



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αριθμ. Πρωτ.:..... 1118

Ημερομηνία:..... 8 / 1 / 20

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ:**  
**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ**  
**ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

Πτυχιακή εργασία

Άννας Μπούγα

Α.Μ.Φ

2348

Επιβλέπων: Αντώνιος Βερβέρης

Ακαδημαϊκός υπότροφος

ΑΡΤΑ, 2019

A. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

**MUSIC AND DYSLEXIA:  
THE CASE OF FOUR STUDENTS  
OF TRADITIONAL MUSIC**

## Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Άρτα 28/01/2020

### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Αντώνιος Βερβέρης

Ακαδημαϊκός υπότροφος

Υπογραφή

2. Μέλος επιτροπής

Μάρκος Σκούλιος

Επιβλέπων Καθηγητής

Υπογραφή

3. Μέλος επιτροπής

Ηλίας Σκουλίδας

Επιβλέπων Καθηγητής

Υπογραφή

**Η Πρόεδρος του Τμήματος**

Μαρία Ζουμπούλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Υπογραφή

A. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

**© Μπούγα Άννα, 2019**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

## Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μπούγα Άννα



Υπογραφή

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

**© Μπούγα Άννα, 2019**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μπούγα Άννα

Υπογραφή

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δυσλεξία, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, αποτελεί μια εφ' όρου ζωής πρόκληση για το δυσλεξικό άτομο. Ως νευρολογικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα για περισσότερο από έναν αιώνα, με το ενδιαφέρον των ερευνητών να επικεντρώνεται κυρίως στην ικανότητες γραφής και ανάγνωσης του δυσλεκτικού παιδιού. Όπως όμως έχουν προτείνουν πιο πρόσφατες έρευνες, το δυσλεκτικό άτομο φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες και κατά την εκμάθηση μουσικής, οι οποίες σχετίζονται με κινησιολογικές δεξιότητες, τη χωρική και οπτική του αντίληψη, την ανάγνωση ενός μουσικού κειμένου, καθώς και τη διάκριση στοιχείων όπως η χροιά, ο τόνος και ο ρυθμός.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα της δυσλεξίας γενικά αλλά και ειδικότερα σε σχέση με το μάθημα της Μουσικής. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση μίας μικρής κλίμακας έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα με τη συμμετοχή τεσσάρων δυσλεκτικών φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να απαντηθούν μέσω συνεντεύξεων, ερωτήματα όπως για παράδειγμα, κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει ένα άτομο να μάθει μουσική. Επιπλέον, εξαιτίας του δείγματος των συμμετεχόντων, οι οποίοι όλοι τους ήταν σπουδαστές λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, λογικό επακόλουθο ήταν η συζήτηση να επικεντρωθεί στο κατά πόσο η ενασχόληση με τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική, η οποία σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της προφορικότητας, μπορεί να αποτελέσει θετική διέξοδο για έναν δυσλεκτικό μαθητή μουσικής

*Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία, δυσλεκτικό παιδί και μουσική, δυσλεξία και παραδοσιακή μουσική.*



## **ABSTRACT**

Dyslexia, as a specific learning disability, is a life-long challenge for the dyslexic individual. As a neurological, psychological and educational problem, it has attracted the interest of scientific community for over a century, with researchers focusing primarily on the dyslexic child's writing and reading abilities. However, as recent research has suggested, the dyslexic person also appears to have difficulties in learning music, related to kinesiology, spatial and visual perception, the ability of reading musical, and distinguishing elements such as timbre, tone and rhythm. The first part of the thesis is a review of the literature on the topic of dyslexia in general and more specifically, in relation to the subject of Music. The second parts contains the presentation of a small-scale qualitative research with the participation of four dyslexic students of the Department of Music Studies of the University of Ioannina. The purpose of this research was to answer questions, such as, for example, whether dyslexia affects a person to learn music. In addition, because of the sample of participants, all of whom were students of folk and traditional music, it was logical that the discussion would focus on whether the practice of folk and traditional music, which is largely characterized by the element of orality, can be a positive outlet for a dyslexic music student

