

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΤΙΤΟΥΡΑ:
ΕΝΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ**

Μάριος Σκαμνέλος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2018

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΤΙΤΟΥΡΑ:
ΕΝΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ**

Μάριος Σκαμνέλος

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Ζωή Διονυσίου, Επίκουρος Καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου**
- 2. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου**
- 3. Δήμος Δημητριάδης, Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2018

*Στη σύζυγό μου Ιουλία που με στήριξε σ' αυτήν την προσπάθεια
να ολοκληρώσω και αυτόν τον κύκλο σπουδών και
στα δύο «κλαδιά» μου, Κατερίνα και Βασίλη*

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου που συνέβαλλαν στη βελτίωση των γνώσεών μου.

Ιδιαίτερα θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της διπλωματικής εργασίας, κ. Ζωή Διονυσίου, η οποία με υπομονή και συγκινητική επιμονή με στήριξε να ολοκληρώσω αυτή την έρευνα. Παρόμοιες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στην κ. Ευσταθία Πανταζή η οποία με τις συμβουλές της με βοήθησε όχι μόνο να ολοκληρώσω αυτή τη διπλωματική εργασία, αλλά και να εισχωρήσω βαθύτερα στο χώρο της έρευνας. Σημαντική συμβολή σε όλη την πορεία του μεταπτυχιακού μου είχε η Μαριάννα Μαρτζούκου η οποία με τις συμβουλές της με βοήθησε να γνωρίσω καλύτερα τον κόσμο της έρευνας.

Ακόμη θέλω να ευχαριστήσω τη σύζυγο μου Ιουλία η οποία με κόπους και προσωπικές θυσίες με στήριξε, όπως το κάνει βέβαια όσα χρόνια είμαστε μαζί, να ολοκληρώσω αυτόν τον κύκλο σπουδών.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω για ακόμη μια φορά τους γονείς μου και ιδιαίτερα τον πατέρα μου ο οποίος από μικρό παιδί με στηρίζει να βαδίσω στον μακρύ δρόμο της μουσικής.

Τίτλος: [Ρεαλιστική Παρτιτούρα: Ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας μουσικού οργάνου]

© 2018 Μάριος Σκαμνέλος

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Ρεαλιστική Παρτιτούρα: Ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας μουσικού οργάνου

Περίληψη

Η μετάδοση της μουσικής στον δυτικό κόσμο στηρίζεται κυρίως σε ένα σύστημα συμβόλων που είναι καταγεγραμμένο στο χαρτί και αναπαριστά μια μελωδία (παρτιτούρα). Η παρτιτούρα χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον στην εκπαίδευση ως ένα εργαλείο αποτύπωσης της ύλης του μαθήματος. Κάποιες φορές όμως, διάφοροι παράγοντες, δυσκολεύουν ή δεν επιτρέπουν τη μετάδοση της ύλης του μαθήματος, μέσω της ανάγνωσης γραπτών συμβόλων. Οι ερευνητές του 20^{ου} αιώνα διαπίστωσαν την ύπαρξη σημαντικών αδυναμιών στην ακουστική αντίληψη των μαθητών και γι' αυτό πρότειναν στους εκπαιδευτικούς να δίνουν προτεραιότητα στην ακρόαση και στη δράση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει και να προτείνει έναν εναλλακτικό, πολυαισθητηριακό, τρόπο μουσικής διδασκαλίας του ακορντεόν. Εφόσον η απευθείας ανάγνωση της παρτιτούρας δεν εξυπηρετούσε τον μαθητή, δοκιμάστηκε ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης, αυτός της βιντεοσκόπησης. Κάθε βιντεοσκόπηση περιελάμβανε την εκτέλεση της παρτιτούρας, καθώς και επισημάνσεις για τη δακτυλοθεσία, τα σύμβολα της παρτιτούρας κ.ά.. Με τον τρόπο αυτόν, δόθηκε η δυνατότητα στον μαθητή, να έχει μια ζωντανή μετάφραση των καταγεγραμμένων συμβόλων της παρτιτούρας χρησιμοποιώντας μια ποικιλία αισθήσεων (αφή, ακοή, όραση). Στη μέθοδο αυτή, προτείνω να δοθεί η ονομασία *Ρεαλιστική Παρτιτούρα (Realistic Music Score)* και ο στόχος της δεν είναι να αποκλείσει την γραπτή μουσική σημειογραφία, αλλά αν είναι δυνατόν να την ενισχύσει.

Επομένως, η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου δεν απευθύνεται σε ορισμένους ανθρώπους, αλλά είναι δικαίωμα όλων όσων θέλουν να μάθουν μουσική. Για να γίνει όμως αυτό εφικτό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή και να αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε η εκμάθηση να γίνεται με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα), μουσική ανάγνωση, μουσική ακρόαση, εναλλακτική παρτιτούρα, προφορική μετάδοση, άτυπη μάθηση.

Realistic Music Score: An alternative method of musical instrument teaching

Abstract

In the western world, the spread of music is mostly based on a system of symbols, which when written in paper, represent a melody (music score). Music scores are used in music education as a tool for representing the course material in paper. Yet teaching music through written symbols can sometimes be proven to be harder or even not viable, when taking in account other numerous factors. 20th century researchers found students to have difficulties comprehending the courses, so they suggested teachers to give more emphasis at hearing and action during them.

The purpose of the present research is to provide an alternative, multi-sensorial way of teaching the accordion. Since directly reading the score was not beneficial for the student, an alternative way of teaching was used, that of video recording. Every video recording included the performance of the musical score, with additional help about finger position, the symbols of the score, etc. With this method, the student had the chance of a live musical score deciphering through a variety of senses (hearing, touch, sight). I propose to name this method Realistic Music Score and its purpose is not to replace written notation but to further enhance it.

So, the teaching of a musical instrument is not for a certain group of people, but is a right for everybody who is willing to learn. In order though for this to happen, teachers must be able to adapt their teaching in accord to individual student's skills and needs, and find alternative ways of making lessons pleasant and more efficient.

Keywords: music score, music learning, music listening, alternative music score, learning orally, informal learning.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	2
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
2.1. Μουσική Αντίληψη.....	3
2.1.1. Το ταλέντο στη μουσική.....	3
2.1.2. Μουσική ικανότητα: έμφυτη ή επίκτητη;.....	4
2.2. Μουσική Ανάγνωση.....	6
2.2.1. Η ανάγνωση της γλώσσας και η αναγνωστική ικανότητα.....	6
2.2.2. Ανάγνωση της μουσικής και η μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα).....	6
2.3. Εκμάθηση της Μουσικής Ανάγνωσης.....	8
2.3.1. Ανάγνωση φθόγγων της παρτιτούρας.....	8
2.3.2. Σύγχρονοι τρόποι εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης στο πιάνο.....	9
2.3.3. Ανάγνωση του ρυθμού.....	10
2.4. Η μουσική σημειογραφία και η άτυπη μάθηση (informal learning).....	14
2.5. Η Έκφραση στη μουσική.....	15
2.6. Τύποι μουσικής ακρόασης.....	17
2.7. Κίνητρα εκμάθησης της μουσικής.....	17
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Μεθοδολογία έρευνας: Έρευνα Δράσης	
3.1. Η ερμηνεία του όρου Έρευνα Δράσης	19
3.2. Στάδια Έρευνας Δράσης.....	20
3.3. Έρευνα Δράσης και Εκπαίδευση.....	21
3.4. Η συμμετοχή του ερευνητή στην Έρευνα Δράσης.....	22
3.5. Έρευνα Δράσης και Ποιοτική Έρευνα.....	23
3.6. Μελέτη Περίπτωσης.....	23
3.7. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	25
3.7.1. Παρατήρηση.....	25
3.7.2. Συνέντευξη και Παρατήρηση.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Έρευνα

4.1.	Η Βιντεοσκόπηση στην εκπαίδευση.....	30
4.1.1.	Βιντεοσκόπηση Τύπου 1 (<i>Ρεαλιστική Παρτιτούρα</i>).....	31
4.1.2.	Βιντεοσκόπηση Τύπου 2.....	32
4.1.3.	Εκμάθηση ανάγνωσης μουσικής σημειογραφίας στις περιπτώσεις της έρευνας.....	32
4.2.	Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία (Περίπτωση Α).....	34
4.3.	Μελέτη περίπτωσης μαθητή που αρνείται τη μετάδοση μέσω συμβατικής παρτιτούρας (Περίπτωση Β)	38
4.4.	Μελέτη περίπτωσης μαθητή με πιστοποιημένες σπουδές κλασικής μουσικής σε διδασκαλία της λαϊκής & παραδοσιακής μουσικής (Περίπτωση Γ)	41
4.5.	Περίπτωση μαθητή που δε συνεργάζεται (Περίπτωση Δ)	45
4.6.	Μελέτη περίπτωσης τυφλού μαθητή (Περίπτωση Ε)	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1.	Συμπεράσματα και συζήτηση.....	53
5.2.	Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας.....	54
5.3.	Προτάσεις.....	56
	Βιβλιογραφία.....	57
	Παράρτημα.....	62

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Σύγχρονες προσεγγίσεις στην ανάγνωση του ρυθμού.....	10
Πίνακας 2: Παράδειγμα ανάγνωσης ρυθμού 4/4.....	33
Πίνακας 3: Παράδειγμα ανάγνωσης ρυθμού 7/8.....	34

Κατάλογος Παραδειγμάτων

Παράδειγμα 1: Διαστηματική προσέγγιση.....	9
Παράδειγμα 2: Ρυθμός τσιφτετέλι.....	11
Παράδειγμα 3: Tarantella σε ρυθμό 6/8.....	11
Παράδειγμα 4: Tarantella σε ρυθμό 3/8.....	12
Παράδειγμα 5: Tarantella σε ρυθμό 2/4.....	12
Παράδειγμα 6: Καρσιλαμάς σε ρυθμό 9/8.....	13
Παράδειγμα 7: Ρυθμός Χασάπικο.....	13
Παράδειγμα 8: Δείγμα παρτιτούρας με παρεμβάσεις.....	62

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήμουν στην Πέμπτη δημοτικού όταν ξεκίνησα να παρακολουθώ μαθήματα στο ωδείο, με σκοπό να μάθω ένα μουσικό όργανο. Μεγάλωσα σε ένα κλίμα με καθημερινά ηχητικά ερεθίσματα, αφού οι γονείς και οι παππούδες μου αγαπούσαν την λαϊκή και παραδοσιακή μουσική. Ωστόσο κανένας από αυτούς δεν ήταν μουσικός και εξέφραζαν την επιθυμία τους να ακολουθήσω αυτόν τον δρόμο.

Θυμάμαι την απογοήτευση που ένιωσα σαν παιδί όταν συνειδητοποίησα ότι οι σπουδές μου στο ωδείο έχουν υποχρεώσεις. Έμειναν έντονα στη μνήμη μου οι προειδοποιήσεις της καθηγήτριας των θεωρητικών ότι αν δεν είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις του μαθήματος, δεν θα καταφέρω να ανταποκριθώ στις εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τον επόμενο χρόνο αποφάσισα να διακόψω τις σπουδές μου στο ωδείο καθώς πίστευα ότι μπορώ να μάθω μόνος μου, αφού πλέον ήμουν σε θέση να εκτελώ τραγούδια που έφτασαν σε μένα μέσω της ακρόασης.

Οι αντιδράσεις των γονιών μου υπερίσχυσαν και προσπάθησαν να με καθησυχάσουν λέγοντάς μου ότι η πρώτη χρονιά ήταν δύσκολη. Τελικά μετά από λίγα χρόνια ολοκλήρωσα το πρώτο επίπεδο των θεωρητικών, αποκτώντας το πτυχίο της Αρμονίας σε ηλικία 16 ετών. Εκείνη την περίοδο πίστευα δύο πράγματα: Το ένα ήταν ότι είχα αποδεχτεί την χαμηλή μου αντίληψη στη μουσική, αφού ακόμη και αν είχα κατακτήσει ένα πτυχίο, στην πραγματικότητα δεν γνώριζα τίποτα γι' αυτό. Το άλλο ήταν ότι η διοίκηση του ωδείου μου χάρισε το πτυχίο με σκοπό τα χρήματα από τα εξέταστρα και τα δίδακτρα.

Λίγα χρόνια αργότερα, κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα Νοσηλευτικής του ΤΕΙ Ηπείρου, αποφάσισα να αποδείξω στον εαυτό μου ότι δεν είμαι ένας αγράμματος αυτοδίδακτος μουσικός, ενεργός στις λαϊκές μουσικές σκηνές, αλλά ένας εγγράμματος αυτοδίδακτος μουσικός. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, αισθάνθηκα για πρώτη φορά ένας μαθητής με μουσικά επιτεύγματα.

Αφού πλέον συνειδητοποίησα ότι δεν ήμουν αυτός εγώ που δεν τα κατάφερνε στη εκμάθηση της θεωρίας της μουσικής, αλλά τα ξεπερασμένα παιδαγωγικά στερεότυπα του ωδείου που σπούδαζα ήταν υπεύθυνα για κάτι τέτοιο, αποφάσισα να ζητήσω εργασία στο συγκεκριμένο ωδείο με σκοπό να το αντιμετωπίσω και να «σώσω» άλλους μαθητές από τέτοιες καταστάσεις. Τα οχτώ χρόνια της μέχρι τώρα εργασιακής μου εμπειρίας, στέκομαι απέναντι από κάθε μαθητή και προσπαθώ να δώ απέναντι όχι μόνον αυτόν, αλλά και τον

εαυτό μου, για να συνειδητοποιήσω τον τρόπο προσέγγισής του.

1.1. Σκοπός της Εργασίας

Η ανησυχία μου για την ύπαρξη του έμφυτου ή επίκτητου ταλέντου καθώς και την ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, οι σύγχρονοι τρόποι εκμάθησης μουσικής σημειογραφίας, ο ρόλος των άτυπων μορφών μάθησης, καθώς και το σημαντικότερο που είναι ίσες ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται σε όλους τους μαθητές, αποτέλεσαν αφορμή για να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και να συνταχθεί η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία η οποία περιλαμβάνει μια έρευνα που πραγματοποιούνταν πριν την έναρξη του μεταπτυχιακού.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εφησυχάζεται με προϋπάρχουσες πρακτικές αλλά να είναι σε επαγρύπνηση έτσι ώστε να αναζητεί τους τρόπους που θα αφυπνίσει το κίνητρο του μαθητή και θα τον βοηθήσει να ανακαλύψει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται καλύτερα με σκοπό την βελτίωση της γνώσης, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα διδασκαλίας στις δυνατότητες του μαθητή και όχι αναγκάζοντάς τον να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού (Κοκκίδου, 2014).

Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση των προβληματισμών που αναφέρθηκαν στην πρώτη παράγραφο αυτής της ενότητας και εξετάζονται οι ερευνητικές πηγές της βιβλιογραφίας σχετικά με τα θέματα αυτά. Στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται το είδος της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στην διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται πέντε μελέτες περίπτωσης, όπου παρακολουθείται η επίδραση του βίντεο ως εναλλακτικού τρόπου αποτύπωσης της ύλης του μαθήματος, στην εκπαίδευση μουσικού όργανου. Τέλος, στο Κεφάλαιο 5 γίνεται συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, τους προβληματισμούς, καθώς και μελόντικές προτάσεις που σχετίζονται με την έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Μουσική Αντίληψη

2.1.1. Το ταλέντο στη μουσική

Συχνά στους εκπαιδευτικούς χώρους αναφέρεται ο όρος *ταλέντο* για μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Την επιβεβαίωση και τον χαρακτηρισμό του ταλέντου σε μαθητές, συνήθως προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί (Stephens & Karnes, 2000). Στην πορεία μου ως εκπαιδευτικός, με απασχόλησε ιδιαίτερα αυτός ο όρος ως προς το αν υφίσταται η ύπαρξή του ως κάτι έμφυτο ή επίκτητο, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν το ποσοστό του σε κάθε άνθρωπο. Ο ορισμός του *ταλέντου* έχει προκαλέσει σύγχυση στην επιστημονική κοινότητα τον 20^ο αιώνα, καθώς δεν προσδιορίζει μια σαφή έννοια (Gordon, 2003). Σύμφωνα με τον Stephens & Karnes (2000) ο ομοσπονδιακός ορισμός πρωτοεμφανίστηκε το 1969 στο Education Amendments στο Κογκρέσο των ΗΠΑ. Έκτοτε ο ορισμός έχει υποστεί πολλάκις αλλαγές. Ωστόσο, η πλειοψηφία των κρατών υιοθέτησε τον ορισμό του Marland το 1978.

Ο όρος «χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά» σημαίνει τα παιδιά, αλλά και τους νέους, που αναγνωρίζονται στο προσχολικό, αρχικό ή δευτεροβάθμιο επίπεδο ως άτομα με αποδεδειγμένες ή δυνητικές ικανότητες που καταδεικνύουν την ύπαρξη ικανότητας υψηλής απόδοσης σε τομείς όπως η πνευματική, η δημιουργική, η ειδική ακαδημαϊκή, η ηγετική ικανότητα, η ερμηνεία και οι εικαστικές τέχνες. Οι παιδαγωγικές υπηρεσίες ή δραστηριότητες που απαιτούνται γι' αυτά τα άτομα συνήθως δεν παρέχονται από το σχολείο (Stephens & Karnes, 2000: 220).

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έννοια του *μουσικού ταλέντου* έχουν χρησιμοποιήσει διάφορες εναλλακτικές έννοιες, όπως *μουσική ικανότητα*, *μουσικά επιτεύγματα*, *μουσική δεκτικότητα*, *μουσική ευφυΐα*, *μουσική αντίληψη*, *μουσικότητα* (Gordon, 2003· Παπαζαρής, 1999· Sloboda, 2005· Dionyssiou, 2017).

Ο Gordon παρουσίασε τον ορισμό της *μουσικής δεκτικότητας* που αφορά στις ενδείξεις που παρουσιάζει ένα άτομο ότι θα επιτύχει αν εξασκηθεί, δηλαδή ότι αντιλαμβάνεται εύκολα τις κωδικοποιήσεις της μουσικής. Επίσης, περιέγραψε τον ορισμό των *μουσικών επιτευγμάτων* ο οποίος σχετίζεται με τα επιτυχημένα αποτελέσματα που αποδεικνύουν την ικανότητα ενός μουσικού (Παπαζαρής, 1999).

Αυτό που είναι ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση είναι αν οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή μουσική δεκτικότητα μπορούν να επιτύχουν υψηλά μουσικά επιτεύγματα. Η πιο σοβαρή εκδοχή αυτής της σκέψης είναι η μουσική δεκτικότητα ενός μαθητή να έχει, λανθασμένα, χαρακτηριστεί χαμηλή. Το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας ενός ατόμου καλό είναι να μην κρίνεται μονοδιάστατα, καθώς η μουσική μεταδίδεται κυρίως με ακουστικό αλλά και οπτικό τρόπο. Έτσι λοιπόν ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει χαμηλή δεκτικότητα στην εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης (παρτιτούρας), αλλά να παρουσιάζει υψηλή δεκτικότητα στα ακουστικά ερεθίσματα. Επομένως, στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής χαρακτηρίζεται πιθανώς περιορισμένων δυνατοτήτων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση θεωρείται ταλαντούχος. Σύμφωνα με τον Gordon, το μέγιστο επίπεδο μουσικού επιτεύγματος που μπορεί να επιτύχει κάποιος, φτάνει στο ίδιο μέγιστο επίπεδο της μουσικής του δεκτικότητας (στο Στάμου, 2004). Στόχος μας εδώ δεν είναι να βρούμε τον βαθμό δεκτικότητας κάθε ατόμου - άλλωστε δύσκολα προσδιορίζεται σαφώς - αλλά να εντοπίσουμε τον τρόπο αντίληψης ενός ατόμου. Εάν ένα άτομο συνειδητοποιήσει την ιδανική γι' αυτόν μέθοδο αντίληψης, τότε θα έχει υψηλό επίπεδο δεκτικότητας που θα τον οδηγήσει σε επιτεύγματα. Μαθητές με υψηλή μουσική ικανότητα είναι πιθανό να εγκαταλείψουν την προσπάθεια να μάθουν μουσική, επειδή δεν υπήρξε η ιδανική παιδαγωγική προσέγγιση. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή μουσική ικανότητα έχουν πετύχει υψηλούς στόχους εξαιτίας της ιδανικής γι' αυτούς καθοδήγησης (Gordon, 2003).

2.1.2. Μουσική ικανότητα: έμφυτη ή επίκτητη;

Έχουν υπάρξει αμφιλεγόμενες απόψεις μεταξύ των ερευνητών για το αν η μουσική ικανότητα είναι έμφυτη, αν ειδικά γονίδια είναι υπεύθυνα για τα αυξημένα επίπεδα της μουσικής δεκτικότητας, ή είναι καλλιεργήσιμη (Στάμου, 2004). Είτε ισχύει είτε όχι η θεωρία της ύπαρξης ειδικών γονιδίων, τίποτε δεν ξεπερνάει τη δύναμη που έχει η μουσική επιρροή που δέχεται ένα παιδί από το περιβάλλον. Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο έχει όντως γονίδια που είναι υπεύθυνα για την αυξημένη μουσική του αντίληψη. Εάν το άτομο δεν δεχτεί, στην παιδική του ηλικία, μουσική από το περιβάλλον του, θα παρουσιάσει μουσική ικανότητα στην ενηλικίωσή του; Ακόμη όμως και αν θεωρήσουμε ότι ισχύει αυτό, δεν αρκεί απλώς κάποιος να έχει τέτοια γονίδια χωρίς να εξασκείται.

Η μέθοδος Suzuki, γνωστή και ως *Εκπαίδευση Ταλέντου*, βασίστηκε στη φιλοσοφία του καλλιεργήσιμου ταλέντου, αμφισβητώντας οποιαδήποτε διάσταση αφορά τη γενετική (Στάμου, 2012). Ο Suzuki πίστεψε πως εφόσον ο άνθρωπος ήδη από τη βρεφική και παιδική ηλικία παρουσιάζει υψηλή ικανότητα στην εκμάθηση της γλώσσας, με τον ίδιο τρόπο θα

μάθει ένα μουσικό όργανο αν έρχεται συστηματικά σε επαφή με τη μουσική. Η παιδική ηλικία είναι καθοριστική στη δημιουργία της υψηλής ικανότητας στη μουσική. Ο Hepper (1991) υποστηρίζει με έρευνά του ότι τα μουσικά ακουστικά ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά ήδη κατά τη διάρκεια της κύησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πιο κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης ενός ανθρώπου, ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης μέχρι περίπου την ηλικία των εννιά (Στάμου, 2012). Στοιχεία της έρευνας του Sloboda (2005) έδειξαν ότι η ακουστική ικανότητα αυξάνεται ύστερα από 15 χρόνια εξάσκησης.

