνικής εμπιστοσύνης και μπορούν να προσφέρουν έναν εναλλακτικό
τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων που είναι αναζωογονητικός στην τάξη.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εμπειρία μου ως καθηγήτρια κλασικής κιθάρας σε ιδιωτικές σχολές, έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη της λογοθεραπεύτριας, όπως η ίδια ανέφερε στη συνέντευξή της μαζί με τον αγαπημένο μου παιδαγωγό τον Dr.S.Suzuki «Every child can», κάθε παιδί μπορεί να παίζει μουσική, κάθε παιδί μπορεί να μπει στον κόσμο της πολυφωνίας αρκεί να υπάρχουν οι σωστοί πυλώνες για να βοηθήσουν τον μαθητή. Ο Dr.Suzuki στην αγάπη πρωτίστως αναφέρεται, στην περίπτωση αυτής της έρευνας η αγάπη μέσα της κρύβει όχι μόνο την αγάπη για τη μουσική αλλά την αγάπη προς το παιδί, την αγάπη προς τον άνθρωπο. Τον άνθρωπο που έχει δυσλεξία ή τον άνθρωπο που έχει μεγαλώσει σε έναν άλλον πολιτισμό, τον άνθρωπο που δεν τον ενδιαφέρει εάν το παιδί του έχει δυσλεξία ή εάν είναι στο φάσμα του αυτισμού γιατί απλά αγαπάει άνευ όρων το παιδί του, την αγάπη του καθηγητή που όταν θα δει τον μαθητή του να δυσκολεύεται θα τον βοηθήσει, δε θα τον αγνοήσει δε θα αδιαφορήσει και αυτό θα το κάνει όχι μόνο για την αγάπη προς τον μαθητή του αλλά και για την αγάπη του προς την τέχνη του για τις σπουδές του, για τον ίδιο του τον εαυτό. Από την ημέρα που έμαθα πως η μαθήτριά μου έχει δυσλεξία είτε ο γονέας με ενημερώνει είτε όχι, ακόμα και εάν καταλαβαίνω πως δεν είναι σε θέση να αποδεχτεί πως το παιδί χρειάζεται μόνο έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και όχι ότι το παιδί του έχει κάποιο πρόβλημα, ξεκινάω να διδάσκω με τη μέθοδο του Dr.S.Suzuki. Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία συνδυάζει όλα όσα χρησιμοποίησαν οι καθηγητές που έδωσαν τις συνεντεύξεις, δηλαδή, χρώματα, παιχνίδι, καθόλου πεντάγραμμο και πολύ εξάσκηση με το αυτί. Επέλεξα η έρευνά μου να είναι ποιοτική γιατί θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο κατάφερα να δώ πιο βαθιά στον κάθε καθηγητή αλλά και στον εργοθεραπευτή, με αυτή την έρευνα κατάφερα να αναδείξω τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της κλασικής κιθάρας καθημερινά. Μετά από τις συνεντεύξεις και τη βιβλιογραφία που έχω αναλύσει πάρα πάνω, βλέπω πως και τα δύο οδηγούν σε έναν σκοπό, σε έναν στόχο, να αγκαλιάσουμε την ίδια τη δυσλεξία και να τη βάλουμε μέσα στην τέχνη μας, μέσα στην πολυφωνία, μέσα στην κλασική κιθάρα. Στον αιώνα που βρισκόμαστε η εξέλιξη του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα είναι ραγδαία, πόσο μάλλον στη μουσική και στην πολυφωνία. Μέθοδοι εκμάθησης μουσικής ξεκινούν ακόμα και από τη κοιλιά της μητέρας και εξελίσσονται σε όλες τις υπόλοιπες ηλικίες. Εάν λοιπόν ενώσουμε τις μεθόδους αυτούς που στηρίζονται στη μητέρα, στους γονείς, στο οικογενειακό περιβάλλον, με τις εξελίξεις στον νευρολογικό κλάδο τότε σίγουρα θα οδηγηθούμε σε ένα αποτέλεσμα που θα βοηθά τα παιδιά με δυσλεξία να παίζουν όποιο πολυφωνικό όργανο τα ίδια θελήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altenmuller, E. O (2003). How many music centres are in the brain? In I. Peretz, & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 346–356). Oxford: Oxford University Press.
- Altenmuller, E. O., Gruhn, W., Parlitz, D., et al. (1997). Music learning produces changes in brain activation patterns: A longitudinal DC-EEG-study unit. *International Journal of Arts Medicine*, 5, pp.28–34.
- Anelay, A. (1989). Music in the education of children with special needs. *Support for Learning*, 4(3), pp.136–144
- Anvari, S. H., Trainor L. J., Woodside J., & Levy B. Z. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, pp. 111–130
- Atterbury, B. (1983). A comparison of rhythm pattern perception and performance in normal and learning-disabled readers, age seven and eight. *Journal of Research in Music Education*, 31, pp. 259-270.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 URL= <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Creswell J.W. (2017). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση Κουβαράκου Ν., επιμέλεια Τσορμπατζούδης Χ.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. URL= https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Douglas, S. and Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skill. *Journal of Research in Reading*, 17, 99–107.
- Creak, M. (1936). Reading difficulties in children. *Archives of Disease in Childhood*, 11, 143-156.
- Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.