*Key words: Dyslexia, dyslexic child and music, dyslexia and traditional musical.*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b> .....	<b>viii</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή</b> .....	<b>1</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Δυσλεξία</b> .....	<b>4</b>
2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.....	4
2.2 Αίτια δυσλεξίας.....	6
2.3 Τα είδη και οι τύποι της δυσλεξίας.....	7
2.4 Διάγνωση δυσλεξίας.....	8
2.4.1 Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας .....	9
2.4.2 Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης.....	9
2.4.3 Το κριτήριο της απόκλισης.....	10
2.4.4 Το κριτήριο του αποκλεισμού.....	10
2.4.5 Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης.....	10
2.4.6 Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης.....	11
2.4.7 Το κριτήριο της κληρονομικότητας.....	12
2.5 Πρώτοι δείκτες .....	12
2.6 Δυσκολίες στη Γλώσσα.....	13
2.6.1 Ανάγνωση .....	13
2.6.2 Γραφή και ορθογραφία.....	14
2.7 Δυσκολίες στα Μαθηματικά.....	15
2.8 Τα κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης.....	18
2.9 Επίλογος.....	20
<b>Κεφάλαιο 3: Τα συμπτώματα της δυσλεξίας στη μουσική</b> .....	<b>21</b>
3.1 Ακουστικές δεξιότητες, αναγνωστικές δεξιότητες και οπτική αντίληψη.....	21
3.2 Μηχανικές δεξιότητες και κινησιολογικές δυσκολίες .....	22
3.3 Χωρικές δεξιότητες.....	23
3.4 Ανάγνωση μουσικού κειμένου (παρτιτούρα).....	24
3.5 Δυναμικές και Χροιά.....	25

3.6 Ρυθμός.....	25
3.7 Τονικό ύψος.....	26
3.8 Επίλογος.....	26
<b>Κεφάλαιο 4: Η Δυσλεξία και το μάθημα της μουσικής.....</b>	<b>28</b>
4.1 Τα ειδικά οφέλη του μαθήματος της μουσικής για το δυσλεξικό μαθητή.....	28
4.1.1 Τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του εγκεφάλου.....	29
4.1.2 Αυτοπεποίθηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	29
4.1.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.....	30
4.2 Διδασκαλία σε παιδιά με δυσλεξία.....	31
4.3 Διδασκαλία μουσικής γραφής και ανάγνωσης.....	33
4.4 Διδασκαλία του ρυθμού.....	34
4.5 Η εκμάθηση μουσικού οργάνου σε παιδιά με δυσλεξία.....	35
4.7 Επίλογος.....	37
<b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση έρευνας.....</b>	<b>39</b>
5.1 Κωνσταντίνος.....	40
5.2 Στέλιος.....	43
5.3 Θανάσης.....	44
5.4 Γιώργος.....	46
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....</b>	<b>48</b>
6.1 Η Διάγνωση.....	48
6.2 Δυσκολίες στα μαθήματα γενικής παιδείας.....	49
6.3 Δυσκολίες στη μουσική ανάγνωση.....	50
6.4 Παραδοσιακή μουσική και δυσλεξία.....	51
6.5 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το ζήτημα της δυσλεξίας.....	53
<b>Κεφάλαιο 7: Επίλογος.....</b>	<b>55</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>57</b>
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	57
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	58

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

---

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας διαπραγματεύεται τους λόγους που οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή του θέματος, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί μία συνοπτική παρουσίαση των επόμενων κεφαλαίων.

### Εισαγωγή

Οι λόγοι που οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή του θέματος σχετικά με τη δυσλεξία και τη μουσική ήταν πολλοί και σε μεγάλο βαθμό προσωπικοί, αφού κατά την παιδική της ηλικία διαγνώσθηκε η ίδια με μία ήπιας μορφή δυσλεξίας. Όπως ανακαλεί στη μνήμη της, η στήριξη των γονιών της την περίοδο αυτή ήταν πολύ μεγάλη, καθώς απευθύνθηκαν σε ειδικό λογοθεραπευτή με παρότρυνση του οποίου στη συνέχεια εγγράφηκε σε ωδείο. Όπως φάνηκε τα επόμενα χρόνια, η επιλογή αυτή αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική για πολλά κομμάτια της ζωής της. Η προσωπική της εμπειρία την οδήγησε στον προβληματισμό πάνω στο αν όλοι οι άνθρωποι με δυσλεξία χαίρουν ανάλογης υποστήριξης όπως στην περίπτωση της ίδιας. Επιπλέον, αυτές οι βιωμένες εμπειρίες την οδήγησαν στην επιθυμία να μελετήσει εκτενέστερα τη σχέση της μουσικής με τη δυσλεξία. Ένας ακόμη λόγος που την οδήγησε στην επιλογή αυτού του θέματος, ήταν το γενικότερο της ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την ειδική αγωγή, κλάδος με τον οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί στο μέλλον, τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Έτσι, στην παρούσα πτυχιακή εργασία, επιχειρείται μία ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα «Μουσική και Δυσλεξία», με επικέντρωση στις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ένας δυσλεξικός μαθητής που επιθυμεί να μάθει μουσική.