Οι ερευνητές μιλούν για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα μουσικής αντίληψης. Έχοντας αυξημένες προσδοκίες γι' αυτούς τους μαθητές, τους θέτουν υψηλούς στόχους, δίνοντάς τους απαιτητικό υλικό (Brophy & Good, 1970). Ένα πιθανό αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να ανταποκρίνονται στο απαιτητικό υλικό και να πετυχαίνουν τις προσδοκίες. Η άλλη περίπτωση είναι να μειώνεται η απόδοση σταδιακά και οι προσδοκίες να φτάνουν στα ίδια επίπεδα με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Sloboda (2005) πιστεύει ότι ο ρυθμός της αντίληψης μεταβάλλεται όσο μεγαλώνει ένα παιδί και ενώ μπορεί να παρουσιάσει μια ορισμένη ικανότητα στην αρχή, στη συνέχεια μπορεί να αμβλυνθεί ή να οξυνθεί. Σύμφωνα με τον Dweck (1986), οι άνθρωποι με σταθερό επίπεδο αντίληψης έχουν λιγότερες πιθανότητες να αποτύχουν. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός θέτει στόχους για έναν μαθητή σύμφωνα με τις δυνατότητες που παρουσιάζει ο δεύτερος. Αν η απόδοση του μαθητή μειωθεί τότε δεν θα καταφέρει να επιτύχει τον στόχο. Ίσως θα έπρεπε να είμαστε επιφυλακτικοί με την άποψη ότι η αντίληψη μπορεί να μειωθεί, καθώς η μείωση της απόδοσης μπορεί να οφείλεται σε μείωση ενδιαφέροντος ή μη επαρκή εξάσκηση. Από την άλλη πλευρά, αν ο μαθητής εμφανίσει μεγαλύτερη αντίληψη από αυτή που αρχικά υπολογίστηκε, ο αρχικός στόχος θα είναι λίγος γι' αυτόν. Ο Suzuki (1983) απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς προτείνοντας να υποθέτουν ότι κάθε μαθητής έχει αυξημένες ικανότητες στη μουσική, για να τους δίνονται ίσες ευκαιρίες και ίσες προσδοκίες, καθώς μια λανθασμένη ερμηνεία για το επίπεδο αντίληψης του μαθητή θα ήταν καταστροφική γι' αυτόν. Θα πρέπει ωστόσο ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε εγρήγορση έτσι ώστε να θέτει στόχους στο μαθητή, τους οποίους μπορεί να κατακτήσει, διότι διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να απογοητευτεί.

2.2. Μουσική Ανάγνωση

2.2.1. Η ανάγνωση της γλώσσας και η αναγνωστική ικανότητα

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002: 39), η ανάγνωση της γλώσσας *προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα*. Οι γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ικανότητα του ανθρώπου για ανάγνωση της γλώσσας είναι η αποκωδικοποίηση των συμβόλων και η κατανόηση της έννοιας που συνθέτουν τα σύμβολα (Πόρποδας, 2002). Στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης πραγματοποιείται αντιστοιχία των γραπτών συμβόλων με φωνήματα όπου η σύνδεσή τους αποτελεί τη λέξη (Perfetti, 2001). Για παράδειγμα, ένας άπειρος αναγνώστης βλέποντας για πρώτη φορά μια λέξη, αρχικά αποκωδικοποιεί ένα-ένα τα γράμματα, γνωρίζοντας πώς προφέρεται το κάθε σύμβολο, πραγματοποιεί σύνδεση των γραμμάτων, έπειτα συνδέει τις συλλαβές, για να σχηματίσει τελικά την λέξη. Μέχρι εδώ έχουμε το στάδιο της αποκωδικοποίησης. Βέβαια αυτή η διαδικασία δεν συμβαίνει αργά σε έναν εξοικειωμένο αναγνώστη, καθώς ο εγκέφαλος έχει την ικανότητα να αποθηκεύει μακροπρόθεσμα στην μνήμη του λέξεις (Σίμος, 2008) και μοτίβα (Sloboda, 2005). Αν ζητηθεί από έναν έμπειρο αναγνώστη να διαβάσει την λέξη «σκουληκομυρμηγκότρυπα», είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα το κάνει χωρίς να προσέξει ένα - ένα το κάθε γράμμα και αυτό συμβαίνει διότι ο εγκέφαλος εκτελεί την διαδικασία αυτόματα με ένα πέρασμα των ματιών πάνω στη λέξη (Σίμος, 2008). Συνεπώς, τα συνθετικά μέρη της παραπάνω λέξης που είναι το σκουλήκι - μυρμήγκι - τρύπα, τα οποία λειτουργούν σαν μοτίβα, βοηθούν να συνθέσουμε αυτόματα τη σύνθετη λέξη.

Προκειμένου να υλοποιηθεί η ανάγνωση μιας λέξης του ανθρώπου για ανάγνωση της γλώσσας, δεν αρκεί μόνο η αποκωδικοποίηση των συμβόλων, αλλά είναι απαραίτητη και η κατανόηση των λέξεων που αποκωδικοποιήθηκαν. Λέγοντας για παράδειγμα τη λέξη «παρτιτούρα», αντιλαμβανόμαστε την μουσική σημειογραφία, που αποτελείται από σύμβολα που είναι καταγεγραμμένα σε χαρτί (πεντάγραμμο, νότες κ.τ.λ.) και αντιπροσωπεύουν ένα μουσικό απόσπασμα. Εάν διαβάσουμε ένα κείμενο μιας γλώσσας που δεν γνωρίζουμε και είναι γραμμένο με ελληνικούς χαρακτήρες, τότε θα αναγιγνώσκουμε, χωρίς να κατανοούμε τι λέμε.

2.2.2. Ανάγνωση της μουσικής και η μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα)

Η μουσική ανάγνωση κατά μια έννοια σχετίζεται με τον προσδιορισμό της ανάγνωσης της γλώσσας που δόθηκε παραπάνω. Η διαφορά έγκειται στο ότι η αποκωδικοποίηση αφορά

ένα ηχητικό μουσικό αποτέλεσμα που μπορεί να αποδοθεί από τον αναγνώστη είτε μέσω του σώματος (φωνή-χτύποι σώματος), είτε μέσω ενός μουσικού οργάνου.

Ο Gordon (2003) χαρακτηρίζει την καθιερωμένη μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα) ως «εικονική ακρόαση». Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ανεπτυγμένο σύστημα και μπορεί να παρέχει ακριβή στοιχεία και αδιαμφισβήτητα (Sloboda, 2005). Η παρτιτούρα, εξυπηρετεί τη μνήμη, είτε μακροπρόθεσμα, καθώς τα γραπτά διατηρούνται στο χρόνο και μπορούν να μεταδοθούν από γενιά σε γενιά, είτε βραχυπρόθεσμα, υπενθυμίζοντάς μας μια μελωδία με την οποία είχαμε ασχοληθεί άμεσα στο παρελθόν. Στον εκπαιδευτικό κλάδο αποτελεί έναν τρόπο αποτύπωσης της ύλης του μαθήματος.

Ο Seashore (1938/1967) αναζητώντας τον ιδανικό τρόπο εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης, ανέπτυξε μια θεωρία που σχετίζεται με την διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης της γλώσσας. Ερευνητές όπως ο Sloboda (2005), θεωρούν ότι δεν υφίσταται αυτός ο συσχετισμός καθώς πρόκειται για διαφορετικά συστήματα.

Αντίθετα με την ανάγνωση της γλώσσας που έχει μόνο οριζόντια μορφή, η ανάγνωση μιας παρτιτούρας είναι πιο σύνθετη διαδικασία γιατί χαρακτηρίζεται από οριζόντια αλλά και κάθετη μορφή. Η μελωδία δηλαδή είναι καταγεγραμμένη από αριστερά προς τα δεξιά πάνω στο πεντάγραμμο με καθορισμένη ταχύτητα ανάγνωσης (οριζόντια) και είναι δυνατόν να υπάρχει συνήχηση νοτών στο ίδιο ή σε περισσότερα πεντάγραμμα (κάθετα).

Το μουσικό σύμβολο που αντιπροσωπεύει μια νότα είναι τοποθετημένο πάνω στο πεντάγραμμο και οι πληροφορίες που αποτυπώνει είναι το τονικό ύψος και η διάρκεια. Για περισσότερες πληροφορίες όπως ένταση, τονικό ύψος που ξεπερνάει τα όρια του πενταγράμμου, μεγαλύτερη ακρίβεια στη διάρκεια κ.ά., απαιτούνται συμπληρωματικά σύμβολα. Το αισθητήριο όργανο της όρασης μεταφέρει στιγμιαία στον εγκέφαλο το σύνολο αυτών των συμβόλων που αποτελούν μια σύνθετη πληροφορία. Στη συνέχεια ο εγκέφαλος αφού επεξεργαστεί και αποκωδικοποιήσει τη σύνθετη πληροφορία, στέλνει εντολή στα κατάλληλα σημεία του σώματος που απαιτούνται για τον χειρισμό του σώματος ή του μουσικού οργάνου για να αποδοθεί η πληροφορία. Η διαδικασία της εκτέλεσης είναι και αυτή σύνθετη, καθώς για την παραγωγή μιας νότας στα περισσότερα μουσικά όργανα απαιτούνται συντονισμένες κινήσεις (δακτυλοθεσία, αναπνοή, προσαρμογή στη θέση των χεριών και του σώματος κ.ά.). Επιπλέον, οι απαιτήσεις των εντολών ποικίλουν ανάλογα με τη φύση του μουσικού οργάνου. Σε κάποια από αυτά για να παραχθεί μια νότα, απαιτείται η χρήση και των δύο χεριών (π.χ. κιθάρα), σε άλλα απαιτείται ένα χέρι και ταυτόχρονη αναπνοή (πνευστά όργανα), ενώ σε κάποια άλλα το δεύτερο χέρι παίζει ταυτόχρονα μια

άλλη νότα ή ακόμη και το ίδιο χέρι περισσότερες από μια (π.χ. ακορντεόν, πιάνο) (Agay, 2004).

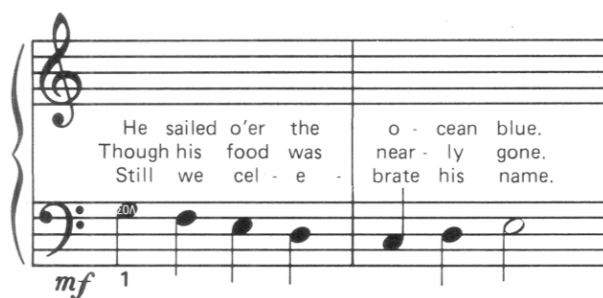
Οι εξοικειωμένοι αναγνώστες της μουσικής σημειογραφίας είναι σε θέση να αντιληφθούν τη μελωδία μόνο διαβάζοντάς την (Gordon, 2003). Η έρευνα του Goolsby (1989) έδειξε ότι ένας εξειδικευμένος αναγνώστης της γλώσσας δεν διαβάζει μεμονωμένους χαρακτήρες αλλά το σύνολο της λέξης ή της πρότασης και αντιστοίχως συμβαίνει και στη μουσική ανάγνωση. Ο Buck (1944) πιστεύει ότι η ταχύτητα ανάγνωσης μιας παρτιτούρας εξαρτάται από την εξάσκηση. Ωστόσο η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας δεν είναι απλή διαδικασία για όλους, καθώς κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν την οπτική κωδικοποίηση αυτού του συστήματος. Είναι επώδυνο και χρονοβόρο για έναν μαθητή να εξασκείται στην ανάγνωση, πριν ανακαλύψει έναν τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται καλύτερα την αποκωδικοποίηση της σημειογραφίας. Δυστυχώς, κάποιοι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν ασχολούνται με το να βρουν τρόπους που θα βοηθήσουν τον εκάστοτε μαθητή να κατανοήσει πώς να αποκωδικοποιεί τα σύμβολα μιας παρτιτούρας (Sloboda, 2005).

2.3. Εκμάθηση Μουσικής Ανάγνωσης

2.3.1. Ανάγνωση φθόγγων της παρτιτούρας

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

Στο Παράδειγμα 1 διακρίνεται μια σειρά πέντε νοτών με καθοδική πορεία. Στην συνέχεια, η πορεία αλλάζει κατεύθυνση προς τα πάνω κατά δυο νότες. Για διευκόλυνση της ανάγνωσης δεν είναι απαραίτητο να προσέξουμε το τονικό ύψος της κάθε νότας ξεχωριστά, μια κουραστική και χρονοβόρα διαδικασία, αλλά αρκεί να αναγνωρίσουμε μόνο το τονικό ύψος της πρώτης και να ακολουθήσουμε τη διαστηματική πορεία (βλ. Παράδειγμα 1).



Παράδειγμα 1: Διαστηματική προσέγγιση (Alfred's Basic Piano Library, Βιβλίο Ρεσιτάλ-
Επίπεδο 1^Α: 15)

2.3.2. Σύγχρονοι τρόποι εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης στο πιάνο

Τα τελευταία χρόνια προτείνονται νέες πιο αποτελεσματικές μέθοδοι εκμάθησης της συμβατικής μουσικής σημειογραφίας, οι οποίες είναι περισσότερο συμβατές με τους αρχάριους μαθητές. Για κάθε μουσικό όργανο θα πρέπει να προτείνονται και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης. Για παράδειγμα η Φυτίκα (2009: 107-200) παρουσιάζει τις σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης στο πιάνο.

Προσέγγιση με βασική νότα αναφοράς. Παρουσιάστηκε πρώτη φορά από τον John Thompson το 1936. Η μέθοδος προτείνει σε μια νότα αναφοράς να τοποθετούνται οι δύο αντίχειρες των χεριών. Έχει άμεσα αποτελέσματα και αυτό ενισχύει τα κίνητρα του μαθητή. Ενδείκνυται για το ξεκίνημα, αλλά δεν συνίσταται η παρατεταμένη χρήση της καθώς ο μαθητής περιορίζεται στην έκταση εννιά νοτών. Η ελληνική πρόταση που βασίζεται σε αυτή τη μέθοδο είναι *Τα πρώτα βήματα στο πιάνο Α' & Β' τεύχος*, του Γιάννη & της Ανθούλας Παπαδοπούλου.

Διαστηματική προσέγγιση. Παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Frances Clark & Lousise Goss το 1955. Σε αυτή τη μέθοδο εισάγονται σταδιακά οι γραμμές του πενταγράμμου. Εξυπηρετεί τον μαθητή να μαθαίνει σταδιακά τα τονικά ύψη που χαρακτηρίζουν οι θέσεις των νοτών στο πεντάγραμμο, αλλά προκαλεί ανασφάλεια σχετικά με τις θέσεις των χεριών στο πιάνο.

Προσέγγιση με πολλά κλειδιά. Έχει την ίδια λογική με την *προσέγγιση με βασική νότα αναφοράς*, με τη διαφορά ότι η νότα αναφοράς είναι ξεχωριστή σε κάθε χέρι κατά μια οκτάβα διαφορά. Συγκεκριμένα ο αντίχειρας του δεξιού χεριού βρίσκεται μια οκτάβα ψηλότερα από το μικρό δάχτυλο του αριστερού χεριού. Το πλεονέκτημα της μεθόδου, που δεν παρέχει η *προσέγγιση με βασική νότα αναφοράς*, είναι η δυνατότητα για ολοκληρωμένη αρμονική συνοδεία.

Εκλεκτικιστική προσέγγιση. Χρησιμοποιεί τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων προσεγγίσεων και προσπαθεί να περιορίσει τα μειονεκτήματα. Αφαιρεί το πεντάγραμμο από τη σημειογραφία και χρησιμοποιεί την ανοδική ή καθοδική πορεία της χωροταξίας των νοτών. Σκοπός της μεθόδου είναι η εξάσκηση στη διαστηματική αναγνώριση (ανοδική-καθοδική πορεία).

Σε πιο προχωρημένα επίπεδα μαθητών με σκοπό να βελτιωθεί η ικανότητα της μουσικής ανάγνωσης, ο Sloboda (2005) προτείνει να παρατηρούμε τα στοιχεία που μας δίνει μια παρτιτούρα, γι' αυτό άλλωστε και υπάρχουν. Για παράδειγμα, στην αρχή κάθε πενταγράμμου υπάρχει ο οπλισμός, που μας δηλώνει την τονικότητα της κλίμακας. Μαθαίνοντας την κλίμακα και την συμπεριφορά της, έχουμε και αναμενόμενα στοιχεία που θα μας διευκολύνουν στην ανάγνωση, όπως συγκεκριμένα μοτίβα και φράσεις που συναντώνται συχνά και αναμενόμενη αλληλουχία στην αρμονία, όπως για παράδειγμα η πτώση V-I στην περίπτωση Μείζονος κλίμακας. Επιπλέον, είναι δυνατόν να μας διευκολύνει στη λογική της δακτυλοθεσίας (π.χ. σε αρπάζ).

2.3.3. Ανάγνωση του ρυθμού

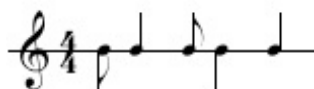
Οι σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με τις διάρκειες των νοτών και την κατανόηση της ρυθμικής κανονικότητας σε αρχάριους μαθητές, φαίνονται στον Πίνακα 1:

ΜΕΘΟΔΟΣ		
Περιγραφική	Μισό παρεστιγμένο τέταρτο	2-όγδοα τέταρτο μισό
Αριθμητική	1 - 2 - 3 1	1 και 1 1 - 2
Μετρική	1 - 2 - 3 4	1 και 2 3 - 4
Συλλαβική	Τα - α - α Τα	Τι - τι Τα Τα - α
Ποιητική	Κά - θο - μαι και	Τρέ-χω και παί-ζω

Πίνακας 1: Σύγχρονες προσεγγίσεις στην ανάγνωση του ρυθμού (Φυτίκα, 2009: 200)

Το πρώτο σύμβολο της παρτιτούρας που δίνει πληροφορίες σχετικά με τον ρυθμό και την ρυθμική κανονικότητα, που βρίσκεται στην αρχή του πενταγράμμου είναι το αριθμητικό κλάσμα. Το κλάσμα παρουσιάζει στοιχεία της ρυθμικής κανονικότητας, με τον αριθμητή να δηλώνει πόσα beat θα υπάρχουν σε κάθε μέτρο και τον παρονομαστή την αξία του κάθε beat. Το κλάσμα δεν παρουσιάζει τη δομή του ρυθμικού μοτίβου, καθώς αυτό γίνεται

αντιληπτό μόνο από τα μοτίβα που αναγράφονται στη μελωδία. Διαβάζοντας κάποιος για πρώτη φορά το ρυθμικό μοτίβο του Παραδείγματος 2, θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει προσεχτικά τα σύμβολα για να αποδώσει τον συγκεκριμένο ρυθμό. Αν εξοικειωθεί με το συγκεκριμένο μοτίβο, ο εγκέφαλος θα το αποθηκεύσει στην μνήμη του και θα είναι σε θέση να το αναγνωρίζει χωρίς επεξεργασία αποκωδικοποίησης σε επόμενες αναγνώσεις.



Παράδειγμα 2: Ρυθμός τσιφτετέλι (Παύλου, 2006)

Ο Gordon (2003) βλέπει τα κλάσματα από μαθηματική πλευρά και πιστεύει ότι κάποιες αριθμήσεις κλασμάτων είναι ανούσιες και περισσότερο μπερδεύουν παρά εξυπηρετούν, όπως για παράδειγμα η tarantela που έχει γραφτεί σε 6/8 θα μπορούσε να είναι 3/8 ή 3/4 διότι με τη μορφή των 6/8 φαίνεται σαν να είναι δύο μέτρα βαλμένα σε ένα (βλ. Παράδειγμα 3 & 4). Ακούγοντας τον ρυθμό του τραγουδιού αντιλαμβανόμαστε ότι αποτελείται από δύο beat (ένα για κάθε 3/8). Όπως φαίνεται στα παραδείγματα 3 & 4, αν και θεωρητικό το πρόβλημα που προκύπτει, είναι ότι αν ο αριθμητής του κλάσματος του ρυθμού είναι 3, τότε δεν μπορεί να ολοκληρωθεί σε ένα μέτρο, καθώς θα εκτελείται μόνο το ένα από το δύο beat του ρυθμού.

Παράδειγμα 3: Tarantella σε ρυθμό 6/8



Παράδειγμα 4: Tarantella σε ρυθμό 3/8

Ωστόσο, αυτό το οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος βλέποντας αρχικά το κλάσμα 6/8 είναι ότι έχει να διαβάσει έξι νότες στη σειρά με τον κάθε φθόγγο να ορίζει ένα όγδοο. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, από τις ενδείξεις της ακρόασης αντιλαμβανόμαστε ότι το κάθε beat αποτελείται από ένα τρίηχο. Έτσι αντί για 6/8, η tarantella θα μπορούσε να γραφτεί σε 2/4, όπου το κάθε τέταρτο θα είναι τρίηχο (βλ. Παράδειγμα 5). Το πρόβλημα που προκύπτει με τα 2/4, είναι ότι η μορφή του κειμένου φαίνεται πυκνή και κατά πάσα πιθανότητα θα επιβαρύνει το έργο της αποκωδικοποίησης. Το σημαντικό που είναι απαραίτητο να καταλάβει κάποιος, είναι η παρουσία τριήχου σε ένα beat. Αν ο αναγνώστης κατανοήσει κάτι τέτοιο και το αποθηκεύσει στη μνήμη του ως οπτικό και ηχητικό μοτίβο, θα του είναι πιο εύκολο να διαβάσει την εκδοχή των 6/8.