Hallam, S. (2005). *Enhancing learning and motivation through the life span*. Institute of Education, University of London

Hallam, S. (2006). Musicality. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 93–110). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0005>

Hurwitz, I., et al. (1972). Neuropsychological function of normal boys, delinquent boys, and boys with learning problems. *Percept. Motor Skills*, 35, 387–94.

Hurwitz, I. and Wolff, P.H.D. (1981). Developmental studies of sensory motor sequencing behavior. *Neuropsychologia*, in press.

Jaarsma, B. S., Ruijsenaars, A. J. J. M. and Van den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annals of Dyslexia*, 48, 137-154.

Kolb, Gayla R. (1996). Read with a beat: Developing literacy through music and song. *The Reading Teacher*, 50(1), 76-77

Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), March, 93–109.

[McCarthy](#) W. G (1985). Promoting Language Development Through Music, *Journals Sage*, Intervention in School, and Clinic. Volume 21 Issue 2 <https://doi.org/10.1177/105345128502100217>

[McLean](#) J. (1987). Cloning and sequencing of human cholesteryl ester transfer protein cDNA *Nature* volume 327, pages632–634

Overy, K. (1998), *Can Music Really "Improve" the Mind?* Journals SAGE pub

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735698261009>

Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing, and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28, 218–229.

Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science*, 999, 497–505.

Shaywitz, S. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. *PsycInfo Database Record* (c) 2022 APA

Sutton, J. (1993). The guitar doesn't know this song. An investigation of parallel development in speech/language and music therapy. In: Heal, M. and Wigram, T. (Eds.), *Music Therapy in Health and Education*, pp. 264-272.

Suzuki, S. (1999). *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. Alfred Publishing Co Inc., U.S.

Suzuki, S. (1993). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Alfred Publishing Co Inc., U.S.

Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero*. Alfred Publishing Co Inc., U.S.

Tomatis A (1991). *Pourquoi Mozart?* Edité par FIXOT.

[Thompson](#) R.A. (1990). Vulnerability in Research: A Developmental Perspective on Research Risk. *Child Development*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.2307/1131043>

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 149–166.

Wagner R.F. Ph.D. (1973). Rudolf berlin: Originator of the term dyslexia. *Bulletin of the Orton Society* volume 23, pages57–63

Weber, E. U. Holtgrave, D. R., (1993). Dimensions of risk perception for financial and health risks. *Risk Analysis*, 13(5), 553–558. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.1993.tb00014.x>

Wikipedia Rudolf Berlin https://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Berlin (online: 17/01/2023)

Wisbey A.S (1980). *Learning Through Music*. Springer; 1st edition.

Ελληνόγλωσσες

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2021, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (διευρ. εκδ.). Αθήνα: Πεδίο

Μήτσιου Γλυκερία, (2009). *Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών- Διάγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πολιτεία