Η δυσλεξία, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, αποτελεί μια εφ' όρου ζωής πρόκληση για το δυσλεξικό άτομο. Ως νευρολογικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα, έχει απασχολήσει τους ερευνητές για περισσότερο από έναν αιώνα. Όμως, η έρευνα και η μελέτη των δυσκολιών που την ακολουθούν, για αρκετά χρόνια περιοριζόταν κυρίως στην αναγνωστική ικανότητα του παιδιού και την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής. Παρ' όλα αυτά, με το πέρασμα των χρόνων, μελέτες έχουν

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

προτείνει ότι υπάρχει και μία άλλη δεξιότητα που η δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά, ειδικά όταν δεν υπάρχει κατάλληλη παρέμβαση και διάγνωση, πριν και κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης του δυσλεξικού ατόμου. Πρόκειται για τη μουσική δεξιότητα, καθώς το άτομο με δυσλεξία, πέρα από τις αναγνωστικές δυσκολίες, έχει επιπλέον να αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς τις κινησιολογικές του δεξιότητες, τη χωρική και οπτική του αντίληψη, την ανάγνωση ενός μουσικού κειμένου, καθώς και τη διάκριση στοιχείων όπως η χροιά, ο τόνος και ο ρυθμός.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, περιγράφονται τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για τη διάγνωση της δυσλεξίας και γίνεται η βασική κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών σε γενικές και ειδικές. Επιπλέον, αναφέρονται τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, τα οποία σχετίζονται με δυσκολίες στις διαδικασίες επεξεργασίας του γραπτού λόγου –δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας– και τα μαθηματικά, δυσκολίες αναφορικά με τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό και την οργάνωση, καθώς και τη διαδικασία πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Τέλος, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσλεξία στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, έχουν κανονική προφορική επικοινωνία και συχνά παρουσιάζουν εξαιρετική λογική και ευφυΐα, γεγονός που καθιστά τη διάγνωση της δυσλεξίας δύσκολη, αφού οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται ευδιάκριτες μόνο με την έναρξη της σχολικής ζωής των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, στη πρώτη ενότητα, περιγράφονται πιο αναλυτικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στις ακουστικές και αναγνωστικές δεξιότητες, καθώς και στην οπτική αντίληψη. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αναλύονται τα προβλήματα που σχετίζονται με τις μηχανικές και κινητικές δεξιότητες και που επηρεάζουν ένα δυσλεξικό παιδί όσον αφορά την εκμάθηση μουσικής. Στην τρίτη ενότητα αναφέρονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα δυσλεξικό παιδί στην ανάγνωση μουσικού κειμένου (παρτιτούρα), όπου σε περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, η προσήλωση στην παρτιτούρα και η εκμάθηση της μουσικής αποκλειστικά δια των γραπτών συμβόλων τονίζει τις αδυναμίες τους κρύβοντας παράλληλα το πραγματικό επίπεδο της μουσικότητάς τους.

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

Στο τέταρτο τελευταίο κεφάλαιο, η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τα ειδικά οφέλη του μαθήματος της μουσικής για το δυσλεξικό μαθητή με αναφορά σε σχετικές μελέτες, προτείνοντας ότι η απόκτηση μίας δεξιότητας, όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, μπορεί να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις ενός δυσλεξικού παιδιού και σε άλλους τομείς, όπως η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και η καθημερινότητά του. Επίσης, γίνεται αναφορά σε ζητήματα διδακτικής της μουσικής σε μαθητές με δυσλεξία, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα της μουσικής θα μπορούσε να διεξάγεται προκειμένου να καλύπτει καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών. Επιπλέον, για τα πρώτα στάδια εκμάθησης της μουσικής ανάγνωσης και γραφής προτείνεται μία πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση η οποία προσαρμόζεται στις ικανότητες αλλά και στις αδυναμίες του κάθε ατόμου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση μίας μικρής κλίμακας έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα με τη συμμετοχή τεσσάρων δυσλεκτικών φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα αποτελέσματα της οποίας αναλύονται στο έκτο κεφάλαιο. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να απαντηθούν μέσω συνεντεύξεων, ερωτήματα όπως για παράδειγμα, κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει ένα άτομο να μάθει μουσική. Επιπλέον, εξαιτίας του δείγματος των συμμετεχόντων, οι οποίοι όλοι τους ήταν σπουδαστές λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, λογικό επακόλουθο ήταν η συζήτηση να επικεντρωθεί στο κατά πόσο η ενασχόληση με τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική, η οποία σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της προφορικότητας, μπορεί να αποτελέσει θετική διέξοδο για έναν δυσλεκτικό μαθητή μουσικής. Η εργασία ολοκληρώνεται με το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