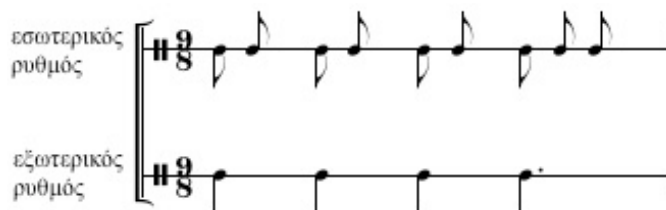


Παράδειγμα 5: Tarantella σε ρυθμό 2/4

Συνεπώς, κάποιοι ρυθμοί δεν είναι δυνατό να απλοποιηθούν διότι περισσότερο θα συγχύσουν, παρά θα εξυπηρετήσουν τον μαθητή να κατανοήσει. Ένα παράδειγμα ρυθμού της ελληνικής λαϊκής & παραδοσιακής μουσικής είναι ο σύνθετος ρυθμός 9/8, ο οποίος δεν είναι δυνατόν να απλοποιηθεί σε 3/8 ή 3/4¹. Ο ρυθμός αποτελείται από τρεις ρυθμούς των

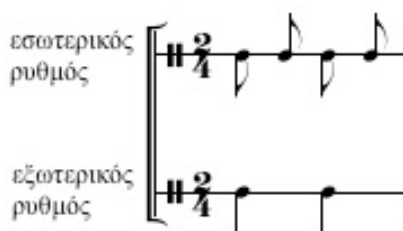
¹ Ο παρονομαστής όπως είπαμε απλώς καθορίζει την αξία του beat.

2/8 και έναν ρυθμό 3/8 (βλ. Παράδειγμα 6). Αυτό που είναι σημαντικό να μεταφερθεί στον μαθητή σχετικά με την ανάγνωση μιας παρτιτούρας με ρυθμό καρσιλαμά σε 9/8 είναι η ανάλυση του σύνθετου ρυθμού για να κατανοήσει τη φύση αυτού του ρυθμού.



Παράδειγμα 6: Καρσιλαμάς σε ρυθμό 9/8 (Παύλου, 2006).

Ένα άλλο παράδειγμα ρυθμού της ελληνικής μουσικής που συχνά δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές, είναι ο ρυθμός 'χασάπικο' ο οποίος δίνεται με κλάσμα 2/4 και ταχύτητα περίπου 50-70 bpm του τετάρτου. Τα πραγματικά beat του ρυθμού, είναι δύο (ένα για κάθε τέταρτο). Ο ρυθμός συνήθως εμφανίζεται πάντα με μορφή ανάλυσης των τεσσάρων χτύπων (τέσσερα όγδοα, βλ. Παράδειγμα 7). Κατά τη γνώμη μου, στην περίπτωση που η μελωδία έχει μικρές αξίες, θα εξυπηρετούσε στην ανάγνωση ο ρυθμός να γραφτεί σε 4/4 ή πιο σωστά θα ήταν σε 2/2 διότι τα beat του ρυθμού είναι δύο. Παρόλα αυτά, ακούγοντας ένα τραγούδι σε ρυθμό χασάπικο, τα τέσσερα χτυπήματα μας οδηγούν να αντιληφθούμε τον ρυθμό σε 4/4, συνεπώς αν γραφτεί σε 4/4 μπορεί να εξυπηρετήσουμε τον μαθητή να το αντιληφθεί καλύτερα.



Παράδειγμα 7: Ρυθμός Χασάπικο (Παύλου, 2006)

Όταν ένας μαθητής αποθηκεύσει στη μνήμη του ένα ρυθμικό μοτίβο που έφτασε σε αυτόν μέσω της ακρόασης, τότε μπορεί πιο εύκολα να αντιληφθεί την ανάλυση σε θεωρητικό επίπεδο (Odam, 1995).

Σε κάποιους ρυθμούς ενδεχομένως η μείωση του αριθμού στον αριθμητή του κλάσματος της παρτιτούρας, να απλοποιεί την κατάσταση για να γίνει πιο εύκολα κατανοητή, όπως προτείνει ο Gordon (2003). Στην περίπτωση του χασάπικου όμως η

αύξηση του αριθμού στο κλάσμα απλοποιεί την κατάσταση. Συνεπώς ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουμε το ρυθμικό κλάσμα σε μορφή που να διευκολύνει το έργο της κατανόησης του μαθητή.

Εν κατακλείδι είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι ο άμεσος δρόμος για την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση του ρυθμού είναι πρώτα η ακρόαση και ύστερα το σύστημα του γραπτού μουσικού λόγου το οποίο θα μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα.

2.4. Η μουσική σημειογραφία και η άτυπη μάθηση (informal learning)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μουσική αποκλειστικά μέσω σημειογραφίας και μουσικής θεωρίας και δεν έχουν κάνει ποτέ χρήση της ακουστικής, είτε γιατί δεν ξέρουν πώς να το κάνουν, είτε γιατί θεωρούν πιο εύκολο να διδάξουν με αυτόν τον τρόπο (Gordon, 2003). Είναι ίσως παράξενο το γεγονός ότι μέσα από το εικονικό σύστημα γραφής, να διδάσκεται η μουσική που είναι ακουστική.

Όσο παράλογο μπορεί να θεωρηθεί να μάθει κάποιος να μιλάει μια γλώσσα στηριζόμενος αποκλειστικά στον γραπτό λόγο, άλλο τόσο παράλογο είναι να μαθαίνει κάποιος τη μουσική σημειογραφία αν πρώτα δεν έχει μάθει να παίζει ένα μουσικό όργανο. Εάν θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε την ικανότητα της μουσικής ομιλίας ως την αντίστοιχη της γλώσσας, τότε ένα άτομο δεν εξαρτάται από τη γραπτή ανάγνωση για να «μιλήσει» (μουσικά). Είναι ικανό να παίζει, όπως αντίστοιχα μπορεί να εκφέρει μια πρόταση για οτιδήποτε θέλει να εκφράσει. Ας σκεφτούμε πως θα ήταν αν κάποιος ήταν ανίκανος να εκφράσει αυτό που θέλει να πει, χωρίς να το διαβάσει από γραπτό κείμενο.

Η φιλοσοφία του Suzuki βασίστηκε στον τρόπο που μαθαίνεται η γλώσσα από τη μέρα που γεννιέται ο άνθρωπος μέχρι τη στιγμή που ολοκληρώνει τις ακαδημαϊκές γνώσεις (Στάμου, 2012). Ο Gordon (2003) παρουσίασε την εξέλιξη στην εκμάθηση της γλώσσας, αναφέροντας ότι όταν γεννιέται ένα παιδί, δέχεται την μητρική γλώσσα από το περιβάλλον. Στην αρχή δεν ξέρει ακόμη να μιλάει, αλλά στη συνέχεια όσο μεγαλώνει συσχετίζει ονομασίες με διάφορα πράγματα και πρόσωπα. Έπειτα αρχίζει να εκφράζει κάποιες λέξεις οι οποίες είναι αποτέλεσμα μίμησης. Στο επόμενο στάδιο, το παιδί αρχίζει να προσθέτει λέξεις και η μία να γίνονται δύο, ώπου σιγά-σιγά αυτοσχεδιάζει δημιουργώντας ολοκληρωμένες προτάσεις. Οι προτάσεις είναι σύνθεση λέξεων που επιλέγονται με σκέψη, επιλογή και εμπειρία. Μεγαλώνοντας, η γνώση καθορίζει το βαθμό εξέλιξης στο λόγο.

Δηλαδή το παιδί θα πάει στο σχολείο, αφού έχει μάθει να χειρίζεται τον προφορικό λόγο και εκεί θα μάθει τον γραπτό για να διευρύνει τις γνώσεις του. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ακρόαση και η άτυπη μάθηση προηγούνται του γραπτού λόγου στην εκμάθηση της γλώσσας. Με τον όρο άτυπη μάθηση (informal learning) εννοούμε τις δεξιότητες που θα λάβει έμμεσα ένα άτομο από το περιβάλλον, χωρίς απαραίτητα να αισθάνεται συνειδητά ότι εκπαιδεύεται (Jeffs & Smith, 1990· Harwood & Marsh, 2012). Αυτή η μορφή μάθησης δεν εντάσσεται σε κανένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, διότι αν ενταχθεί, τότε αυτόματα δεν μπορεί να ειπωθεί ως άτυπη. Αντίστοιχα, η απόκτηση της ικανότητας της μουσικής ομιλίας δεν προϋποθέτει ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά άτυπες μορφές μουσικής εκπαίδευσης.

Οι ερευνητές της σύγχρονης εποχής του 20^{ου} αιώνα ανέτρεψαν το πλάνο της μάθησης «πρώτα θεωρία και ύστερα εφαρμογή της θεωρίας σε μουσικό όργανο» που κυριαρχούσε τα προηγούμενα χρόνια (Suzuki, 1983· Gordon, 2003· Sloboda, 2005). Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν της μουσικής, είναι απαραίτητο να ενσωματώσουμε στη διδασκαλία τρόπους μάθησης, οι οποίοι σχετίζονται με δράση και έχουν αποτέλεσμα τη μουσική εμπειρία. Συγκεκριμένα, αυτό στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε στα αρχικά στάδια του μαθητή, δεν είναι η αναζήτηση του ιδανικού τρόπου ανάγνωσης μιας παρτιτούρας, αλλά η προτεραιότητα ο ήχος να μαθαίνεται ακουστικά και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος να συμβάλει στη βελτίωση των γνώσεων. Δυστυχώς, ένα μεγάλο μέρος του μουσικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τις εισηγήσεις των ερευνητών, δεν επηρεάστηκε από τα δεδομένα των προηγούμενων χρόνων, με την παιδαγωγική προσέγγιση κάποιων ωδείων ακόμη και σήμερα να βασίζεται αποκλειστικά σε θεωρητικές μεθόδους (Odam, 1995). Επιπλέον, η εκμάθηση της θεωρίας της μουσικής και των συμβόλων της πραγματοποιείται με τη μορφή ορισμού και κανόνα χωρίς να δίνει προτεραιότητα στην ακρόαση, στερώντας πλήρως την δημιουργικότητα, τη φαντασία και κατά συνέπεια την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης (Φυτίκα, 2009).

2.5. Η Έκφραση στη μουσική

Τι μπορεί να σημαίνει η έλλειψη δημιουργικότητας και φαντασίας σε έναν μουσικό; Μπορεί άραγε ένας εξοικειωμένος αναγνώστης, να καταφέρει την τέλεια εκτέλεση μιας καταγεγραμμένης μελωδίας, την οποία ούτε άκουσε ποτέ, ούτε δέχτηκε οδηγίες, σύμφωνα με τον τρόπο που την είχε στο μυαλό του αυτός που την έγραψε; Από την άλλη πλευρά, με πόση ακρίβεια μπορεί η παρτιτούρα να μας μεταφέρει κάποια στοιχεία, όπως για παράδειγμα τα σύμβολα της έντασης; Κάποια χαρακτηριστικά της μουσικής, υφολογικής

και εκφραστικής φύσεως (π.χ. ένταση, staccato-non legato-legato), είναι αδύνατον να μεταφερθούν με απολυτή ακρίβεια και αποδίδονται σύμφωνα με την προσέγγιση του εκτελεστή.

Βέβαια, η ικανότητα της έκφρασης δεν σχετίζεται μόνο με τέτοιου είδους σύμβολα, αλλά και με την ικανότητα του μουσικού να παραλλάσσει τη μελωδία. Οι παραλλαγές σε μια μελωδία από ένα μουσικό, δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο γεγονός. Η έκφραση, το ύφος ή το συναίσθημα στη μουσική, αποτελούν μια ικανότητα η οποία καλλιεργείται μέσω της ακρόασης και της εμπειρίας (Dionyssiou, 2017). Ένας μουσικός με αυξημένη ικανότητα έκφρασης λειτουργεί αυτόματα και ασυνείδητα (Sloboda, 2005) και συναντάται στην πλειοψηφία των αυτοδίδακτων μουσικών, οι οποίοι με τα χρόνια δημιουργούν ένα προσωπικό και μοναδικό ύφος παιξίματος που τους χαρακτηρίζει. Οι αυτοδίδακτοι μουσικοί της ελληνικής λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής που έχουν αξιόλογη δεξιότητα, μπορούν με ευκολία να δώσουν ύφος και συναίσθημα σε μια μελωδία, είτε επειδή έτσι την άκουσαν, είτε επειδή είναι δική τους προσέγγιση (Dionyssiou, 2002). Αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες με την ίδια άνεση που αναπτύσσουν και τη γλωσσική προφορική δεξιότητα (Green, 2014). Από την άλλη πλευρά, μπορεί κάποιοι να έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν με άνεση μια παρτιτούρα που είδαν για πρώτη φορά, αλλά να μην έχουν την ικανότητα να αποδώσουν μια δική τους προσέγγιση στην έκφραση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τον αυτοδίδακτο μουσικό Λάζαρο Κουλαξίζη, αναγνωρισμένο καλλιτέχνη του ακορντεόν στους χώρους της ελληνικής λαϊκής μουσικής, παρατηρήθηκαν τα στοιχεία που προσδίδουν το ύφος του προσωπικού μουσικού χαρακτήρα του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτός ο χαρακτήρας προέκυψε από επιρροές του μουσικού οικογενειακού του περιβάλλοντος (ο πατέρας και τα μεγαλύτερα αδέρφια του ήταν μουσικοί), που μεταδόθηκαν άτυπα, καθώς δεν υπήρξε ποτέ άμεση διδασκαλία από την οικογένεια, τους ήχους και των μελωδιών της αρμόνικας² της Μικράς Ασίας (Σκαμνέλος, 2016).

Γίνεται αντιληπτό για μια ακόμη φορά σε αυτή την εργασία ότι τα ακουστικά ερεθίσματα, ιδιαίτερα σε ένα παιδί που μεγαλώνει σε μουσικό κλίμα (παθητική ακρόαση), αυξάνουν τις πιθανότητες να αναπτύξει την μουσική του αντίληψη.

² Πρόγονος του ακορντεόν για τα ελληνικά δεδομένα.

2.6. Τύποι μουσικής ακρόασης

Σε αυτό το κεφάλαιο, έγινε ιδιαίτερος λόγος σχετικά με τη σημασία της μουσικής ακρόασης για την εκμάθηση της μουσικής και την επίδραση που έχει στην ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί, σύμφωνα με την Διονυσίου (2014), ότι η μουσική ακρόαση από μόνη της δεν επαρκεί για την μουσική ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς απαιτείται η εμπλοκή της δράσης (κίνηση, χορός, τραγούδι αλληλεπίδραση με το οικογενειακό περιβάλλον). Ένα από τα βασικά εργαλεία της δράσης είναι η *κίνηση* στη μουσική διδασκαλία από την βρεφική ηλικία έως την πρωτοβάθμια, η οποία θεωρείται στις μέρες μας ο θεμιτός τρόπος μουσικής εκπαίδευσης.

Θεωρήθηκε σημαντικό για την έρευνα να ειπωθούν οι τύποι της Μουσικής Ακρόασης που παρουσίασε η Green (2014). Ο ένας αφορά την *στοχευμένη ακρόαση* (purposive listening), όπου ένα άτομο τίθεται σε επαναλαμβανόμενη ακρόαση ενός τραγουδιού για συγκεκριμένο σκοπό. Για παράδειγμα, ένας μουσικός ακούει επανειλημμένα ένα τραγούδι, παρατηρώντας τις λεπτομέρειες του, προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσει τη μελωδία και να την αποδώσει στο μουσικό όργανο. Σε αυτόν τον τύπο ακρόασης η Campbell (2005) δίνει τον χαρακτηρισμό ενεργητική ακρόαση (enactive listening), διότι ο ακροατής θα πρέπει να ενεργήσει έτσι ώστε να αναπαράγει τη μελωδία που άκουσε. Ο άλλος τύπος είναι η *παθητική ακρόαση* (distracted listening) που δέχεται ένα άτομο ασυνείδητα. Για παράδειγμα, δέχεται μουσικά ερεθίσματα για τα οποία δεν έχει στραμμένη την προσοχή του σ' αυτά, τα οποία τον επηρεάζουν όμως χωρίς να το αντιλαμβάνεται (Green, 2014).

2.7. Κίνητρα εκμάθησης της μουσικής

Ακόμη και αν ως εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε τις σύγχρονες μεθόδους της Μουσικής Παιδαγωγικής και τις εφαρμόζουμε, δεν είναι αρκετό για να δούμε τους μαθητές μας να εξελίσσονται στη μουσική. Επίσης, δεν πρέπει να θεωρούμε ότι μαθητές με χαμηλή μουσική επίδοση, σημαίνει απαραίτητα ότι έχουν χαμηλή μουσική ικανότητα. Ίσως αυτοί οι μαθητές να μην έχουν αποκτήσει ενδιαφέρον για την μουσική.

Σύμφωνα με τον Sloboda (2005) υπάρχουν δύο τύποι κινήτρων ενασχόλησης με την μουσική, ο *ενδογενής* και ο *εξωγενής*. Ο *ενδογενής* σχετίζεται με την αγάπη ενός ανθρώπου για τη μουσική η οποία προήλθε από διάφορα γεγονότα ή θετικές εμπειρίες και χαρακτηρίζεται από εσωτερική ανάγκη για εκμάθηση. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν θέλει να χάσει ο μαθητής το ενδιαφέρον του, θα πρέπει να προσαρμόσει μέρος της ύλης του μαθήματος στο είδος μουσικής που αρέσει στο μαθητή. Ο *εξωγενής* τύπος σχετίζεται με την

επίτευξη. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής θέτει ως στόχο την επιτυχία, η οποία για να επέλθει, θα πρέπει να προηγηθεί έντονη εξάσκηση (Martin, 2002). Το αρνητικό αντίκτυπο αυτού του τύπου είναι η εμφάνιση στρες, καθώς οι συμμετέχοντες ανησυχούν αν θα επιτύχουν τις προσδοκίες. Σε αυτή την περίπτωση η επίδραση του στρες οδηγεί κάποιους υποψήφιους μουσικούς στην διακοπή εκμάθησης του μουσικού οργάνου (Sloboda, 2005).

Το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης των ωδείων δυστυχώς προωθεί κυρίως τον εξωγενή τύπο κινήτρων. Αυτό συμβαίνει διότι για να κατοχυρωθεί ένα επίπεδο ή να αποκτηθεί ένας πιστοποιημένος τίτλος σπουδών στη μουσική, θα πρέπει η ικανότητα που απαιτείται για κάθε επίπεδο να αξιολογηθεί από εξεταστική επιτροπή. Ωστόσο, το κλίμα των εξετάσεων αποτελεί μια ψυχοφθόρα κατάσταση για τον εξεταζόμενο, πόσο μάλλον για ένα παιδί να τη διαχειριστεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία έρευνας: Έρευνα Δράσης

Η Έρευνα δράσης αποτελεί τη μεθοδολογία έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της Έρευνας Δράσης, καθώς και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν. Παράλληλα εξηγούνται οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτές τις επιλογές.

3.1. Η ερμηνεία του όρου Έρευνα Δράσης

Ο πρώτος ερευνητής που σφράγισε επίσημα τον ορισμό της Έρευνας Δράσης, είναι ο κοινωνικός επιστήμονας Kurt Lewin το 1940. Θεώρησε ότι η βέλτιστη κατανόηση ενός οργανισμού θα επιτευχθεί, όταν επιχειρηθεί να αλλάξει (Robson, 1993/2010. Ο McNiff (1997) αναφέρει ότι η Έρευνα Δράσης φαίνεται να υπάρχει πιο πριν από τον Lewin. Ο Tomal (2003), παρουσιάζει την ιστορία της Έρευνας Δράσης, η οποία φαίνεται να εμφανίζεται ήδη στα αρχαία χρόνια των Ελλήνων φιλοσόφων. Το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα ο Dewey τόνισε ότι η πρακτική της έρευνας δράσης θα είναι πιο χρήσιμη στην επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις μέχρι τότε καθιερωμένες μορφές της επιστημονικής έρευνας (Tomal, 2003). Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την Έρευνα Δράσης είναι πάρα πολλοί. Όλοι τους όμως βασίζονται στον άξονα του Lewin παρουσιάζοντας ωστόσο παραλλαγές οι οποίες εξαρτώνται από τις ανάγκες καθώς και την οπτική γωνία του κάθε ερευνητή.

Το κοινό βασικό χαρακτηριστικό των ορισμών που έχουν δοθεί για την Έρευνα Δράσης, είναι η άμεση παρέμβαση του ερευνητή στο να πραγματοποιήσει τη βελτίωση μιας κατάστασης ή τη λύση του προβλήματός της (Cohen & Manion, 1994/2000). Ο ερευνητής επιχειρεί να αναζητήσει λειτουργικές μεθόδους τις οποίες θα εφαρμόσει, με σκοπό να φέρουν θετικά λειτουργικά αποτελέσματα. Μέσα από την Έρευνα Δράσης δημιουργούνται νέες ιδέες που προκύπτουν από πρακτικές μεθόδους επαγγελματιών, με σκοπό την βελτίωση της εργασίας τους. Αυτές οι επιτυχημένες εφαρμογές στη συνέχεια προωθούνται στον επιστημονικό κόσμο και διευρύνονται.

Η αποτελεσματική πρακτική που θα ερευνήσει ένας επαγγελματίας, διά της μεθόδου της Έρευνας Δράσης, για να μην ξεφύγει από το επιστημονικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να επισφραγιστεί και με θεωρητικό πλαίσιο (McNiff, 1997). Ένας από τους λόγους που η Έρευνα Δράσης θεωρήθηκε από κάποιους ερευνητές ως μια καλής ποιότητας μεθοδολογία,

είναι η θεωρητική της προσέγγιση (Robson, 1993/2010). Φυσικά αυτό ισχύει στην περίπτωση που κάποιος ερευνητής στηρίζει και θεωρητικά την πρακτική του.

3.2. Στάδια έρευνας δράσης

Το μοντέλο των σταδίων της *Έρευνας Δράσης* που πρότειναν οι Kemmis & Wilkinson, αποτελεί την συνεχή επανάληψη ενός κύκλου. Αρχίζει με τον σχεδιασμό της δράσης που πρόκειται να πραγματοποιήσει την αλλαγή και ύστερα ακολουθεί η εφαρμογή της. Στην συνέχεια η εξέλιξη της πορείας θα γίνει αντιληπτή μέσω της παρατήρησης και ο κύκλος κλείνει με αξιολόγηση (Robson, 1993/2010). Στη περίπτωση που ο κύκλος κλείσει με θετική αξιολόγηση της πρακτικής, ενδέχεται στο μέλλον να ανοίξει εκ νέου, είτε από τον ίδιο τον ερευνητή, είτε από άλλον εξαιτίας της ανάγκης για εκ νέου βελτίωση.

Ύστερα από αναζήτηση στη βιβλιογραφία, έγινε αντιληπτό ότι μετέπειτα επαγγελματίες ερευνητές, εισχωρώντας πιο βαθιά στην ανάλυση των σταδίων της *Έρευνας Δράσης*, διακλαδίζουν το μοντέλο των Kemmis & Wilkinson. Επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν ενδεικτικά δύο μοντέλα των σταδίων της *Έρευνας Δράσης*, που πρότειναν δύο μεταγενέστεροι ερευνητές, ο McNiff (1997) και ο Bassey (1998). Οι διαφορές είναι ελάχιστες, αλλά ο βασικός άξονας είναι κοινός σε όλους και συμβαδίζει με το μοντέλο των Kemmis & Wilkinson. Ο McNiff (2017) προτείνει ο καθένας να επιλέγει το μοντέλο της *Έρευνας Δράσης* που ταιριάζει στον ίδιο και στην έρευνά του. Αντίστοιχα θεωρώ ότι θα πρέπει να συμβαίνει το ίδιο και στην επιλογή των σταδίων που παρουσιάζει ο κάθε ερευνητής.

Στάδια έρευνας του McNiff (1997: 89)

1. *Αναθεωρούμε την τρέχουσα πρακτική μας.*
2. *Προσδιορίζουμε μια πτυχή που θέλουμε να ερευνήσουμε.*
3. *Φανταζόμαστε μία εναλλακτική εφαρμογή.*
4. *Δοκιμάζουμε την εφαρμογή.*
5. *Παρατηρούμε τι συμβαίνει.*
6. *Με βάση τα δεδομένα που παρατηρήσαμε, αξιολογούμε την πορεία και συνεχίζουμε την εφαρμογή ή τροποποιούμε σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης.*
7. *Παρατηρούμε εκ νέου.*
8. *Αξιολογούμε εκ νέου την αντίστοιχη πορεία της εφαρμογής (συνεχίζουμε ή τροποποιούμε αναλόγως).*

9. Και ούτω καθεξής.....

Σύμφωνα με τις προτάσεις των σταδίων της *Έρευνας Δράσης* η διαφορά των Bassey και McNiff εντοπίζεται στην εκκίνηση των σταδίων, με τον πρώτο να εστιάζει στην αναθεώρηση μιας ήδη υπάρχουσας πρακτικής του εκπαιδευτικού και τον δεύτερο να αφήνει να εννοηθεί ότι ίσως πρόκειται και για μια καινούρια κατάσταση με την οποία δεν είχε ασχοληθεί ποτέ μέχρι τότε. Συμπερασματικά, είναι διαφορετικό να αναθεωρείς τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεις μουσική κάτω από κοινές συνθήκες και διαφορετικό να σου ανατίθεται να διδάξεις για πρώτη φορά μουσική έναν μαθητή με οποιοδήποτε ιδιαιτερότητα.

Ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό που φάνηκε να παρουσιάζεται στις παραπάνω προτάσεις των σταδίων της *Έρευνας Δράσης*, είναι ότι ο ερευνητής έχει ενεργό ρόλο στην πρακτική της έρευνας. Προτείνει στον μαθητή να εφαρμόσει μια πρακτική με σκοπό την βελτίωση, χωρίς όμως να ξέρει αν αυτή η πρακτική θα φέρει θετικά αποτελέσματα. Αν η πρακτική είναι αποτελεσματική, θα προκύψει από αξιολόγηση των δεδομένων που λήφθηκαν μέσω της παρατήρησης και τεκμηρίωσης των θετικών αποτελεσμάτων. Εάν πάλι η αξιολόγηση δεν δείξει θετικά αποτελέσματα, τότε ο ερευνητής προτείνει εκ νέου μια εναλλακτική πρακτική μέθοδο. Αυτός είναι και ο λόγος που ο McNiff (2017:12) χαρακτηρίζει την μεθοδολογία της *Έρευνας Δράσης*, «ανάκλαση δράσης».

Η *Έρευνα Δράσης* της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας φαίνεται να συντάσσεται με το μοντέλο σταδίων που πρότεινε ο McNiff (1997), καθώς κατά τη διάρκεια των οχτώ χρόνων εργασιακής μου εμπειρίας μέχρι σήμερα γεννάται η ανάγκη για συνεχή αναθεώρηση της μεθόδου διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί ο καταλληλότερος τρόπος διδασκαλίας για τον κάθε μαθητή.

3.3. Έρευνα Δράσης και Εκπαίδευση

Ο John Elliott και οι συνεργάτες του ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ανέπτυξαν την *Έρευνα Δράσης* στην εκπαίδευση. Ο Elliott (1991) χαρακτήρισε αυτό το είδος μεθοδολογίας ως μια εφαρμοσμένη έρευνα που παράγει χρήσιμη γνώση με σκοπό της βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος ή την λύση προβλημάτων (Robson, 1998/2010). Φυσικά όπως προαναφέρθηκε σύμφωνα με τον Tomal (2003), ο Dewey περίπου τρεις δεκαετίες πριν την αρχική παρουσία του Elliott στη βιβλιογραφία³, πρότεινε στους εκπαιδευτικούς να μην εφησυχάζουν και να προσπαθούν να βελτιώνουν το επίπεδο της εκπαίδευσης, προτείνοντας ως βασική μεθοδολογία την ποσοτική έρευνα, με την

³ Σχετικά με την προσωπική βιβλιογραφία του Elliot βλέπε στο Elliot (1991:154).

προϋπόθεση να μη βασιστούν στα πρότυπα της θεωρίας της καθιερωμένης επιστημολογίας, αλλά στην πρακτική.

Ο Lawrence Stenhouse εμφανίζεται ως μια σημαντική προσωπικότητα που ανέπτυξε τη θεωρία της *Έρευνας Δράσης* στο χώρο της εκπαίδευσης στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, προτείνοντας το πρόγραμμα σπουδών να δημιουργείται από τα ίδια τα σχολεία, για να είναι προσαρμοσμένο στους εκάστοτε μαθητές (McNiff, 1997).

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση ή αλλιώς οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την έρευνα (θεωρώ αυτές τις έννοιες αλληλένδετες, αν θέλουμε την εξέλιξη της εκπαίδευσης), αντιλαμβάνονται τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η *Έρευνα Δράσης* φαίνεται να είναι η μεθοδολογία που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν ταυτόχρονα και τον ρόλο του ερευνητή.

3.4. Η συμμετοχή του ερευνητή στην Έρευνα Δράσης

Η ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στην *Έρευνα Δράσης* αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης από τις παραδοσιακές μορφές της κοινωνικής έρευνας όπου ο ερευνητής αποτελεί τον εξωτερικό παρατηρητή των όσων συμβαίνουν ή έχουν συμβεί και στη συνέχεια, βάση των δεδομένων βγάζει συμπεράσματα. Σε μια άλλη εκδοχή στις παραδοσιακές έρευνες, ο ερευνητής αναπτύσσει μια θεωρία και στη συνέχεια οι επαγγελματίες κάνουν πράξη την εφαρμογή (McNiff, 2017).

Στην *Έρευνα Δράσης* ο ερευνητής αποτελεί ένα από τα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα και μαζί με τα υπόλοιπα άτομα που έχουν βασικό ρόλο στην έρευνα (π.χ. μαθητές), αποτελούν τα κεντρικά πρόσωπα της έρευνας, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και όλοι μαζί συμμετέχουν στην έρευνα (συμμετοχική έρευνα) (Park, 1993· Selener, 1997· Robson, 1993/2010). Ο Elliott (1991) χρησιμοποιεί τον όρο «συνεργατική διαδικασία» διότι η *Έρευνα Δράσης* αποτελεί μια συνεργασία στην οποία λαμβάνουν μέρος ερευνητές, εκπαιδευτικοί, μαθητές ακόμη και άλλα πρόσωπα όπως διοικητικά στελέχη, σύμβουλοι, γονείς κ.ά. Επίσης συνεργασία μπορεί να πραγματοποιηθεί με ανταλλαγή απόψεων με άλλους ερευνητές που θα ερμηνεύσουν από τη δική τους οπτική γωνία τα γεγονότα μιας έρευνας. Γι' αυτό προτείνεται σε εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την πρακτική που ερευνήθηκε σε αυτή τη διπλωματική εργασία, για να έχουμε περισσότερα αποτελέσματα και να αξιολογήσουμε τις δυνατότητές της.

3.5. Έρευνα Δράσης και ποιοτική έρευνα

Η επιστημονική κοινότητα έχει παρουσιάσει πολλαπλούς ορισμούς της *ποιοτικής έρευνας* οι οποίοι δεν παρουσιάζουν κοινή προσέγγιση. Έτσι λοιπόν για να αποφευχθεί η σύγχυση, ένας έξυπνος τρόπος να οριοθετηθεί η έννοια της *ποιοτικής έρευνας* είναι να αναδειχτούν τα στοιχεία της *ποσοτικής έρευνας* που βρίσκεται στην αντίθετη πλευρά της *ποιοτικής* (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αναλόγως λειτούργησαν και οι εκπρόσωποι της *Έρευνας Δράσης*, οι οποίοι κατέδειξαν την *Έρευνα Δράσης* περισσότερο ως ποιοτική μέθοδο, καθώς αποτελεί ένα ευέλικτο σχέδιο που ξεφεύγει από τις προκαθορισμένες προσεγγίσεις που εξαρτώνται από τα αποτελέσματα των αριθμών της *ποσοτικής έρευνας* (Robson, 1993/2010· McNiff, 1997· Elliott, 1991). Ο Tomal (2003) δεν κατατάσσει την *Έρευνα Δράσης* απόλυτα στο είδος της *ποιοτικής έρευνας* καθώς πιστεύει ότι ο στόχος της είναι η ανακάλυψη πληροφοριών που προκύπτουν ως συμπεράσματα από μελέτες και καταλήγουν σε εδραίωση των προτάσεων που προτείνονται. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η *Έρευνα Δράσης* σχετίζεται με την βελτίωση μιας κατάστασης ή τη λύση του προβλήματος. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι όμοιες καταστάσεις ή όμοια προβλήματα θα λυθούν αντίστοιχα με τον ίδιο τρόπο. Στην συγκεκριμένη έρευνα που διεξάγεται στην παρούσα διπλωματική, η μια από τις μελέτες περίπτωσης (βλ. παρακάτω σχετικά) σχετίζεται με μαθητή που έχει δυσλεξία και ταλαιπωρείται με μαθησιακές δυσκολίες. Πράγματι η *Έρευνα Δράσης* που πραγματοποιήθηκε έφερε θετικά αποτελέσματα στον μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτή η πρακτική θα βοηθήσει όλους τους δυσλεκτικούς μαθητές που επιχειρούν να μάθουν μουσική. Σύμφωνα με τον Tomal (2003: 5) «η *Έρευνα Δράσης* είναι κατάλληλη για τους εκπαιδευτικούς ως μια πρακτική διαδικασία, διότι δεν απαιτεί λεπτομερή στατιστική ανάλυση (π.χ. ποσοτική έρευνα), ή μακροχρόνιες αφηγηματικές εξηγήσεις (π.χ. ποιοτική έρευνα), αλλά ενδιαφέρεται περισσότερο για την επίλυση ενός προβλήματος με αποτελεσματικό και εφικτό τρόπο».

3.6. Μελέτη Περίπτωσης

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η *Έρευνα Δράσης* στηρίζεται συνήθως σε *μελέτη περίπτωσης* (Elliott, 1991· Robson, 1993/2010). Ο McNiff (1997) υποστηρίζει πως τα δεδομένα μιας *μελέτης περίπτωσης*, αποτελούν τα αποδεικτικά στοιχεία μιας πρότασης που μελετάται.

Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να παρουσιάζεται ένα κοινό πρόβλημα. Κάθε περίπτωση όμως είναι διαφορετική από οποιαδήποτε άλλη. Το πρόβλημα είναι μεν κοινό, ωστόσο η

λύση του προβλήματος μπορεί να μην είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, είναι δυνατόν περιπτώσεις με διαφορετικό πρόβλημα να έχουν κοινή λύση. Η *μελέτη περίπτωσης* δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει μια περίπτωση και να επενδύσει χρόνο ώστε να βρει λύση γι' αυτή. Οι τρεις λέξεις: «εμπειρική», «ποιοτική», «στρατηγική» (για περαιτέρω ανάλυση βλέπε: Robson, 1993/2010), μας καταδεικνύουν την ταυτότητα της μεθόδου. Στη παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζονται περισσότερες από μια *μελέτες περίπτωσης*, ή αλλιώς «μελέτες πολλαπλής περίπτωσης» (Robson, 1993/2010: 216), στις οποίες το κοινό χαρακτηριστικό πρόβλημα σχετίζεται με τον τρόπο μετάδοσης ο οποίος δεν μπορεί να βασιστεί στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας (παρτιτούρα). Οι αιτίες που οδηγούν στο κοινό πρόβλημα είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση. Η παρατήρηση και η συνέντευξη κάθε περίπτωσης ανέδειξαν το πρόβλημα και τις αιτίες της κάθε περίπτωσης. Αυτό είχε ως συνέπεια να αναζητηθεί εναλλακτικός τρόπος μετάδοσης. Σε αυτό το σημείο ενεργοποιούνται τα στάδια της *Έρευνας Δράσης* που συζητήθηκαν παραπάνω.

Οι χρονολογικές περίοδοι της κάθε μελέτης αυτής της διπλωματικής εργασίας δεν συμπορεύονται μεταξύ τους απόλυτα. Πρόκειται για μια έρευνα που λαμβάνει χώρα τα οχτώ χρόνια της μέχρι τώρα εργασιακής μου εμπειρίας ως εκπαιδευτικός της μουσικής. Με δεδομένο, ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, ανεξάρτητα από το βαθμό εξέλιξης του καθενός, θεωρήθηκε απαραίτητο να βρεθεί τρόπος διδακτικής επικοινωνίας, εφόσον ο κοινός τρόπος διδασκαλίας που βασίζεται στα καθιερωμένα δυτικά πρότυπα της τυπικής εκπαίδευσης, δεν μπορούσε να προσφέρει αποτελέσματα. Πιστεύω, ότι η *Έρευνα Δράσης* είναι η ιδανική μεθοδολογία σε αυτή την έρευνα, διότι για να λυθεί το πρόβλημα του τρόπου μετάδοσης, πρέπει να επέμβουμε με προτάσεις μέχρι να βρεθεί ο ιδανικός τρόπος εκμάθησης του κάθε μαθητή. Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής που χρησιμοποιήθηκε ήταν η χρήση βίντεο. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση της εκτέλεσης μιας παρτιτούρας, μεταδίδοντας όλα τα στοιχεία της μελωδίας με οπτικό και προφορικό λόγο. Για λόγους συντομίας, σε αυτή τη διπλωματική εργασία, αυτού του είδους η βιντεοσκόπηση θα χαρακτηρίζεται ως *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* (για περαιτέρω ανάλυση βλ. Κεφάλαιο 4).

Επιλέχθηκαν να αναλυθούν πέντε μελέτες περίπτωσης στις οποίες η διδασκαλία βασίστηκε στην *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* ως βασικός τρόπος μετάδοσης του διδακτικού προγράμματος. Πρόκειται για πέντε διαφορετικές μεταξύ τους περιπτώσεις, στις οποίες θα παρατηρήσουμε τα οφέλη καθώς και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής.

Οι *μελέτες περίπτωσης* που εμπεριέχονται στην έρευνα είναι οι έξι:

1. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία (18 ετών).
2. Μελέτη περίπτωσης μαθητή που αρνείται την μετάδοση μέσω συμβατικής παρτιτούρας (19 ετών).
3. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με πιστοποιημένες σπουδές κλασικής μουσικής σε διδασκαλία της λαϊκής & παραδοσιακής μουσικής (21 ετών).
4. Μελέτη περίπτωσης μαθητή που δεν συνεργάζεται (19 ετών).
5. Μελέτη περίπτωσης τυφλού μαθητή (11 ετών).

Το πρόβλημα ή δυσκολία σε μια περίπτωση αποτελεί τη βάση για δημιουργία έρευνας. Πάνω στη μελέτη περίπτωσης, αναλαμβάνει η *Έρευνα Δράσης* για να βρεθεί λύση στο πρόβλημα ή να βελτιωθεί η κατάσταση.

3.7. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Κάθε μορφή επιστημονικής έρευνας στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων τα οποία αξιολογούνται και μας οδηγούν στα συμπεράσματα. Χωρίς την συλλογή δεδομένων δεν θα είχε υπόσταση η έρευνα. Η συλλογή δεδομένων και η αξιολόγησή τους μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Ο Tomal (2003) επισημαίνει ότι η επιλογή του τρόπου συλλογής δεδομένων, δεν πρέπει να γίνεται αυθαίρετα και ανοργάνωτα.

Η *Έρευνα Δράσης* χαρακτηρίζεται ως εμπειρική έρευνα καθώς οι πληροφορίες και τα δεδομένα, συλλέγονται κυρίως μέσω της παρατήρησης και αξιολογούνται (Cohen & Manion, 2000). Εάν ο ερευνητής χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ήδη κατά τη διάρκεια της δράσης και όχι μόνο στο τέλος της, τότε θα υπάρχει έγκαιρη διάγνωση αποτυχημένων αποτελεσμάτων. Έτσι μειώνεται ο κίνδυνος λανθασμένων συμπερασμάτων (McNiff, 1997). Έστω, ότι θα δοθεί για πρώτη φορά *ρεαλιστική παρτιτούρα* σε μαθητή η οποία θα βιντεοσκοπηθεί την ώρα του μαθήματος. Εάν η λήψη δεν παρέχει επαρκή εικόνα και ήχο, τότε σε επόμενο μάθημα θα αντιληφθούμε την αναποτελεσματικότητα, για την οποία δεν θα ευθύνεται η *ρεαλιστική παρτιτούρα*, αλλά η κακής ποιότητας λήψη η οποία δεν αξιολογήθηκε πριν πραγματοποιηθεί η λήψη.

3.7.1. Παρατήρηση

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας είναι η *παρατήρηση*. Σύμφωνα με τον Robson (1993/2010) η *παρατήρηση* δεν μπορεί να απουσιάζει σε μια *μελέτη περίπτωσης*. «Η παρατήρηση μπορεί να είναι *δομημένη* ή *μη δομημένη*, *συμμετοχική* ή *μη συμμετοχική*» (Bell, 2005/2007: 241). Οι προσεγγίσεις της *παρατήρησης* ποικίλουν. Ωστόσο

οι βασικές προσεγγίσεις σχετίζονται με τις έννοιες *συμμετοχή* και *δόμηση* που δίνει ο Bell. Η *συμμετοχική παρατήρηση* αφορά τα ευέλικτα σχέδια της ποιοτικής έρευνας και η *δομημένη παρατήρηση* αφορά κυρίως τα προκαθορισμένα σχέδια της ποσοτικής έρευνας (Robson, 1993/2010). Ο Μάγος (2005) αντί για *δομημένη παρατήρηση*, χρησιμοποιεί τον όρο *συστηματική παρατήρηση*. Η έρευνα αυτής της διπλωματικής εργασίας δεν περιλαμβάνει καθόλου ποσοτική μέθοδο. Η προσέγγιση της παρατήρησης που ταιριάζει απόλυτα είναι η *συμμετοχική παρατήρηση* η οποία είναι *μη δομημένη*.

Στη *συμμετοχική παρατήρηση*, ο παρατηρητής έχει φυσική παρουσία στο γεγονός, στην κατάσταση που είναι να παρατηρήσει (Bell, 2005/2007· Robson 1993/2010). Αυτό το χαρακτηριστικό ταιριάζει απόλυτα με την παρούσα έρευνα, καθώς το ίδιο πρόσωπο έχει ταυτόχρονα τον ρόλο του ερευνητή, του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του *παρατηρητή* του μαθητή για τον οποίο γίνεται η έρευνα. Η λειτουργία της *συμμετοχικής παρατήρησης* βασίζεται στο ότι τα δεδομένα προκύπτουν από τις καταστάσεις και τα γεγονότα που παρατηρεί άμεσα ο ερευνητής εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Αυτό είναι και ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που προσδίδει ο Μάγος (2005) στη *συμμετοχική παρατήρηση*. Σε γεγονότα και καταστάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, τα στοιχεία δεν είναι δυνατόν να ληφθούν με άμεση *συμμετοχική παρατήρηση*, συνεπώς άλλες τεχνικές θα αναλάβουν αυτό το έργο, όπως για παράδειγμα η πραγματοποίηση συνεντεύξεων σε άτομα που βίωσαν τα γεγονότα ή τις καταστάσεις. Σε μια συνέντευξη όμως αυτά που περιγράφει ο συνεντευξιαζόμενος αφορούν τη δική του άποψη ή την δική του οπτική γωνία, καθώς παρουσιάζει τα πράγματα όπως αυτός θέλει. Η *άμεση συμμετοχική παρατήρηση* δεν βασίζεται απλώς στην άποψη που καταθέτει ένας συνεντευξιαζόμενος, αλλά παρατηρείται άμεσα το πρόσωπο, ή ένα γεγονός στις πράξεις, στη συμπεριφορά και τον τρόπο (Robson, 1993/2010).