---

### Δυσλεξία

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη δυσλεξία, η οποία ως μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μια εφ' όρου ζωής πρόκληση για το δυσλεξικό άτομο. Όπως θα γίνεται σαφές στη συνέχεια, δεν αποτελεί «ασθένεια» και επομένως δεν θεραπεύεται, αλλά ούτε και εξαφανίζεται με το πέρασμα των χρόνων. Επίσης, θα αναφερθούν τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, τα οποία σχετίζονται με δυσκολίες στις διαδικασίες επεξεργασίας του γραπτού λόγου, δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας και τα μαθηματικά.

Επιπροσθέτως, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για τη διάγνωση της δυσλεξίας από αρμόδιους οργανισμούς (κυρίως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης), η ορθή διάγνωση της οποίας συμβάλει στο να καταφέρει το δυσλεξικό παιδί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις δυσκολίες του είτε σε πρωτογενές επίπεδο (εκπαιδευτικές δυσκολίες), είτε σε δευτερογενές επίπεδο (ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες).

### 2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία

Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» γίνεται αναφορά σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που σχετίζεται με προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος το άτομο κατά τη διαδικασία μάθησης και επικοινωνίας στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας. Η μαθησιακή δυσκολία εκδηλώνεται ως δυσχέρεια ανταπόκρισης σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ τα μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εκδηλωθούν μέσα από ποικίλα συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ως αποτελέσματα γνωστικών μαθησιακών δυσλειτουργιών, που επηρεάζουν την ικανότητα εκμάθησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, την προσοχή, τη μνήμη, την επεξεργασία των πληροφοριών και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: (α) στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, και (β) στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν μαθησιακά προβλήματα που προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν σε γενικό βαθμό τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου, όπως νοητική υστέρηση, αισθητηριακά ή κινητικά προβλήματα, σοβαρά προβλήματα υγείας και χρόνια νοσήματα ή ψυχικές διαταραχές. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο σε δυσκολίες που παρουσιάζονται στο σχολείο αλλά αφορούν αδυναμίες που εμφανίζονται σε όλους τους τομείς.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε κάποια μορφή νοητικής υστέρησης και οι δυσκολίες των παιδιών επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Εκφράζονται με έντονη και επίμονη δυσκολία του μαθητή να αποκτήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και μαθηματικής ικανότητας σε βαθμό ανάλογο με τη χρονολογική του ηλικία, τη νοημοσύνη του και την εκπαίδευση που έχει λάβει. Η δυσλεξία ανήκει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μαζί με την δυσαναγνωσία, δυσαριθμία και την ειδική διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Παντελιάδου, 2000).

Έτσι λοιπόν, ο όρος δυσλεξία ανήκει κάτω από την ομπρέλα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μια εφ' όρου ζωής πρόκληση για το δυσλεκτικό άτομο. Δεν αποτελεί ασθένεια, και επομένως δεν θεραπεύεται αλλά ούτε και εξαφανίζεται με το πέρασμα των χρόνων. Όμως, η έγκαιρη διάγνωσή της και η ορθή αντιμετώπισή της μέσω της κατάρτισης κατάλληλων προγραμμάτων και στρατηγικών αντιμετώπισης, μπορούν να συμβάλλουν στο να καταφέρει το παιδί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις δυσκολίες του, είτε σε πρωτογενές επίπεδο (εκπαιδευτικές δυσκολίες), είτε σε δευτερογενές επίπεδο (ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες) (Παντελιάδου, 2000).

Όσο αφορά τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς του όρου δυσλεξία υπάρχουν αρκετοί. Στην αρχή, η δυσλεξία ορίστηκε σαν μια ειδική διαταραχή, η οποία βασίζεται στη γλώσσα. Τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων, που τακτικά επηρεάζουν την ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας. Σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, οι δυσκολίες αυτές στην αποκωδικοποίηση δεν είναι αναμενόμενες. Σίγουρα, η δυσλεξία δεν προέρχεται από αισθητηριακή αναπηρία ή γενικευμένα αναπτυξιακά προβλήματα. Η δυσλεξία κάνει την εμφάνισή της σε διαφορετικές μορφές της γλώσσας, με ποικίλες μορφές δυσκολίας, που πλειστάκις



ενέχουν ένα φανερό πρόβλημα στο να αποκτηθεί με επάρκεια η γραπτή έκφραση, η ορθογραφημένη γραφή και η ανάγνωση. Η εμφάνιση της δυσλεξίας σχετίζεται τις περισσότερες φορές με κληρονομικούς, προγεννητικούς ή και περιγεννητικούς παράγοντες (Rice & Brooks, 2004).