Ο Robson (1993/2010: 372) παρουσιάζει δύο προσεγγίσεις στην δόμηση της παρατήρησης. Αυτές είναι η «άτυπη» και η «τυπική προσέγγιση». Ο όρος «τυπική προσέγγιση» παραπέμπει στη *δομημένη παρατήρηση*, που έχει συγκεκριμένο στόχο παρατήρησης και συγκεκριμένη δομή την οποία προκαθορίζει. Την «άτυπη προσέγγιση» ο Robson (1993/2010: 372) τη χαρακτηρίζει ως «λιγότερο δομημένη» και όχι ως *μη δομημένη*. Στις μελέτες περίπτωσης της παρούσας έρευνας υπάρχει ένας βασικός στόχος παρατήρησης, το βίντεο, που είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μετάδοσης στην εκμάθηση μουσικού οργάνου. Για να χρησιμοποιήσουμε έναν εναλλακτικό τρόπο μετάδοσης, σημαίνει ότι οι κλασικοί τρόποι μετάδοσης δεν εξυπηρετούν την απόδοση του μαθητή. Αυτό προέκυψε από την παρατήρηση που έγινε στον μαθητή. Επιπλέον τα δεδομένα αξιολογήθηκαν και

αποδόθηκαν οι πιθανοί λόγοι που συνέβη αυτό. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε η δράση, δηλαδή η χρήση του βίντεο ως εναλλακτική παρτιτούρα, και τα αποτελέσματα έδειξαν αν υπήρξε εξέλιξη στην απόδοση του μαθητή. Όλα αυτά δηλώνουν έναν σχετικό στόχο ως προς το τι έχει παρατηρηθεί, ωστόσο δεν εννοείται με την αυστηρή έννοια της *δομημένης παρατήρησης*. Ο ερευνητής δεν βρίσκεται αποκομμένος από οτιδήποτε άλλο συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, Βρίσκεται σε επαγρύπνηση σε ότι συμβαίνει πέραν του βασικού πεδίου της έρευνας, καθώς διάφορα άλλα στοιχεία μπορούν να φανούν χρήσιμα. Για παράδειγμα αν ένας μαθητής έχει *απόλυτη ακοή*⁴ και δεν έχει αντιληφθεί αυτή του τη δυνατότητα, αλλά παρατηρήσει αυτή την ιδιότητα ο εκπαιδευτικός, τότε μπορεί να επιλέξει την προφορικότητα ως τρόπο μετάδοσης, εφόσον για τον μαθητή ο τυπικός τρόπος μετάδοσης είναι δύσβατος. Γενικότερα πάντως, όταν η *παρατήρηση* δεν έχει καθορισμένη δομή, τότε πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς ο ερευνητής είναι μεν ελεύθερος να ελίσσεται στα στοιχεία που παρατηρεί, το πεδίο όμως είναι τόσο ανοιχτό που κινδυνεύει να μην αντιληφθεί σημαντικά στοιχεία της παρατήρησης. Ο Robson (1993/2010) θέτει έναν προβληματισμό σχετικά με την παρατήρηση του ερευνητή. Πολλά στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν αλλά και πολλά άλλα σημαντικά μπορούν να ξεφύγουν της προσοχής. Ο Bell (2005/2007: 241) προειδοποιεί για κίνδυνο «μεροληψίας» από την πλευρά του παρατηρητή σε μια *μη δομημένη παρατήρηση*. Με σκοπό να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να σημειώνει όχι μόνο τα στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα για τα δεδομένα εκείνης της στιγμής, αλλά ακόμη και αυτά που τα θεωρεί αδιάφορα. Ίσως αυτά τα «αχρείαστα» στοιχεία, αποτελέσουν αργότερα το κλειδί για να εντοπιστεί το πρόβλημα ή να λυθεί.

3.7.2. Συνέντευξη και παρατήρηση

Θεωρώ, ότι η *παρατήρηση* δεν θα μπορούσε να αποτελεί την μοναδική μέθοδο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Από τους ερευνητές αναφέρεται ότι μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ή να συμπληρώσουμε τα δεδομένα της παρατήρησης με άλλες τεχνικές μεθόδους (Robson, 1993/2010). Στην παρούσα διπλωματική έρευνα, θα λέγαμε ότι η παραπάνω άποψη λειτούργησε αντίστροφα. Στις πρώτες επαφές με κάθε μαθητή πραγματοποιώ μια *ημιδομημένη συνέντευξη* με σκοπό την άμεση συλλογή δεδομένων γύρω από την προσωπικότητά του, καθώς και το εκπαιδευτικό του επίπεδο στην μέχρι τότε

⁴ Απόλυτη ακοή είναι η ικανότητα αναγνώρισης ενός τονικού ύψους χωρίς σημείο αναφοράς το οποίο τίθεται από ακρόαση (Κόνιαρη, 2009).

μαθητική του πορεία. Πρέπει να τονιστεί ότι η *παρατήρηση* έχει παρουσία από τη πρώτη έως και την τελευταία στιγμή κάθε επαφής με τον μαθητή, ακόμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συνέντευξη αποτελεί μια σύντομη οδό για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία δεν λαμβάνονται ως αδιάψευστα στοιχεία. Η *παρατήρηση* έρχεται να αποσαφηνίσει ή να συμπληρώσει τα στοιχεία (Robson, 1993/2010). Ο Μάγος (2005: 7) χαρακτηρίζει την ταυτόχρονη παρουσία μεθόδων ως «πολυμεθοδική προσέγγιση» την οποία έχουν στηρίξει πολλοί ερευνητές καθώς με αυτό τον τρόπο τα στοιχεία «αλληλοσυμπληρώνονται». Σύμφωνα με την παρατήρηση του Μάγου (2005), η συνύπαρξη *συνέντευξης-παρατήρησης* αποτελεί τον πιο διαδεδομένο συνδυασμό, ακριβώς για τους λόγους που προαναφέρθηκαν σε αυτή τη παράγραφο.

Ως παράδειγμα αποσαφήνισης δεδομένων που έφερε η παρατήρηση, δίνεται μια από τις μελέτες περίπτωσης αυτής της έρευνας. Ύστερα από ερώτηση που τέθηκε σε μαθήτρια σχετικά με την ευχέρεια της στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας, η απάντησή της ήταν «πολύ καλά». Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διέψευσε την απάντησή της. Ως παράδειγμα της συμπλήρωσης στοιχείων, φαίνεται μια άλλη μελέτη περίπτωσης αυτής της εργασίας, όπου κατά τη διάρκεια της πρώτης συνέντευξης αλλά και κατά διάρκεια των πρώτων μαθημάτων, δεν ειπώθηκαν σημαντικά στοιχεία που αφορούσαν την μαθησιακή ικανότητα του μαθητή. Ο μαθητής είχε δυσλεξία και για οποιοδήποτε λόγο αυτό δεν ειπώθηκε αρχικά. Κάποιες περιπτώσεις μαθητών δεν γνωρίζουν ότι έχουν μαθησιακή δυσκολία ή κάποιοι μπορεί να αποφεύγουν να το δηλώσουν στον εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παρατηρήθηκε η δυσκολία του μαθητή να εκτελέσει με τη σειρά τις νότες της μουσικής σημειογραφίας. Στη συνέχεια ο μαθητής ανακοίνωσε ότι έχει διαγνωστεί με δυσλεξία. Περισσότερη ανάλυση των περιπτώσεων κατατίθεται στα παρακάτω κεφάλαια.

Ένα μειονέκτημα της *παρατήρησης* που θέτει ο Robson (2010/1993) είναι όταν ο παρατηρούμενος γνωρίζει ότι πραγματοποιείται παρατήρηση, τότε ενδεχομένως να μην δρα με τον ίδιο τρόπο που θα δρούσε κατά την απουσία παρατήρησης. Ενδεχομένως να ισχύει αυτό σε άλλες έρευνες, στην παρούσα έρευνα όμως η *παρατήρηση* πιστεύω πραγματοποιείται, παράλληλα από τον εκπαιδευτικό και από τον ίδιο τον μαθητή, καθώς αναμένει τα αποτελέσματα της εξέλιξης του. Για τον κάθε μαθητή διεξάγεται μια έρευνα με σκοπό την ανακάλυψη του ιδανικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Εκπαιδευτικός και μαθητής παρατηρούν την εξέλιξη του μαθητή με τον δεύτερο να περιμένει από τον εκπαιδευτικό την ιδανική πρόταση δράσης για την βελτίωση ή τη λύση του προβλήματός του. Ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει ότι δεν τίθεται σε κρίση από τον εκπαιδευτικό και ότι

ο σκοπός του είναι αποκλειστικά να τον βοηθήσει να φτάσει στη γνώση αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια.

Για να είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε άρτια, οφείλουμε να θέσουμε ερευνητικά ερωτήματα (Bell, 2005/2007· Robson 1993/2010). Τι μας ώθησε να αναζητήσουμε εναλλακτικό τρόπο μετάδοσης της μουσικής σε σχέση με τον καθιερωμένο τρόπο που διδάσκεται στους τυπικούς χώρους εκπαίδευσης; Έχουμε μαθητές που δεν κατανοούν τους τυπικούς κλασικούς τρόπους μετάδοσης και κατά συνέπεια δεν αποδίδουν με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη διακοπή των σπουδών. Οι μαθητές θέλουν να μάθουν μουσική αλλά δεν κατανοούν τον τρόπο μετάδοσης. Στη συνέχεια τίθεται το ερώτημα, γιατί αυτοί οι μαθητές δεν κατανοούν; Οφείλουμε να ανακαλύψουμε την προσωπικότητά τους, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες, καθώς και τους λόγους που δεν κατανοούν και να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα διδασκαλίας σε αυτούς και όχι το αντίθετο (Κοκκίδου, 2014).

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να λυθεί το πρόβλημα των μαθητών που παρουσιάζονται σε αυτή τη διπλωματική εργασία. Ωστόσο, αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα, αρχικά αξιολογήθηκε η επίδρασή της στις περιπτώσεις των μαθητών που μελετήθηκαν. Σε δεύτερο επίπεδο, στο Κεφάλαιο 2 συζητήθηκε η σημασία που έχει να ενταχθούν άτυποι τρόποι μάθησης στους χώρους μουσικής εκπαίδευσης. Παρατηρώντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*, μήπως θα μπορούσε να προσφέρει γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης της μουσικής; Επίσης, στο Κεφάλαιο 2 έγινε λόγος για την αναγνωστική δυσκολία που παρουσιάζουν κάποιοι άνθρωποι για οποιονδήποτε λόγο. Θα μπορούσε η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* να αντικαταστήσει την συμβατική ή αποτελεί ένα εργαλείο που θα προσεγγίσει τον μαθητή στην εκμάθηση της ανάγνωσης; Αυτοί οι προβληματισμοί τίθενται προς συζήτηση στο Κεφάλαιο 5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Έρευνα

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα αυτής της διπλωματικής εργασίας τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας. Προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα και δεν εκτίθεται οποιοδήποτε στοιχείο που θα καταδείκνυε την ταυτότητα των μαθητών που λαμβάνουν μέρος ως βασικά πρόσωπα των μελετών περίπτωσης. Σε όλες τις περιπτώσεις χρησιμοποιείται το αρσενικό φύλο για να μην υπάρχει οποιοδήποτε στοιχείο που μπορεί να καταδείξει πρόσωπα. Αντί για ονόματα, τα άτομα αναφέρονται με το χαρακτηριστικό: μαθητής Περίπτωσης Α, μαθητής Περίπτωσης Β, μαθητής Περίπτωσης Γ, μαθητής Περίπτωσης Δ, μαθητής Περίπτωσης Ε. Οι περιπτώσεις τοποθετήθηκαν κατά χρονολογική σειρά του σημείου εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα αν σε κάποια σημεία συμβαδίζουν χρονολογικά.

4.1. Η Βιντεοσκόπηση στην εκπαίδευση

Όταν ένας μαθητής, που για οποιονδήποτε λόγο ο καθιερωμένος τρόπος διδασκαλίας, σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό τομέα, δεν τον βοηθά να εξελιχθεί στη γνώση τότε είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που να είναι προσαρμοσμένος στις δυνατότητες του. Στη συγκεκριμένη έρευνα το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εναλλακτική διδασκαλία ήταν η βιντεοσκόπηση.

Το βίντεο παρέχει ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων (ακουστική, οπτική, αφηγηματική) ώστε κάποιες από αυτές μπορεί να φανούν πιο ελκυστικές από την γραπτή ανάγνωση σε κάποιο μαθητή (Marshall, 2002). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση διευρύνει τους τρόπους αποδοχής των πληροφοριών του περιβάλλοντος προς τον εγκέφαλο (Κοκκίδου, 2015). Όσο περισσότερες είναι οι αισθητηριακές οδοί πρόσληψης μιας πληροφορίας, τόσες περισσότερες οι πιθανότητες να γίνει αποδεκτή η πληροφορία στον εγκέφαλο σε επίπεδο κατανόησης και αποκωδικοποίησης.

Το βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, είναι πολύ πιθανό να ενισχύσει το κίνητρο των μαθητών για μελέτη. Παρόλο που η παρακολούθηση ενός βίντεο είναι μια παθητική διαδικασία, έχει όμως την ικανότητα να μας μεταδώσει τη γνωστική δραστηριότητα που συμβαίνει στο βίντεο, όπως συμβαίνει και στην ενεργό μάθηση (Mayer, 2001).

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να παρουσιάσει και να προτείνει έναν εναλλακτικό, πολύ-αισθητηριακό, τρόπο μουσικής διδασκαλίας του ακορντεόν. Όταν η απευθείας ανάγνωση της παρτιτούρας, που για οποιονδήποτε λόγο (που θα αναλυθεί

παρακάτω στην κάθε περίπτωση αυτής της έρευνας) δεν εξυπηρετεί τον μαθητή, τότε δοκιμάζεται ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης. Παρακάτω παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση.

4.1.1. Βιντεοσκόπηση Τύπου 1 (*Ρεαλιστική Παρτιτούρα*).

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση, η οποία περιλάμβανε την εκτέλεση της παρτιτούρας στο μουσικό όργανο (ακορντεόν), σε αργή ταχύτητα, επισημαίνοντας παράλληλα διάφορα στοιχεία (όπως δακτυλοθεσία, επεξήγηση συμβόλων της παρτιτούρας κ.ά.). Οι επισημάνσεις μπορεί να ήταν διαφορετικές για κάθε μαθητή, καθώς οι ανάγκες του καθενός ήταν διαφορετικές. Συνεπώς, κάθε ένα από τα βίντεο ήταν προσαρμοσμένο για έναν συγκεκριμένο μαθητή και διέφερε από τα βίντεο άλλων μαθητών, ακόμη και αν επρόκειτο για την εκμάθηση της ίδιας μελωδίας. Να σημειωθεί ότι δεν πραγματοποιούνταν μια βιντεοσκόπηση για ολόκληρη τη μελωδία, αλλά χωριζόταν τμηματικά ανάλογα με τα θέματα της μελωδίας (Θέμα Α, Θέμα Β, κ.τ.λ.). Σκοπός αυτού του εγχειρήματος ήταν να αποφεύγονται μεγάλα αρχεία με σκοπό την εξυπηρέτηση του μαθητή στην αρχειοθέτηση αλλά και στην εύκολη μεταφορά δεδομένων (από την κάμερα ή το κινητό, στον υπολογιστή).

Η βιντεοσκόπηση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν, οποιαδήποτε στιγμή επιθυμήσουν, τις μοναδικές στιγμές της προφορικής μετάδοσης του μαθήματος και, κατά κάποιον τρόπο, να τις αναβιώσουν. Πρόκειται για μια ζωντανή μετάφραση (μέσω εικόνας, ήχου, φωνολογικών οδηγιών) των καταγεγραμμένων συμβόλων της παρτιτούρας, η οποία δεν ήταν στόχος να αποκλειστεί, αλλά, αντίθετα, μέσω αυτού του τρόπου να ενισχυθεί η ικανότητα της ανάγνωσής της. Στις τέσσερις από τις πέντε μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται σ' αυτή τη διπλωματική εργασία, η μελέτη του μαθητή στο σπίτι δεν πραγματοποιούνταν μόνο με την παρακολούθηση των βίντεο. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να έφερνε θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της μελωδίας στο όργανο, όμως με αυτό τον τρόπο δεν θα βελτιωνόταν η αναγνωστική ικανότητα. Συνεπώς η μελέτη λειτουργούσε παράλληλα με την παρακολούθηση βίντεο και την ανάγνωση της συμβατικής παρτιτούρας. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής έχοντας μπροστά του την συμβατική παρτιτούρα, ταυτόχρονα παρακολουθούσε τα βίντεο που περιλάμβαναν την μελωδία στην αναλυτική του μορφή. Έτσι, για κάθε μουσική φράση που υπήρχε στο βίντεο, ο μαθητής συσχέτιζε το αντίστοιχο μέρος στην συμβατική παρτιτούρα.

Για λόγους συντομίας, προτείνω στη μέθοδο να δοθεί ο χαρακτηρισμός *Ρεαλιστική Παρτιτούρα (Realistic Music Score)*.

4.1.2. Βιντεοσκόπηση Τύπου 2

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

Φυσικά αυτή η μέθοδος δεν είναι κάτι καινούριο στις μέρες μας. Με μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο θα εντοπίσουμε υπέρογκο βιντεοσκοπημένο υλικό, με σκοπό την εκμάθηση ενός τραγουδιού σε κάποιο μουσικό όργανο. Ωστόσο, η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* δεν απευθύνεται στο ευρύ κοινό, αλλά η κάθε μια από αυτού του είδους τις παρτιτούρες απευθύνεται αποκλειστικά σε έναν μαθητή καθώς είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και αδυναμίες του. Επίσης η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα*, σε αντίθεση με τα περισσότερα βίντεο του διαδικτύου, αφορά στη μετάφραση μιας συμβατικής παρτιτούρας και όχι στην εκμάθηση μιας μελωδίας με υποκειμενική παράφρασή της.

4.1.3. Εκμάθηση ανάγνωσης μουσικής σημειογραφίας στις περιπτώσεις της έρευνας

Σε όλες τις περιπτώσεις έκτος από την Περίπτωση Ε όπου ο μαθητής ήταν τυφλός, έγινε προσπάθεια για εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης με τους εξής τρόπους:

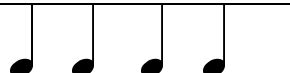
Ανάγνωση Φθόγγων της παρτιτούρας

Εξηγήθηκε στους μαθητές ο τρόπος της διαστηματικής πορείας των νοτών πάνω στο πεντάγραμμο (βλ. Παράδειγμα 1, Υποκεφάλαιο 2.3.1.), καθώς και η σημασία των συμβολισμών του πενταγράμμου όπως για παράδειγμα ο οπλισμός, μαθαίνοντας την συμπεριφορά των κλιμάκων, με σκοπό την διευκόλυνση της ανάγνωσης στην δακτυλοθεσία και στην αρμονία (βλ. Υποκεφάλαιο 2.3.2.).

Ανάγνωση Ρυθμού

Όσον αφορά την ανάγνωση του ρυθμού, εξηγήθηκε στους μαθητές η σημασία του αριθμητή και του παρονομαστή στο κλάσμα του ρυθμού. Ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε σχετικά με το μέτρημα των αξιών ήταν ένας συνδυασμός *ποιητικής* και *αριθμητικής* μεθόδου (βλ. Πίνακα 1, σελ: 10). Ποιο συγκεκριμένα δινόταν η εξής οδηγία: Αν ο ρυθμός είχε έως και 4 χρόνους σε ένα μέτρο, τότε γινόταν χρήση των λέξεων των αριθμών όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Η κάθε λέξη ισούται με ένα τέταρτο και η κάθε συλλαβή με ένα όγδοο. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής είναι εύκολο να καταλάβει ότι εφόσον οι δυο συλλαβές μας κάνουν μια λέξη, τότε το ένα τέταρτο είναι ίσο με δύο όγδοα. Μέσω της ακρόασης δινόταν

στον μαθητή η δυνατότητα να αντιληφθεί την ρυθμική κανονικότητα. Επίσης μέσω της ακρόασης δινόταν και η έκφραση τέ-κε-τε-κε, η οποία διευκόλυνε τον μαθητή να αντιληφθεί τις τέσσερις νότες σε ένα χτύπο του τετάρτου.

Ρυθμός			
4/4	Ένα-δύο – τρία – τέσσε ⁵	έ – να δύ –ο τρί- α τέσ-σε	Τέ-κε-τε-κε.....

Πίνακας 2: Παράδειγμα ανάγνωσης ρυθμού 4/4

Όσον αφορά τους σύνθετους ρυθμούς, προσθέταμε στη λέξη που βρισκόταν στο μέρος του μέτρου όπου ο ρυθμός ήταν 3/8, την συλλαβή «και» (βλ. ως παράδειγμα τον Πίνακα 3).

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

Πίνακας 3: Παράδειγμα ανάγνωσης ρυθμού 7/8

⁵ Αφαιρούσαμε την τελευταία συλλαβή της λέξης τέσσε-ρα για να έχει η λέξη δύο συλλαβές.

4.2. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία (Περίπτωση Α)

Στοιχεία Συνέντευξης 1Α

Ο μαθητής (18 ετών) εισήχθη σε σχολή (δεν αποτελεί τον χώρο που εργάζομαι) με σκοπό να διδαχθεί λαϊκή & παραδοσιακή μουσική στο μουσικό όργανο ακορντεόν. Με προσέγγισε με σκοπό να τον βοηθήσω καθώς δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες της σχολής. Το μουσικό του επίπεδο ήταν χαμηλό, παρόλο που προσπαθούσε να μάθει μουσική από την παιδική του ηλικία παρακολουθώντας μαθήματα αρμονίου.

Στοιχεία Παρατήρησης 1Α και Δράση 1Α

Από τις πρώτες επαφές των μαθημάτων μας στο ωδείο, έγινε αντιληπτή η δυσκολία του στην ανάγνωση της παρτιτούρας, που αρχικά αποδόθηκε στις σοβαρές γνωσιολογικές ελλείψεις του στην κατανόηση του γραπτού κώδικα της μουσικής. Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητο να καλυφθεί αυτό το κενό διότι αποτελούσε ένα εργαλείο αποτύπωσης της ύλης. Η εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε όπως εξηγήθηκε στο υποκεφάλαιο 4.1.3. Επίσης προτάθηκε στον μαθητή να εξασκείται καθημερινά στην ανάγνωση με σκοπό να βελτιωθεί η αναγνωστική του ικανότητα (Buck, 1944).

Αξιολόγηση 1Α και στοιχεία Παρατήρησης 2Α

Ύστερα από περίπου 4 μήνες από την έναρξη των μαθημάτων, υπήρχε κλίμα απογοήτευσης καθώς δεν παρουσιαζόταν η αναμενόμενη εξέλιξη στον μαθητή. Ενώ έδειχνε να κατανοεί σε θεωρητική βάση τη μουσική σημειογραφία, ωστόσο η απόδοση μιας παρτιτούρας μέσω του μουσικού οργάνου πραγματοποιούνταν με ιδιαίτερη δυσκολία. Για να εντοπιστούν οι λόγοι αυτής της αρνητικής εξέλιξης, αξιολογήθηκαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έπειτα από παρατήρηση του μαθητή αυτού τους 4 μήνες. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έγινε αντιληπτή η δυσκολία του να εστιάσει την προσοχή του στο χαρτί, καθώς συχνά έχανε την σειρά του πενταγράμμου. Επίσης, αρκετές φορές ρωτούσε ποιο από τα δύο πεντάγραμμα (κλειδί Σολ-Φα) αντιστοιχεί στο κάθε χέρι. Έτσι, για να μην μπερδεύεται, χρησιμοποιούσαμε επιπλέον διευκρινιστικές σημειώσεις πάνω στην παρτιτούρα. Αυτά τα στοιχεία ήταν αρκετά για να υπάρξει υποψία μαθησιακής δυσκολίας σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα.

Πράγματι, ο μαθητής είχε διαγνωσμένη δυσλεξία με διαταραχή στην ανάγνωση από τη παιδική του ηλικία, για την οποία μέχρι τότε δεν με είχε ενημερώσει. Ένα επιπλέον στοιχείο που προέκυψε από την παρατήρηση σε αυτή τη φάση, είναι ότι ο μαθητής ήταν

προσκολλημένος στο να προσπαθεί να απομνημονεύσει την ύλη την ώρα του μαθήματος με προφορικό τρόπο, έτσι ώστε να μη χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει την παρτιτούρα στο σπίτι, καθώς η διαδικασία της ανάγνωσης ήταν μια απωθητική διαδικασία γι' αυτόν. Εάν κατάφερνε να απομνημονεύσει τη μελωδία, τότε πραγματοποιούσε εξάσκηση στο σπίτι για να βελτιώσει το εκτελεστικό επίπεδο. Φυσικά, αυτός ο τρόπος που ασυνείδητα εφάρμοσε ο μαθητής δεν ήταν ιδανικός για να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά, καθώς στηριζόταν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία, αν χανόταν, ο μαθητής δεν θα μπορούσε να εξασκηθεί, καθώς η ύλη δεν ήταν αποτυπωμένη πουθενά.

Δυσλεξία και μουσική εκπαίδευση

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

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

Τα άτομα με δυσλεξία, αν δεν τύχουν κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και παρέμβασης, κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν ως αδιάφορα ή ως άτομα χαμηλών νοητικών ικανοτήτων (Πόρποδας, 2002). Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί κάτι τέτοιο κατά την προσπάθεια εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, είναι απαραίτητος ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής, ο οποίος θα στηρίζεται στην πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση και θα προσαρμόζεται στις ικανότητες αλλά και στις αδυναμίες του κάθε μαθητή (Oglethorpe, 2002). Οι ενέργειες που προτείνονται για να ενισχυθεί η ικανότητα της ανάγνωσης είναι:

- *Απλοποίηση της σελίδας* που πρόκειται να αναγνωσθεί (π.χ. μέσω αποφυγής περιττών συμβόλων, μεγέθυνσης πενταγράμμου κ.τ.λ.),
- *Χρήση χρωμάτων*, για να είναι πιο ευδιάκριτες οι μουσικές φράσεις ή τα μέτρα,

- *Χρήση ενδείξεων που θα υπενθυμίζουν στον μαθητή στοιχεία που μπερδεύει, όπως η κατεύθυνση του τονικού φάσματος πάνω στο όργανο. Για παράδειγμα στο ακορντεόν, η πορεία από την χαμηλή στην υψηλή συχνότητα έχει κατεύθυνση προς το έδαφος (από πάνω προς τα κάτω). Έτσι, αν ο μαθητής βλέπει στην παρτιτούρα ανοδική πορεία φθόγγων, το χέρι του πρέπει να κατευθυνθεί προς τα κάτω, κάτι που ενδέχεται να του προκαλέσει σύγχυση. Επίσης, εάν δυσκολεύεται να αντιληφθεί τους αριθμούς των δακτύλων, γράφουμε τους αριθμούς πάνω στα δάχτυλά του (McCord & Fitzgerald, 2006).*

Η Φυτίκα (2009: 203) προτείνει επιπλέον να αποφεύγεται η χρήση των βοηθητικών γραμμών. Επίσης, ο ρυθμός και το τονικό ύψος κρίνεται σκόπιμο να διδάσκονται χωριστά στην περίπτωση που ο μαθητής εμφανίζει δυσκολίες στο ρυθμό.

Εφαρμογή Ρεαλιστικής Παρτιτούρας

Ύστερα από τη συλλογή όλων αυτών των νέων στοιχείων και δεδομένων, έπρεπε να προταθεί ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας για το συγκεκριμένο μαθητή. Ο βασικός προβληματισμός, ήταν να βρεθεί ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης καθώς η συμβατική παρτιτούρα δεν εξυπηρετούσε το μαθητή. Το στοιχείο της δεκτικότητας του μαθητή στην προφορική μετάδοση πυροδότησε την ιδέα της εφαρμογής της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*, η οποία θα έδινε τη δυνατότητα στο μαθητή να επαναφέρει στη μνήμη του τα γεγονότα και τις στιγμές του μαθήματος.

Πραγματοποιήθηκαν οι δύο κατηγορίες βιντεοσκοπήσεων όπως αναφέρθηκαν στα Υποκεφάλαια 4.1.1. & 4.1.2. και δόθηκαν στο μαθητή οι οδηγίες του τρόπου μελέτης στο σπίτι, δηλαδή παράλληλη μελέτη βίντεο - συμβατικής παρτιτούρας (βλέπε υποκεφάλαιο 4.1.1.). Οι φωνολογικές επισημάνσεις κατά τη διάρκεια των βίντεο αφορούσαν κυρίως στην κατεύθυνση του τονικού φάσματος πάνω στο όργανο και τη δακτυλοθεσία. Σε κάποιες περιπτώσεις, ανάλογα με τη δυσκολία της μελωδίας, πραγματοποιούσαμε ξεχωριστές βιντεοσκοπήσεις για δεξί και αριστερό χέρι κι έπειτα ακολουθούσε ένα επιπλέον βίντεο με τη χρήση και των δύο χεριών.

Όσον αφορά στις συμβατικές παρτιτούρες, πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις πριν δοθούν στον μαθητή, όπως χρωματισμός πενταγράμμου κάθε χεριού, μεγέθυνση παρτιτούρας και αφαίρεση περιττών συμβόλων, όπως εικονίδια και επωνυμία συνθέτη της μελωδίας (βλ. Παράδειγμα 8 από το Παράρτημα).

Αποτελέσματα Περίπτωσης Α

Στην πρώτη κιόλας συνάντηση, αφού δόθηκε ο εναλλακτικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, ο μαθητής έδειξε ενθουσιασμένος δηλώνοντας πως αυτός ο τρόπος έκανε την μελέτη του μια ευχάριστη διαδικασία διότι πλέον είχε εκπαιδευτικό υλικό να εξασκηθεί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ασχολείται περισσότερες ώρες και ουσιαστικές με το μουσικό όργανο, παρά να σπαταλά εξαντλητικές ώρες μελέτης στη στείρα προσπάθεια για κατανόηση της μουσικής ανάγνωσης. Πράγματι, παρατηρώντας την εξελικτική πορεία του μαθητή σε διάστημα 6 μηνών, έγινε αισθητή η βελτίωσή του στη μουσική ανάγνωση αλλά και στην ακουστική ικανότητα. Συνεχίσαμε τα μαθήματα για περίπου ενάμιση χρόνο από την έναρξη της χρήσης της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* (συνολικά 2 χρόνια από την έναρξη των μαθημάτων) και σταδιακά υποχωρούσαν οι παρεμβάσεις στην παρτιτούρα (χρώματα, σημειώσεις κ.ά.). Στο τέλος των μαθημάτων, ο μαθητής ήταν σε θέση να διαβάσει μια παρτιτούρα χωρίς να αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία για τον ίδιο. Επίσης, η ακουστική του ικανότητα είχε βελτιωθεί αρκετά, σε σημείο μάλιστα που αντιλαμβανόταν στοιχεία εκφραστικότητας και είχε την ικανότητα να αναπαράγει μια μελωδία που άκουσε χωρίς να τον διδάξει κανείς.

Δύο χρόνια μετά την λήξη των μαθημάτων μας ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη σχολή που έχει κύριο θεματικό άξονα τη λαϊκή & παραδοσιακή μουσική, με άριστες επιδόσεις στην δεξιότητα του οργάνου (ακορντεόν). Επίσης, την ίδια περίοδο ολοκλήρωσε τις σπουδές του στα θεωρητικά της Αρμονίας, ένα επιπλέον γεγονός που αποδεικνύει ότι απέκτησε οικειότητα στους γραπτούς κώδικες της μουσικής.

4.3. Μελέτη περίπτωσης μαθητή που αρνείται τη μετάδοση μέσω συμβατικής παρτιτούρας (Περίπτωση Β)

Στοιχεία Συνέντευξης 1B

Η μελέτη αυτή αφορά επίσης μαθητή που εισήχθη σε σχολή λαϊκής & παραδοσιακής μουσικής με ειδικότητα στο ακορντεόν, ο οποίος μέχρι την ηλικία των 18 ετών δεν είχε ασχοληθεί με κάποιο μουσικό όργανο. Επιπλέον στοιχεία που προέκυψαν από την πρώτη συνέντευξη ήταν ότι το οικογενειακό του περιβάλλον ήταν φιλόμουσο, παρόλο που κανείς από την οικογένεια δεν ήταν μουσικός. Η έναρξη των μαθημάτων μας πραγματοποιήθηκε όταν ο μαθητής ήταν 19 χρονών. Το δεξιOTEχνικό του επίπεδο στο ακορντεόν ήταν σχεδόν μηδενικό, όπως και οι γνώσεις του στη θεωρία της μουσικής.

Δράση 1B: Διδασκαλία βασισμένη σε προφορική μετάδοση

Ο μαθητής εκδήλωνε έντονη επιθυμία να μάθει ακορντεόν αλλά παρουσίαζε έντονο αρνητισμό στην εκμάθηση ανάγνωσης της παρτιτούρας. Με σκοπό να μην χαθεί το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, τα μαθήματα αρχικά βασίστηκαν στην προφορική μετάδοση, αποφεύγοντας να επιβληθεί γραπτός τρόπος μετάδοσης. Άλλωστε, οι ερευνητές κρίνουν πιο σημαντικό ο μαθητής να μάθει πρώτα να παίζει το μουσικό όργανο και μετά να εξελίξει τις γνώσεις του μέσω της γραπτής σημειογραφίας (Suzuki, 1983· Gordon, 2003· Sloboda, 2005). Ήδη από τα πρώτα μαθήματα παρουσίασε στοιχεία βελτίωσης στη δεξιότητα του οργάνου, ενώ προκαλούσε ιδιαίτερη εντύπωση και η ανάπτυξη στην ακουστική ικανότητα αφού αντιλαμβανόταν υφολογικά στοιχεία της μελωδίας και όχι απλώς τη δομή της.

Παρατήρηση 1B: Η δεκτικότητα του μαθητή

Μετά από περίπου 3 μήνες μαθημάτων, με σκοπό την εξέλιξη της ακουστικής του ικανότητας, ανατέθηκε στο μαθητή να προσπαθήσει να αναπαράγει μια απλή μελωδία που του δόθηκε σε ακουστική μορφή με χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας, χωρίς καμία οδηγία και χωρίς περιορισμό στις στοχευμένες ακροάσεις. Τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά καθώς δεν κατάφερε να αποδώσει καθόλου τη μελωδία. Μέσα από αυτή τη δοκιμασία διαπιστώθηκε ο τρόπος δεκτικότητας του μαθητή. Το δεδομένο που προέκυψε ήταν ότι η ακουστική του δεκτικότητα για να λειτουργήσει χρειαζόταν οπτικά ερεθίσματα, δηλαδή να βλέπει πώς παίζεται η μελωδία στο ακορντεόν και να παίρνει επιπλέον πληροφορίες, όπως νότες και δακτυλοθεσία, όπως δηλαδή συνέβαινε στην προφορική μετάδοση κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Όσο προχωρούσαν τα μαθήματα, το επίπεδο της ύλης αυξανόταν με αποτέλεσμα ο μαθητής πλέον να μην μπορεί να συγκρατήσει στη μνήμη του όλα τα στοιχεία της μελωδίας που του δίνονταν ως διδακτέα ύλη στο μάθημα. Φυσικά, και σε αυτή την περίπτωση παρουσιάστηκε το πρόβλημα αποτύπωσης της ύλης. Εφόσον η συμβατική παρτιτούρα είχε απορριφθεί από το μαθητή, δεν υπήρχε πρόσβαση στην ύλη του μαθήματος.

Δράση 2B: Εφαρμογή *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*

Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* φάνηκε να καλύπτει τις προϋποθέσεις των δυνατοτήτων του μαθητή κι έτσι προτάθηκε να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας. Οι βιντεοσκοπήσεις πραγματοποιήθηκαν με τον τρόπο που αναλύονται στα Υποκεφάλαια 4.1.1. & 4.1.2.. Η μελέτη των βιντεοσκοπήσεων πραγματοποιήθηκε μεμονωμένα και όχι παράλληλα με ανάγνωση συμβατικής παρτιτούρας. Με λίγα λόγια, η μελέτη αυτή λειτουργούσε ως το μόνο μέσο για να επαναφέρει στη μνήμη του όλες τις λεπτομέρειες της μελωδίας που αναφέρονταν στο μάθημα.

Αποτελέσματα 1B

Ύστερα από περίπου έναν χρόνο, η δεξιότητα του μαθητή βελτιώθηκε σημαντικά. Ωστόσο, εκδήλωνε εξάρτηση από αυτόν τον τρόπο εναλλακτικής διδασκαλίας, γεγονός το οποίο δεν είναι επιθυμητό, καθώς στόχος για τον κάθε μαθητή είναι να ανεξαρτητοποιηθεί από το δάσκαλό του. Η ανεξαρτητοποίηση αφορά στην ικανότητα ενός μουσικού να αναπαράγει μια μελωδία χωρίς την βοήθεια δεύτερου ατόμου. Για να αναπαράγει κάποιος μια μελωδία θα πρέπει να έρθει σε επαφή μαζί της με κάποιον τρόπο. Σε φυσιολογικές καταστάσεις, η επαφή αυτή πραγματοποιείται συνήθως είτε μέσω της ανάγνωσης μιας παρτιτούρας, είτε απευθείας με το ακουστικό ερέθισμα της μελωδίας. Ο μαθητής, αντιλαμβανόμενος αυτή του την ανάγκη που θα τον οδηγούσε σε μελλοντικά προβλήματα εξάρτησης από τον εκπαιδευτικό, δέχτηκε να προχωρήσουμε σε εκμάθηση της ανάγνωσης παρτιτούρας, αλλά και σε εκμάθηση μιας μελωδίας αποκλειστικά μέσω ηχητικού ερεθίσματος.

Δράση 3B: Εκμάθηση συμβατικής παρτιτούρας σε συνδυασμό με *Ρεαλιστική Παρτιτούρα*

Σε κάθε μάθημα αφιερώνουμε χρόνο για την επεξήγηση συμβόλων της μουσικής σημειογραφίας. Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* συνέχισε να χρησιμοποιείται ως τρόπος διδασκαλίας, αυτή τη φορά όμως ο στόχος της δεν ήταν να μάθει ο μαθητής να παίζει μια

μελωδία, αλλά χρησιμοποιήθηκε ως μέσο εκμάθησης της ανάγνωσης της παρτιτούρας. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στο μαθητή να βλέπει και να ακούει όσα αποτυπώνονται γραπτώς. Παράλληλα μέρος του μαθήματος αφιερώνονταν στην εκμάθηση της ανάγνωσης με τον τρόπο που παρουσιάστηκε στο Υποκεφάλαιο 4.1.3.

Όσον αφορά στην εκμάθηση μιας μελωδίας αποκλειστικά μέσω ηχητικού ερεθίσματος, η διαδικασία ήταν σχετικά πιο εύκολη, καθώς φάνηκε ότι η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* βελτίωσε την ακουστική του ικανότητα. Αυτό αποδείχτηκε αφού δόθηκε στο μαθητή εκ νέου μια απλή μελωδία σε ακουστική μορφή, την οποία έπρεπε να αναπαράγει χωρίς καμία βοήθεια με χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας χωρίς περιορισμό στις στοχευμένες ακροάσεις. Αυτή τη φορά, αν και με αρκετές δυσκολίες, κατάφερε να αποδώσει τη μελωδία. Από τότε, αυτό συνεχίστηκε κάθε βδομάδα αυξάνοντας το επίπεδο δυσκολίας σταδιακά σε κάθε τραγούδι. Μετά από κάθε προσπάθεια, πραγματοποιούνταν συζήτηση σχετικά με τις λεπτομέρειες που δεν κατάφερε να αποκωδικοποιήσει από την εκάστοτε μελωδία.

Αποτελέσματα 2B

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο μαθημάτων μας στα τρία χρόνια, ο μαθητής ήταν πλέον σε θέση να διαβάσει μια παρτιτούρα, καθώς και να αναπαράγει μια μελωδία που άκουσε εκφράζοντας και υφολογικά στοιχεία. Μπορεί να μην είχε αποκτήσει ευχέρεια σε αυτές τις δύο ικανότητες, κατάφερε όμως να ανεξαρτητοποιηθεί.

4.4. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με πιστοποιημένες σπουδές κλασικής μουσικής σε διδασκαλία της λαϊκής & παραδοσιακής μουσικής (Περίπτωση Γ)

Στοιχεία Συνέντευξης 1Γ

Η πρώτη επαφή με το άτομο της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε όταν βρισκόταν σε ηλικία 21 ετών. Σε αυτήν τη φάση ήταν κάτοχος πτυχίου κλασικού πιάνου, καθώς και ανώτερων θεωρητικών Αρμονίας και Αντίστιξης. Προέρχεται από μουσική οικογένεια καθώς ο πατέρας και τα αδέρφια του είναι επαγγελματίες μουσικοί της δημοτικής παράδοσης. Ουδέποτε όμως ο ίδιος έπαιξε αυτού του είδους τη μουσική. Σε ηλικία 18 ετών εισήχθη σε μουσική σχολή που σχετίζεται με λαϊκή και παραδοσιακή μουσική μαθαίνοντας ακορντεόν. Αντιμέτωπise δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών του, καθώς δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις της σχολής.

Παρατήρηση 1Γ

Τα υποθετικά στοιχεία που προέκυψαν από την αξιολόγηση των δεδομένων της συνέντευξης ήταν ότι ο μαθητής είναι εξοικειωμένος στη μουσική ανάγνωση και στη θεωρία της μουσικής. Επίσης, το γεγονός ότι είναι γόνος μουσικής οικογένειας μας κάνει να υποθέτουμε ότι θα εμφάνιζε αυξημένη ακουστική αντίληψη λόγω της μουσικής επιρροής που του ασκούσε το περιβάλλον του όπως έγινε στην περίπτωση του Κουλαξίζη (βλ. Υποκεφάλαιο 2.5.) (Σκαμνέλος, 2016), καθώς και όπως συμβαίνει γενικότερα όταν ένα άτομο μέσω παθητικής ακρόασης εκπαιδεύεται άτυπα στη μουσική (Jeffs & Smith, 1990· Harwood & Marsh, 2012). Αυτά τα υποθετικά στοιχεία απορρίφθηκαν κατά τη διάρκεια των πρώτων μαθημάτων, καθώς δεν παρατηρήθηκε η αναμενόμενη ευχέρεια ανάγνωσης της παρτιτούρας με αυτή που θα αντιστοιχούσε σε κάποιον με τα ανάλογα τυπικά προσόντα. Ούτε όμως και η ακουστική του ικανότητα ήταν επαρκής καθώς δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στην αναπαραγωγή μιας απλής μελωδίας που του τέθηκε με περιθώριο μιας εβδομάδας, σε ακουστική μορφή, χωρίς περιορισμό σε στοχευμένες ακροάσεις.

Στοιχεία Συνέντευξης 2Γ

Έγινε αντιληπτό ότι τα στοιχεία της παρατήρησης δεν συνδέονταν με τα στοιχεία της συνέντευξης. Σε αυτήν τη φάση κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια ακόμη

ημιδομημένη συνέντευξη για να βρεθεί με ποιον τρόπο μπορεί να συνδέονται τα στοιχεία της Συνέντευξης 1Γ με τα στοιχεία της Παρατήρησης 1Γ. Το πρώτο σκέλος της 2^{ης} ημιδομημένης συνέντευξης αφορούσε στη μουσική ανάγνωση. Ο μαθητής υποστήριξε ότι αν και είναι κάτοχος πτυχίου πιάνου, Αρμονίας και Αντίστιξης, στην πραγματικότητα δεν έχει κατανοήσει τον τρόπο της ανάγνωσης μιας παρτιτούρας, ενώ μπορούσε να χειριστεί με κάποια ευκολία μουσικές πράξεις, όπως για παράδειγμα οπλισμούς κλιμάκων και διαστήματα. Ο δρόμος μέχρι το πτυχίο πιάνου, ήταν μια επίπονη διαδικασία, καθώς σε όλη τη μαθητική του πορεία στο ωδείο ουδέποτε δέχτηκε οδηγίες για την κατανόηση της μουσικής ανάγνωσης και βασίστηκε σε θεωρητικά πρότυπα και κανόνες (Gordon, 2003). Το δεύτερο σκέλος αυτής της συνέντευξης σχετιζόταν με την άνεση που νιώθει όταν έρχεται σε επαφή με ακουστικά μελωδικά ερεθίσματα. Ανέφερε πως ποτέ δεν ασχολήθηκε ως τότε με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού που άκουσε, καθώς ούτε το ωδείο προώθησε ποτέ μια τέτοια ενέργεια, αλλά ούτε και στο σπίτι του συμμετείχε στα ομαδικά μουσικά εγχειρήματα της οικογένειας, μιας και η οπτική της ήταν να τον ωθήσει να ασχοληθεί με τις κλασικές σπουδές, θεωρώντας αυτήν τη μουσική ανώτερη, καθώς είναι εγγράμματη. Επίσης, αφέθηκε να εννοηθεί ότι το σπίτι δεν κατακλυζόταν καθημερινά από τη μουσική των δικών του, καθώς είτε έλειπαν για εργασία στους γάμους και στα πανηγύρια (ιδιαίτερα τους καλοκαιρινούς μήνες), είτε απέφευγαν να παίζουν για να μην αποσπούν το διάβασμα του μικρού της οικογένειας. Ένα επιπλέον στοιχείο που ειπώθηκε στην συγκεκριμένη συνέντευξη, είναι ότι μέχρι εκείνη την ώρα στην ηλικία των 21 ετών, ο μαθητής δεν είχε συνεργαστεί μουσικά, τουλάχιστον με δεύτερο άτομο.

Αξιολόγηση δεδομένων της Παρατήρησης 2Γ

Ο μαθητής είναι ολοφάνερο ότι είχε ιδιαίτερες ελλείψεις στην ακουστική και οπτική μουσική ικανότητα. Η οικογένεια έχοντας ως σκοπό να προσφέρει τον ιδανικό δρόμο για την κατάκτηση της μουσικής και πιστεύοντας ότι προστατεύει το παιδί από άτυπες προφορικές μουσικές επιρροές, εμπιστεύτηκε την παιδαγωγική κατάρτιση ενός ωδείου που λειτουργεί για χρόνια στα πρότυπα της τυπικής εκπαίδευσης. Τελικά, το συγκεκριμένο ωδείο αποδεικνύεται ότι βασίζεται σε ξεπερασμένα παιδαγωγικά πρότυπα, τα οποία φαίνεται να ανιχνεύονται ακόμη και στις μέρες μας σε κάποια ελληνικά ωδεία. Όχι απλά δεν επηρεάστηκε από την πρόταση των ερευνητών του 20^{ου} αιώνα οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βάση στην ακρόαση, αλλά την αγνόησαν παντελώς όπως και τους σύγχρονους τρόπους εκμάθησης της μουσικής σημειογραφίας (Odam, 1995· Gordon, 2003· Sloboda, 2005· Suzuki, 1983).

Δράση 1Γ: Εφαρμογή *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*

Για τη βελτίωση του μουσικού επιπέδου του μαθητή, στόχος ήταν να ενισχυθούν οι αδυναμίες, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες. Προτάθηκε η διδασκαλία να βασιστεί στη μέθοδο της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*, όπως προτείνεται στα Υποκεφάλαια 4.1.1. & 4.1.2., για να ενισχυθεί η ακουστική ικανότητα, καθώς φάνηκε ότι λειτούργησε και στις προηγούμενες μελέτες περίπτωσης και να ενισχυθεί η αναγνωστική ικανότητα. Κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος αφιερωνόταν χρόνος σχετικά με τους τρόπους εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης όπως αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 4.1.3.. Έτσι ο μαθητής ήταν περισσότερο προετοιμασμένος να πραγματοποιεί μελέτη παράλληλα με τις παρακολουθήσεις των βίντεο.

Το πρώτο κομμάτι που θέσαμε ως στόχο από κοινού με το μαθητή ήταν η εκτέλεση ενός παραδοσιακού δημοτικού τραγουδιού, το οποίο αφού εκτελέστηκε με επιτυχία, προτάθηκε στο μαθητή και στην οικογένεια να παιχτεί ομαδικά. Πρόκειται για μια διαδικασία που πραγματοποιήσαμε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με σκοπό ο μαθητής να εξοικειωθεί με μουσικά σύνολα. Η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα προτάθηκε να διευρυνθεί και με άλλα άτομα. Σκοπός αυτής της πρότασης ήταν ο μαθητής να εξοικειωθεί στην συνεργασία του με άλλα άτομα, καθώς και να έρθει σε επαφή με άτυπες μορφές μάθησης, διότι τα συνεργαζόμενα άτομα (η οικογένεια μουσικών) λειτουργούν με βάση της άτυπες μεθόδους, αφού είναι μουσικοί της δημοτικής ελληνικής παράδοσης (Dionyssiou, 2002).

Αποτελέσματα 1Γ και Δράση 2Γ: Βελτίωση ακουστικής ικανότητας

Μετά από ένα χρόνο μαθημάτων, η χρήση της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* φαίνεται να λειτούργησε, καθώς ο μαθητής βελτιώθηκε σε κάθε επίπεδο, συμπεριλαμβανόμενου και της αυτοπεποίθησης (αύξηση κινήτρου). Σε αυτή τη φάση τέθηκε σε εφαρμογή η εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας μόνο με ηχογράφηση, χωρίς εικόνα. Δηλαδή ο μαθητής έπρεπε κάθε εβδομάδα να προσπαθεί να αναπαράγει μια μελωδία που άκουγε χωρίς περιορισμό στις στοχευμένες ακροάσεις. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις Α και Β.

Αποτελέσματα 2Γ

Ύστερα από περίπου 3 χρόνια ο μαθητής ήταν πλέον σε θέση να προχωρήσει τη μουσική του πορεία, παρά τα ανεξίτηλα μουσικά τραύματα που είχαν πιθανά δημιουργηθεί, τα οποία είναι άγνωστο αν θα σβηστούν για να επιτύχει υψηλά μουσικά επιτεύγματα,

εφόσον στην παιδική ηλικία χάθηκαν σημαντικές ευκαιρίες ανάπτυξης της μουσικής ικανότητας όπως δηλώνουν οι ερευνητές από τις έρευνες τους (Suzuki, 1983·Gordon, 2003).

4.5. Περίπτωση μαθητή που δε συνεργάζεται (Περίπτωση Δ)

Στοιχεία Συνέντευξης 1Δ

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν στην Συνέντευξη 1Δ αυτής της μελέτης περίπτωσης αφορούσαν άτομο ηλικίας 19 ετών. Η επαφή του με τη μουσική ξεκίνησε σε ηλικία 10 ετών μαθαίνοντας αρμόνιο. Σε ηλικία 12 ετών εισήχθη σε μουσικό Γυμνάσιο και αποφοίτησε από μουσικό Λύκειο. Κατά τη διάρκεια φοίτησης παρακολούθησε διάφορα όργανα, μεταξύ των οποίων και ακορντεόν. Ο μαθητής από μόνος του δήλωσε ότι γνωρίζει μουσική σημειογραφία και αυτοαξιολογήθηκε ως άτομο με ικανότητες στο ακορντεόν αναζητώντας έναν εκπαιδευτικό με σκοπό να τις βελτιώσει.

Παρατήρηση 1Δ

Η Παρατήρηση 1Δ πραγματοποιήθηκε κατά τα πρώτα 3 μαθήματα στα οποία έγινε αντιληπτή η μειωμένη ρυθμική ικανότητα με σημάδια αστάθειας της ρυθμικής κανονικότητας. Επίσης, παρατηρήθηκε μειωμένη αναγνωστική ικανότητα που δεν αφορούσε απλώς μια δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, αλλά στην παντελή αγνόησή τους. Με λίγα λόγια έπαιζε τη μελωδία γλαφυρά και φαινόταν ότι βασιζόταν στην ακουστική συνείδηση μάλλον, παρά στα σύμβολα της παρτιτούρας. Η ακουστική ικανότητα ήταν σαφώς σε καλύτερα επίπεδα, ωστόσο το μουσικό αποτέλεσμα ήταν κατώτερο του μέτριου. Σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκε εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης με τον τρόπο που αναφέρθηκε στο Υποκεφάλαιο 4.1.3.

Στοιχεία Συνέντευξης 2Δ

Προκλήθηκε προβληματισμός σχετικά με την αναντιστοιχία των δηλώσεων της Συνέντευξης 1Δ και των δεδομένων της Παρατήρησης 1Δ. Πραγματοποιήθηκε δεύτερη συνέντευξη για να προκληθεί συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες του μαθητή ώστε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τον εαυτό του. Να τονιστεί ότι μέχρι εδώ δεν έγιναν γνωστά στο μαθητή τα στοιχεία που αξιολογήθηκαν στην Παρατήρηση 1Δ. Ο μαθητής συνέχισε να αυτοαξιολογεί τις ικανότητές του θετικά και ανέφερε ότι λόγω στρες δεν απέδωσε στις πραγματικές του επιδόσεις κατά τα πρώτα μαθήματα. Πράγματι, το στρες είναι πιθανό να καταβάλλει πολλούς μουσικούς σε περιπτώσεις που αισθάνονται ότι κρίνονται από κάποιον ή όταν εκτίθενται σε κοινό και να έχει σαν αποτέλεσμα την μείωση των επιδόσεών τους (Juslin & Sloboda, 2008).

Δράση 1Δ: Στόχος η βελτίωση αυτοξιολόγησης του μαθητή

Τα μαθήματα συνεχίστηκαν προσπαθώντας να μεταφερθεί ένα κλίμα ασφάλειας στο μαθητή. Αποφεύχθηκαν χαρακτηρισμοί όπως «ήταν λάθος αυτό που έπαιξες», «πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο», «πρόσεξε» κ.ά. Αφού έπαιζε μια μελωδία, ως ένας τρόπος προσέγγισης για να κατανοήσει ο μαθητής τα αδύναμα του σημεία, του προτεινόταν να ακούσει την μελωδία από εμένα και να συγκρίνει τις διαφορές. Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιήθηκε ήταν να ηχογραφείται η εκτέλεση της μελωδίας από τον μαθητή και ύστερα ο ίδιος να την αξιολογεί. Επίσης, του προτάθηκε να τίθεται σε συχνή ακρόαση της μελωδίας που είχε ως στόχο να επιτύχει στην εκτέλεση. Οι παραπάνω πρακτικές προτείνονται από την μέθοδο Suzuki (στο Στάμου, 2012). Τις περισσότερες φορές που φτάναμε στο σημείο κατά το οποίο ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τα αδύναμα σημεία της εκτέλεσης, βρισκόταν σε άμυνα υποστηρίζοντας: «μελέτησα πάρα πολλές ώρες», «πριν το μάθημα το έπαιζα τέλεια» ή «ξέρω να μετρώ», «ξέρω να διαβάζω παρτιτούρα και να βγάζω με το αυτί τραγούδια».

Παρατήρηση 2Δ και Αξιολόγηση δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της Δράσης 1Δ, πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα και παρατήρηση. Ο μαθητής παρουσίαζε έλλειψη συνεργασίας και επιμονής στην επίτευξη των προκλήσεων. Αυτά τα στοιχεία προκάλεσαν υποψία χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης, (ένας όρος που εισήχθη από τον Daniel Goleman το 1995). Τα στοιχεία δεν ήταν όμως αρκετά για να επιβεβαιωθεί κάτι τέτοιο. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2014: 34):

Τα άτομα που είναι ευφυή ξεχωρίζουν από την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να επιμένουν παρά τις αντιξοότητες, να επικοινωνούν, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να παίρνουν αποφάσεις εν θερμώ και να συνεργάζονται.

Ένα σημαντικό στοιχείο που παρατηρήθηκε στο μαθητή ήταν ότι τα λάθη ήταν συγκεκριμένα σε κάθε μελωδία. Επαναλάμβανε με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά μια μελωδία. Είχε ήδη παρατηρηθεί από την αρχή (Παρατήρηση Δ1), ότι η μελέτη μιας μελωδίας δεν βασιζόταν σε αποτυπωμένη ύλη, αλλά προσπαθούσε να ερμηνεύσει την μελωδία σύμφωνα με το πώς είναι αποτυπωμένη στον εγκέφαλο του, χωρίς καν να προβεί πρώτα σε ακρόαση της μελωδίας, αλλά ούτε και αργότερα στα μαθήματά μας να βασιστεί στην προφορική μετάδοση. Έτσι, μελετώντας επανειλημμένα την προβληματική μελωδία, ο εγκέφαλος αποθήκευε αυτήν τη γνώση στη μνήμη και ύστερα ήταν δύσκολο να αλλάξει, κάτι για το οποίο ούτως ή άλλως δεν έδειχνε διάθεση. Ο Πόρποδας (2003) αναφέρεται στην δυσκολία

της προϋπάρχουσας γνώσης να μετατραπεί, η οποία για να πραγματοποιηθεί ομαλά απαιτείται οργάνωση των γνώσεων της μνήμης. Συγκεκριμένα, πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα του εγκεφάλου να αποσύρει τα αχρείαστα στοιχεία της προϋπάρχουσας γνώσης και να τα αντικαθιστά με νέα, τα οποία σκοπός είναι να λύσουν το πρόβλημα.

Δράση 2Δ: Χρήση Ρεαλιστικής Παρτιτούρας

Ύστερα από περίπου 4 μήνες από την έναρξη των μαθημάτων, στην προσπάθεια να προκληθεί κίνητρο στο μαθητή να αλλάξει τον τρόπο μελέτης και να βασιστεί σε αποτυπωμένη ύλη, προτάθηκε να εφαρμοστεί η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα*. Πράγματι, πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις και δόθηκαν οι οδηγίες σύμφωνα με τον τρόπο που παρουσιάστηκαν στα Υποκεφάλαια 4.1.1. & 4.1.2.. Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* λειτουργούσε κάποιες φορές αποκλειστικά και κάποιες άλλες σε συνδυασμό με τη συμβατική παρτιτούρα. Αυτό κρινόταν ανάλογα με την διάθεση του μαθητή.

Αποτελέσματα Περίπτωσης Δ

Η επίδραση της Ρεαλιστικής Παρτιτούρας στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης δεν έφερε θετικά αποτελέσματα μετά από άλλους 4 μήνες προσπάθειας. Ο μαθητής συνέχισε να αγνοεί την αποτυπωμένη ύλη, η οποία αυτή τη φορά ήταν και βιντεοσκοπημένη. Η ρυθμική κανονικότητα συνέχισε να παραμένει ανοργάνωτη και το μουσικό αποτέλεσμα ελάχιστες φορές έφτασε στο επίπεδο του μέτριου.

Δεν έγινε εφικτό να ενεργοποιηθεί το κίνητρο του μαθητή να προσπαθεί να επιτυγχάνει τους στόχους. Ο αρνητισμός του να αποδεχτεί το πρόβλημα δεν του επέτρεπε να βελτιωθεί. Αν κάποιος δεν κατανοεί το πρόβλημα (λόγω δυσλειτουργίας), δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει γιατί δεν το αναγνωρίζει. Τα μαθήματα με τον συγκεκριμένο μαθητή σταμάτησαν για προσωπικούς του λόγους και δεν σχετίζονται με απογοήτευση και εγκατάλειψη της μουσικής μάθησης. Ο επόμενος στόχος ήταν να εντοπιστεί η αιτία άρνησης του μαθητή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες.

4.6. Μελέτη περίπτωσης τυφλού μαθητή (Περίπτωση E)

Χρονολογικά είναι η πιο πρόσφατη περίπτωση από τις προηγούμενες και αφορά μαθητή με πλήρη απώλεια οράσεως. Η πρώτη μας επαφή έλαβε χώρα στα μέσα της περασμένης σχολικής χρονιάς, ήταν σε ηλικία 11 ετών και παρακολουθούσε την έκτη τάξη δημοτικού.

Στοιχεία Συνέντευξης 1E

Ξεκίνησε μαθήματα πιάνου σε ηλικία 7 ετών. Μετά από δύο χρόνια τον ανέλαβε άλλη εκπαιδευτικός, διότι η πρώτη σταμάτησε τη συνεργασία με το ωδείο για προσωπικούς λόγους. Και η δεύτερη εκπαιδευτικός την προηγούμενη χρονιά της συνέντευξης σταμάτησε τη συνεργασία με το ωδείο για τους ίδιους λόγους. Μου ανατέθηκε λοιπόν από τη διεύθυνση του ωδείου να αναλάβω προσωρινά το μαθητή για το υπόλοιπο μισό της σχολικής χρονιάς, καθώς δεν υπήρχε άλλος διαθέσιμος εκπαιδευτικός πιάνου εκείνη την περίοδο. Τα προηγούμενα χρόνια και με τις δύο εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία βασιζόταν φυσικά στην προφορική μετάδοση και η ύλη δεν αποτυπωνόταν πουθενά. Συνεπώς, ένα πρόβλημα του μαθητή όλα αυτά τα χρόνια ήταν ότι δεν μπορούσε να μελετάει, καθώς ξεχνούσε την μελωδία που μάθαινε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το πρόβλημα της πρόσβασης σε αποτυπωμένη ύλη από τον μαθητή είχε ως συνέπεια ο μαθητής να μην εντάσσεται στο πρόγραμμα του ωδείου με στόχο την κατοχύρωση των επιπέδων του πιάνου και με απώτερο σκοπό το πτυχίο. Ο μαθητής συμβιβάστηκε με αυτό το γεγονός αφού δεν είχε την δυνατότητα να βλέπει. Επιπλέον στοιχεία που προέκυψαν από την ημιδομημένη συνέντευξη ήταν ότι του αρέσει πάρα πολύ η μουσική καθώς και να πειραματίζεται με ήχους του synthesizer.

Παρατήρηση 1E: Πρώτο μάθημα

Ήδη από την πρώτη διδακτική ώρα έγινε αντιληπτή η μουσική ικανότητα του παιδιού. Το πρώτο πράγμα που του ζητήθηκε ήταν να παίξουμε με τέσσερα χέρια στο πιάνο έναν αυτοσχεδιασμό, του οποίου η μόνη προϋπόθεση ήταν ότι θα πατάμε μόνο τα μαύρα πλήκτρα (πεντατονική κλίμακα). Αρχικά δεν χρησιμοποίησα την λέξη μαύρα, αλλά κατεύθυνα το χέρι του να του δείξω τα πλήκτρα στα οποία αναφέρομαι. Ο ίδιος χαρακτήρισε τα πλήκτρα ως μαύρα. Ήταν διστακτικός στο να μην ξέρουμε τι θα παίξουμε, ωστόσο κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού απελευθερώθηκε και το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό, καθώς άπλωσε όλη του την έκφραση πάνω στα πλήκτρα. Σε αυτό το μάθημα επιβεβαιώθηκε ότι έχει απόλυτο αυτί, καθώς αναγνώριζε τη το νονικό ύψος κάθε νότας στη

δοκιμασία που του τέθηκε. Πρόκειται για μια ικανότητα την οποία όποιος διαθέτει είναι σε θέση να αναγνωρίζει το τονικό ύψος ή τη συχνότητα οποιουδήποτε ήχου (Κόνιαρη, 2005).

Παρατήρηση 2Ε: Δεύτερο μάθημα

Στην έναρξη του δεύτερου μαθήματος μου ζήτησε να εκτελέσουμε αυτοσχεδιασμό παρόμοιο με αυτόν του προηγούμενου μαθήματος. Δεν αρνήθηκα και προχωρήσαμε στην εκτέλεση. Στη συνέχεια, αφού μου έπαιξε μελωδίες που είχε μάθει παλιότερα, του ζήτησα να αναπαράγει ένα τραγούδι που γνώριζε τη μελωδία αλλά ως τότε δεν είχε παίξει ποτέ, αφήνοντάς τον να επιλέξει ο ίδιος το τραγούδι. Αφού αποφασίστηκε το τραγούδι, του έδωσα ως ένα στοιχείο την πρώτη νότα. Σε σχέση με το μουσικό του επίπεδο, η μελωδία ήταν μέτριας δυσκολίας. Περίπου σε 5 λεπτά είχε παίξει τη μελωδία.

Αξιολόγηση Δεδομένων Παρατήρησης 1Α & 2Α

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα δυο μαθήματα ήταν:

- αυξημένη εκφραστική ικανότητα του μαθητή που προέκυψε από τον αυτοσχεδιασμό,
- αυξημένη ακουστική ικανότητα,
- δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στον ρυθμό

Από τα δεδομένα προκύπτουν ότι ο μαθητής έχει αυξημένη μουσική αντίληψη. Συνεπώς, θα ήταν άδικο να μην του δοθεί η ευκαιρία να προχωρήσει σε κλασικές σπουδές πιάνου επειδή δεν έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, επόμενη κίνηση ήταν να αναζητηθεί ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης.

Η δεκτικότητα των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος ενός τυφλού, πραγματοποιούνται μόνο μέσω των αισθήσεων της ακοής και της αφής. Ο εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης του γραπτού λόγου που επικράτησε για τους τυφλούς είναι το σύστημα Braille που προσαρμόστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα. Πρόκειται για ένα πλαίσιο τριών κάθετα παράλληλα δυάδων που αποτελούν σημεία τοποθέτησης ανάγλυφων κουκκίδων. Οι διάφοροι συνδυασμοί των ανάγλυφων κουκκίδων στις θέσεις του πλαισίου κωδικοποιούν τα γράμματα, τις λέξεις και τις φράσεις (Blenkhorn, 1995). Το σύστημα Braille έχει προσαρμοστεί σε όλες τις γλώσσες καθώς και σε άλλα συστήματα, όπως αυτό της μουσικής.

Μουσικό σύστημα Braille

Η μουσική σημειογραφία Braille στηρίζεται στο ίδιο πλαίσιο των 6 κουκκίδων⁶ και πρόκειται για οριζόντια ανάγνωση, όπως αυτή της γλώσσας η οποία είναι μονοδιάστατη σε σχέση με την κλασική μουσική σημειογραφία που είναι οριζόντια (διαδοχικές νότες) και κάθετη (συνήχηση νοτών). Ένας εξοικειωμένος αναγνώστης συμβατικής παρτιτούρας, δεν είναι απαραίτητο να επεξεργάζεται ξεχωριστά το κάθε σύμβολο, αλλά με την εστίαση του ματιού στο σύμβολο της νότας και των συμβόλων που το περιβάλλουν, λαμβάνει παραπάνω από μια πληροφορίες σε μια μόνο στιγμή (τονικό ύψος, αλλοιώσεις, διάρκεια, ένταση κ.ά.). Αντίθετα, το μουσικό σύστημα Braille αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία στην ανάγνωση, καθώς κάθε σύμβολο είναι απαραίτητο να ψηλαφηθεί και να το επεξεργαστεί κανείς ξεχωριστά (Borges, & Tomé, 2014). Ένα επιπλέον μειονέκτημα αυτής της εφαρμογής είναι ότι απαιτεί χρήση ενός χεριού, που σημαίνει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ο αναγνώστης δεν μπορεί να διαβάζει και να παίζει το μουσικό όργανο ταυτόχρονα. Θα πρέπει να απομνημονεύει αυτό που διάβασε και να το εκτελέσει στη συνέχεια. Οι ερευνητές συνιστούν η ανάγνωση να γίνεται σε συνδυασμό με ακρόαση, διότι αυτό επιταχύνει τη διαδικασία της ανάγνωσης (McCord & Fitzgerald, 2006). Παρά τα μειονεκτήματα του μουσικού συστήματος Braille, αυτό αποτελεί έναν αποτελεσματικό εναλλακτικό τρόπο αποτύπωσης της μουσικής. Μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι τυφλοί που θέλουν να μάθουν μουσική και που ενδεχομένως να εμφανιζόταν και στην παρούσα μελέτη περίπτωσης αν εφαρμοζόταν, είναι η προσβασιμότητα απόκτησης παρτιτούρων Braille καθώς οι τυφλοί δεν μπορούν μόνοι τους να μετατρέψουν μια χειρόγραφη συμβατική παρτιτούρα σε παρτιτούρα Braille. Η τεχνολογία ωστόσο ελαχιστοποίησε αυτό το πρόβλημα, καθώς αυτοί οι άνθρωποι με τη βοήθεια μουσικών ηλεκτρονικών προγραμμάτων πραγματοποιούν αυτή τη μετατροπή. Επίσης, η τεχνολογία έδωσε τη δυνατότητα να μετατρέπεται ο ήχος (μόνο αρχεία midi) σε παρτιτούρα Braille καθώς και το αντίθετο (Borges, & Tomé, 2014).

Δράση 1Ε: Εφαρμογή *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας*

Στη παρούσα μελέτη περίπτωσης, η χρήση του μουσικού συστήματος Braille ως εναλλακτικός τρόπος απορρίφθηκε προσωρινά καθώς ήμουν ανειδίκευτος σε αυτό το σύστημα. Η σκέψη στράφηκε στη χρήση της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* ως εναλλακτικού

6

□ Σχετικά με τη μουσική σημειογραφία Braille βλέπε Krolick (1997).

τρόπου διδασκαλίας. Φυσικά σε αυτή την περίπτωση δεν θα πραγματοποιούνταν βιντεοσκόπηση, αλλά ηχογράφηση με τον ίδιο όμως τρόπο που παρουσιάστηκε στα Υποκεφάλαια 4.1.1. & 4.1.2.. Ένα ενδεχόμενο που ίσως να δυσκόλευε ή ακόμη και να εμπόδιζε αυτόν τον τρόπο ήταν η σχέση του μαθητή με τα τεχνολογικά μέσα. Αφού προτάθηκε αυτή η μέθοδος, ο μαθητής αποκάλυψε ότι χειρίζεται μόνος του ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα του ήταν εύκολο να ταξινομεί και να αρχειοθετεί τα αρχεία ηχογράφησης. Πήρε την πρωτοβουλία να αγοράσει εγγραφέα, τον οποίο ήταν σε θέση να χειρίζεται ήδη από το πρώτο μάθημα που εφαρμόσαμε τη *Ρεαλιστική παρτιτούρα*.

Το πρώτο κομμάτι που τέθηκε ως στόχος ήταν το No.1 Minuet από το Πρώτο Μπαχ. Ως διδακτέα ύλη του πρώτου μαθήματος ορίστηκε το πρώτο μέρος της παρτιτούρας (1ο-16ο μέτρο) (Θέμα Α). Με τη βοήθεια του εγγραφέα, πραγματοποιήσαμε δύο ηχογραφήσεις χωρίζοντας το Θέμα Α σε δύο επιμέρους μέρη, συγκεκριμένα στο 1^ο- 8^ο μέτρο (Θέμα Αα) και στο 9^ο-16^ο μέτρο (Θέμα Αβ), καθώς παρουσιάζεται επανάληψη της μελωδίας του δεξιού χεριού. Η κάθε ηχογράφηση περιελάμβανε ταυτόχρονη χρήση χεριών και περιείχαν αρκετές επισημάνσεις που αφορούσαν περισσότερο την δακτυλοθεσία και λιγότερο τα υφολογικά στοιχεία (π.χ. legato, staccato) και τα ύψη των νοτών. Παρόλο που δεν υπήρχε οπτική πρόσβαση σε χαρτί, γινόταν εκμάθηση θεωρίας σε ό,τι ήταν απαραίτητο όπως για παράδειγμα στον τρόπο μέτρησης των αξιών.

Και σε αυτή τη περίπτωση πραγματοποιούνταν μια ακόμη ηχογράφηση στην κανονική ταχύτητα του θέματος Α, χωρίς επισημάνσεις με σκοπό τη στοχευμένη ακρόαση και στόχο την εξοικείωση του μαθητή με τη μελωδία.

Αποτελέσματα Περίπτωσης Ε

Στο επόμενο μάθημα ο μαθητής εκτέλεσε άψογα το υλικό που είχε να μελετήσει. Εξέφρασε τον ενθουσιασμό του καθώς ήταν η πρώτη φορά που είχε υλικό να μελετήσει. Για όλη την υπόλοιπη σχολική χρονιά συνεχίστηκε να εφαρμόζεται η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* ολοκληρώνοντας τρία Minuet από το Πρώτο Μπαχ και πέντε ασκήσεις από το βιβλίο *Method for Beginners 100 Exercises*, Op. 599. του Czerny.

Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* φάνηκε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του μαθητή. Η απόφασή μου να μην συνεχίσω μαζί του την επόμενη μαθητική χρονιά, έγκειται στο γεγονός ότι δεν είμαι σε θέση να υποστηρίξω τις σπουδές κλασικού πιάνου καθώς δεν ειδικεύομαι σε αυτό το όργανο. Εφόσον εντοπίστηκε ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που εξυπηρετεί τον μαθητή, μπορεί να τον εφαρμόσει συνεχίζοντας με οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό,

καθώς ο τρόπος λειτουργίας της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση του εκπαιδευτικού όπως το μουσικό σύστημα Braille.

Δεν γνωρίζουμε αν η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* μπορεί να εξυπηρετήσει έναν τυφλό να ολοκληρώσει τις σπουδές του πιάνου, καθώς αυτή η μελέτη περίπτωσης δεν έφτασε σε τόσο υψηλό επίπεδο ακόμη. Ωστόσο, δόθηκε η δυνατότητα στο συγκεκριμένο μαθητή να προσπαθήσει για κάτι τέτοιο, σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια που οι φτωχές παιδαγωγικές υποδομές του ωδείου απέκλεισαν το μαθητή από αυτή την προσπάθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Συμπεράσματα και συζήτηση

Σε όλες τις περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, η εφαρμογή της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* έγινε αρχικά με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης. Τα θετικά στοιχεία της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* που προέκυψαν από αυτή την έρευνα δεν ήταν απαραίτητα όμοια σε όλες τις περιπτώσεις, άλλωστε οι πέντε περιπτώσεις που μελετήθηκαν είχαν ως κοινό πρόβλημα την αποτύπωση της ύλης του μαθήματος, ωστόσο για διαφορετικό λόγο η κάθε μία. Συγκεκριμένα:

Στην Περίπτωση Α ο μαθητής βελτίωσε την αναγνωστική ικανότητα, ενώ παρουσίαζε δυσκολίες λόγω διαγνωσμένης δυσλεξίας. Ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου (Πόρποδας, 2002). Κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι ο μαθητής δεν δύναται να μάθει ανάγνωση, απλώς χρειάζεται έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, που να στηρίζεται στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Oglethorpe, 2002). Το βίντεο και η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* προσέφερε αυτή την εναλλακτική λύση και ο μαθητής κατάφερε να αντιμετωπίσει τη δυσκολία. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι η *Ρεαλιστική παρτιτούρα* αποδίδει σε οποιονδήποτε μαθητή με δυσλεξία, καθώς κάθε περίπτωση είναι διαφορετική αλλά και μια μόνο μελέτη περίπτωσης δεν επαρκεί για να θεωρηθεί κάτι τέτοιο. Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν βελτίωσε μόνο την αναγνωστική του ικανότητα αλλά και την ακουστική και εκφραστική του αντίληψη, διότι η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* αποτύπωνε τις στιγμές της προφορικής μετάδοσης των μαθημάτων.

Στην Περίπτωση Β αρχικά δόθηκε έμφαση πρώτα στην εκμάθηση του οργάνου μέσω της ακρόασης και των άτυπων μορφών μάθησης και ύστερα στην εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας και της θεωρίας της μουσικής όπως προτείνει ο Suzuki (στο Στάμου, 2012). Ο μαθητής αφού πλέον είχε ενεργοποιήσει, σε μικρό βέβαια βαθμό, την ακουστική του αντίληψη, του δόθηκε κίνητρο να κατακτήσει την γνώση ολιστικά και έτσι η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα*, παράλληλα με την εκμάθηση την θεωρία της μουσικής, έθεσαν τις βάσεις για την μουσική πορεία του μαθητή. Ο μαθητής βελτίωσε την αναγνωστική, ακουστική και εκφραστική του ικανότητα.

Στην Περίπτωση Γ, ο μαθητής βελτίωσε την αναγνωστική του ικανότητα, την οποία δεν διδάχθηκε σωστά κατά τη διάρκεια των πολυετών σπουδών του σε ωδείο, καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμη και σήμερα ωδεία που δεν έχουν υιοθετήσει τις σύγχρονες τάσεις της Μουσικής Παιδαγωγικής (Gordon, 2003· Sloboda, 2005· Suzuki, 1983). Επίσης, παρόλο

που ο μαθητής γεννήθηκε σε μουσική οικογένεια, ωστόσο απείχε από τις μουσικές επιρροές, με αποτέλεσμα να στερηθεί την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης. Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* ενδεχομένως να μην κάλυψε πλήρως αυτό το κενό, καθώς ο χρόνος δεν επέτρεψε να διεξαχθεί επιπλέον η έρευνα, ενίσχυσε όμως και βελτίωσε την αναγνωστική του ικανότητα.

Στην Περίπτωση Δ η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* δεν λειτούργησε καθώς δεν αφύπνισε το κίνητρο του μαθητή να μελετάει ουσιαστικά. Το δίδαγμα της συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι η μουσική μάθηση δεν εξαρτάται μόνο από αποτελεσματικές πρακτικές προσέγγισης για βελτίωση της γνώσης, αλλά και από την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Αναλόγως στην Περίπτωση Α, θα είχαμε οδηγηθεί νωρίτερα στα θετικά αποτελέσματα αν ο μαθητής είχε εκφράσει την διαγνωσμένη δυσλεξία του και δεν την είχε αποκρύψει για ένα διάστημα.

Στην Περίπτωση Ε δόθηκε η ευκαιρία στον μαθητή να εξελιχθεί μουσικά και κυρίως ακαδημαϊκά. Αφού οι συνθήκες αρχικά δεν επέτρεπαν την καθιερωμένη εναλλακτική διδασκαλία για τυφλούς που θέλουν να σπουδάσουν μουσική, κρίθηκε απαραίτητο ένας διαφορετικός εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής που να είναι πιο προσβάσιμος. Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* σε αυτή τη περίπτωση έδωσε ευκαιρία σε έναν αποκλεισμένο μαθητή να του δοθούν οι ευκαιρίες που δίνονται σε όλους, πόσο μάλλον σε έναν μαθητή με αυξημένες ικανότητες στη μουσική.

5.2. Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας

Η διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι σημαντική. Από τη μια ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να κατευθύνει άμεσα τον μαθητή, μεταδίδοντάς του όσες πληροφορίες χρειάζεται με σκοπό να κατακτήσει τη γνώση, και από την άλλη ο μαθητής δέχεται όλες αυτές τις πληροφορίες με διάφορους τρόπους όπως η παρατήρηση των κινήσεων πάνω στο όργανο, οι λεκτικές οδηγίες και η ακρόαση, τα οποία αποτελούν στοιχεία της προφορικής μετάδοσης. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Η *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* είναι ένας πολύ-αισθητηριακός εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της ύλης της μουσικής, καθώς μεταφέρει ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και στις ανάγκες του μαθητή. Πρόκειται για καταγεγραμμένο βίντεο από τις στιγμές της προφορικής μετάδοσης του μαθήματος. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη ζωντανή μετάφραση των άφωνων συμβόλων μιας μελωδίας

που είναι αποτυπωμένη σε χαρτί η οποία παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό παίζοντας τη μελωδία στο όργανο και επισημαίνοντας λεκτικά στοιχεία που θα διευκολύνουν τον μαθητή.

Το βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* είναι ότι δίνει την δυνατότητα στο μαθητή να αναβιώσει όσα ειπώθηκαν στο μάθημα και να επαναφέρει στη μνήμη του στοιχεία που του διέφυγαν. Αυτή η πρακτική φαίνεται ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στην άποψη των ερευνητών, που ειπώθηκε αρκετές φορές σε αυτή τη διπλωματική εργασία, «πρώτα μουσική πράξη και ύστερα εκμάθηση θεωρίας», οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να βελτιώσουν τη μουσική τους αντίληψη, επιβάλλεται να εντάξουμε στη διδασκαλία μας άτυπες μορφές μάθησης όπως ακρόαση, παρατήρηση, δράση και προφορική μετάδοση. Αφού όλα αυτά τα πραγματοποιήσουμε στην διαπροσωπική μας σχέση με τον μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η βιντεοσκόπηση με την *Ρεαλιστική Παρτιτούρα* δίνει την δυνατότητα να μεταφερθούν οι σημαντικές και μοναδικές στιγμές του μαθήματος στο σπίτι του μαθητή και έτσι έχει την ευκαιρία να τις ζήσει ξανά όσες φορές χρειάζεται για να τις εμπεδώσει. Επίσης σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι δεν απαιτεί ιδιαίτερη εξειδίκευση για να την χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός.

Δεν θα ήταν καθόλου σωστό να πέσουμε στην παγίδα να συγκρίνουμε την εκμάθηση μέσω της μουσικής σημειογραφίας και της προφορικής μετάδοσης. Κανένας ερευνητής δεν απέρριψε την εκμάθηση της μουσικής γραφής. Αυτό που πρέπει να αντιληφθούμε είναι τη θέση που επιβάλλεται να έχει στο διδακτικό πρόγραμμα, η οποία είναι μετά την εξοικείωση του οργάνου από τον μαθητή. Ο γραπτός μουσικός λόγος είναι αυτός που οδηγεί στην ολοκλήρωση των γνώσεων, συνεπώς θα ήταν λανθασμένη ενέργεια να απορρίψουμε την συμβατική παρτιτούρα για να την αντικαταστήσουμε με την Ρεαλιστική που παρουσιάστηκε σε αυτή την διπλωματική εργασία. Η Ρεαλιστική παρτιτούρα έχει απλώς την δυνατότητα να δώσει «φωνή» στην συμβατική, για να βοηθήσει τον μαθητή να την κατανοήσει καλύτερα.

Δυστυχώς ένας περιορισμός της έρευνας είναι η διάρκεια του χρόνου που χρειάζεται η κάθε περίπτωση. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, η έρευνα βασίστηκε σε ενήλικες μαθητές. Όταν αναλαμβάνουμε έναν μαθητή στην ενηλικίωσή του, ο οποίος ενδεχομένως να πιέζεται και με άλλες υποχρεώσεις, τότε δεν έχουμε τον χρόνο να δουλέψουμε για μεγάλο διάστημα αρχικά μέσω ακρόασης. Δυστυχώς η έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας απαιτεί πολύ χρόνο. Ο μέσος όρος της διάρκειας των περιπτώσεων ήταν δύο χρόνια που θεωρείται υπερβολικά λίγο για να γίνει μια ολοκληρωμένη προσπάθεια βελτίωσης της μουσικής ικανότητας.

5.3. Προτάσεις

Η έρευνα είχε ξεκινήσει αρκετά πριν την έναρξη των μεταπτυχιακών μου σπουδών και οι μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται σε αυτή τη διπλωματική εργασία ξεκίνησαν επίσης να πραγματοποιούνται περίπου πριν 5 χρόνια, από τα 8 που εργάζομαι ως εκπαιδευτικός της μουσικής. Φυσικά η έρευνα δεν τελειώνει με αυτή τη διπλωματική εργασία, της οποίας σκοπός ήταν να αναδείξει το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να σταματά την προσπάθεια να ανακαλύψει τον τρόπο προσέγγισης της αντίληψης του μαθητή με σκοπό να τον βοηθήσει να οδηγηθεί στο βέλτιστο της μουσικής γνώσης.

Προτείνεται η έρευνα να συνεχιστεί, αλλά αυτή τη φορά στηριζόμενη μεθοδολογικά στην ποσοτική έρευνα, με σκοπό να ερευνηθεί με ακρίβεια η επίδραση της βιντεοσκόπησης και της *Ρεαλιστικής Παρτιτούρας* στην μουσική εκπαίδευση μουσικού οργάνου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agay, D. (2004). *The Art of Teaching Piano*. New York: Yorktown Music Press.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving education practice. *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*. R. Halsall (Ed). Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (2^η εκδ.). (Ε. Πανάγου, μεταφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2005).
- Blenkhorn, P. (1995). A system for converting braille into print. *IEEE Transactions On Rehabilitation Engineering*, 3(2), 215-221.
- Borges, J. & Tomé, D. (2014). Teaching Music to Blind Children: New Strategies for Teaching through Interactive Use of Musibaille Software. *Procedia Computer Science*, 27, 19-27.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- Buck, P. C. (1944). *Psychology for Musicians*. London: Oxford University Press.
- Campbell, P. (2005). Deep listening to the musical world. *Music Educators Journal*, 92(1), 30-36.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ) Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1994).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dionyssiou, Z. (2002). *Use and function of Greek traditional music in music schools of Greece*. Unpublished doctoral dissertation. Institute of Education University of London.
- Dionyssiou, Z. (2017). On children's musicality in early childhood music education: the musicality protocol. *Early Childhood Music Education in the Mediterranean*. Cyprus: Cyprus Center for the Research and Study of Music (C.C.R.S.M.).
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers knowledge and action research. *Education Action Research*, 2(1), 133-137.

- Goolsby, T. (1989). Computer applications to eye movement research in music reading. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 8(2), 111-126.
- Gordon, E. E. (1997, 1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, content and patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και Πάίξε: Πως να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση*. (Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου, μεταφρ). Αθήνα: fagottobooks.
- Harwood, E. & Marsh, K. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds). *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 322–340). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hepper, P. (1991). An examination of fetal learning before and after birth. *The Irish Journal of Psychology*, 12(2), 95-107.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1990). *Educating Informal Educators*. Buckingham: Open University Press.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2008). *Music and emotion*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Juntunen, M., & Hyvnen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal Of Music Education*, 21(2), 199-214.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planer: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Krolick, B. (1997). *New international manual of braille music notation*. Zurich: Braille Press Zurich.
- Landsheere, G. D. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Α. Μπούζος (επιμ), (Γ. Δίπλας, μεταφρ) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Marshall, J. M. (2002). Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning. White paper prepared for Cable in the Classroom. Ανακτήθηκε από: http://www.jamesmmarshall.com/Publications_files/LearningwithTechnology.pdf
- Martin, A.J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCord, K. & Fitzgerald, M. (2006). Children with disabilities playing musical instruments. *Music Educators Journal*, 92(4), 46-52.

- McNiff, J. (1997). *Action research for professional development*. (2^η εκδ). Dorset: September Books.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All you need to know*. London: SAGE.
- Odam, G. (1995). *The Sounding Symbol: Music Education in Action*. (2nd ed). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Oglethorpe, S. (2002). *Instrumental Music for Dyslexics*. London: Whurr Publishers.
- Park, P. (Ed.). (1993). *Voices of change*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Perfetti, C. (2001). Reading skills. N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η εκδ). Κ. Μιχαλοπούλου (επιμ), (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μεταφρ.) Αθήνα: GUTENBERG. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Seashore, C. (1938). *The Phycology of Music*. New York: McGraw-Hill; reprinted by Dover Books: New York (1967).
- Selener, D. (1998). *Participatory action research and social change*. Ithaca, NY: Cornell Participatory Action Research Network, Cornell University.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Somekh, B. (2003). Theory and passion in action research. *Educational Action Research*, 11(2), 247-264.
- Stephens, K., & Karnes, F. (2000). State Definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219-238.
- Suzuki, S., Suzuki, W. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Mattituck, N.Y.: Amereon House.
- Tomal, D. (2003). *Action Research for Educators*. Lanham: Scarecrow Press.
- Διονυσίου, Ζ. (2014). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, (12), 9-33.
- Θεοχαρίδου, Ε. & Λεπτοκαρίδου. Ε. (2009). Η επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σελ. 217-226). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (επιμ). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σελ.17-33). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο Αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η Εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: fagottobooks.
- Κόνιαρη, Δ. (2009). Μουσικές ιδιαιτερότητες των ατόμων με σύνδρομο Williams. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*. 1 (1), 49-54.
- Κόνιαρη, Δ. (2005). Απόλυτη ακοή: σύντομη ανασκόπηση στο μύθο και την πραγματικότητα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, (2), 42-49.
- Κωσταντίνου, Μ. & Κοσμίδου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τεύχος 10: 5-19.
- Παπαζαρή, Α. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παύλου, Λ. (2006). *Το Τονμπελέκι και οι Ρυθμοί: Μέσα από τους χώρους, τα τραγούδια, και τους οργανικούς σκοπούς*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σίμος, Π. (2008). Ανάπτυξη και οργάνωση του νευρωτικού μηχανισμού για την ακοή, την όραση και τις βασικές λειτουργίες. Δ. Νικολόπουλος (επιμ). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Σκαμνέλος, Μ. (2016). *Η τεχνική και το ύφος του Λάζαρου Κουλαζίζη*. (Μη εκδοθείσα Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου: Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής, Άρτα.

- Στάμου, Λ. (2004). Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχάριων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, (1), 6-33.
- Στάμου, Λ. (2012). *Μια Ανθρωπιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Μουσικής: η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φυτίκα, Α. (2009). Διδάσκοντας μουσική ανάγνωση: Μια πρόκληση για τους δασκάλους μουσικών οργάνων. Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σελ. 193-206). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Παράρτημα

Μήλο μου κόκκινο

The musical score is written for piano in 7/8 time. It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff joined by a brace. The first system shows a melodic line in the treble staff and a bass line in the bass staff. The second system includes a first ending bracket over the final two measures, with a '1' in a box at the end. The third system includes a second ending bracket over the final two measures, with a '2' in a box at the end. Chord labels 'C', 'F', and 'G' are placed above the bass staff notes. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 4.

Παράδειγμα 8: Δείγμα παρτιτούρας με παρεμβάσεις