Λίγα χρόνια αργότερα, η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας τόνισε ότι η δυσλεξία είναι ένας συνδυασμός δυσκολιών και ικανοτήτων που επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία, και ειδικότερα στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή και τον γραπτό λόγο. Επίσης, στους τομείς της επεξεργασίας του λόγου, της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της ακολουθιακής δομής και οργάνωσης, της ακουστικής και οπτικής αντίληψης, της ομιλούμενης γλώσσας και των κινητικών δεξιοτήτων φαίνεται να αναγνωρίζονται συμπληρωματικές αδυναμίες. Με μεγαλύτερη σαφήνεια συσχετίζεται με την απόκτηση και τη χρήση του γραπτού λόγου, η οποία ενδέχεται να περιλαμβάνει σύμβολα αλφαβητικά, αριθμητικά και μουσικά. Κάποιοι άνθρωποι που έχουν δυσλεξία παρουσιάζουν κάποιες δεξιότητες που είναι μοναδικές ή δημιουργικές, ενώ φυσικά, κάποιοι άλλοι έχουν συνηθισμένα ταλέντα, όπως για παράδειγμα ισχυρά ταλέντα όρασης, και τελικά όλοι έχουν δυνατά σημεία. Η δυσλεξία δύναται να εμφανιστεί παρόλο που το άτομο έχει φυσιολογική νοημοσύνη και εκπαίδευση. Επίσης, δεν φαίνεται να συνδέεται με το κοινωνικοοικονομικό και λεκτικό υπόβαθρο του ατόμου (Rice & Brooks, 2004).

## 2.2 Αίτια δυσλεξίας

Διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί για τα αίτια της δυσλεξίας, πολλές εκ των οποίων είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους. Ένας λόγος για τον οποίο συνέβη αυτό, ήταν ενδεχομένως η εμπλοκή πολλών επιστημών –όπως η ιατρική, η παιδαγωγική και η ψυχολογία– για τον καθορισμό των αιτιών της δυσλεξίας (Μάρκου, 1998). Επομένως, εξαιτίας αυτής της επιστημονικής διένεξης οι έρευνες που ψάχνουν να βρουν τα αίτια της δυσλεξίας βρίσκονται διαρκώς σε εξέλιξη. Κάποιοι υποστηρίζουν πως οι βασικές υποθέσεις που θεμελιώνουν την έννοια της δυσλεξίας είναι δύο. Η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε πολλά διαφορετικά αίτια και εμφανίζει ποικιλία συνδρόμων, ενώ η δεύτερη υπόθεση ισχυρίζεται ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγγενείς βιολογικές ανωμαλίες. Η δεύτερη υπόθεση υποστηρίζεται και μελετάται κατά βάση από την επιστήμη της ιατρικής, που εστιάζεται στο να εντοπίσει

ένα και μόνο συντελεστή που συνδέεται με τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Στασινός, 2003).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997), αυτές οι δύο προοπτικές χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών (ιατρική προσέγγιση),
- β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία (ιατρική προσέγγιση),
- γ) Νευρολογικές υπολειτουργίες (ιατρική προσέγγιση),
- δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση).

### 2.3 Τα είδη και οι τύποι της δυσλεξίας

Σύμφωνα με τον Χριστιανόπουλο (2012), τα είδη της δυσλεξίας είναι δύο: (α) η Εξελικτική δυσλεξία, και (β) η Επίκτητη δυσλεξία. Η Εξελικτική δυσλεξία, αφορά τους ανθρώπους που η διαταραχή είναι εγγενής και υφίσταται από τη στιγμή που γεννήθηκαν, ενώ κατά κανόνα γίνεται ορατή κατά την ένταξή του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (7,5 με 8 ετών), όπου παρουσιάζει σημαντική δυσκολία στην κατάκτηση των απαιτούμενων γλωσσικών δεξιοτήτων. Αντίθετα η Επίκτητη δυσλεξία, αναφέρεται σε άτομα, τα οποία ενώ έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες κανονικά, αλλά ξαφνικά και, πιθανόν, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής βλάβης, χάνουν αυτές τις δεξιότητες. Επιπλέον, η δυσλεξία μπορεί να χωριστεί σε πέντε τύπους οι οποίοι είναι: (α) ο οπτικός τύπος, (β) ο ακουστικός τύπος, (γ) η διαταραχή στο γραπτό λόγο, (δ) η διαταραχή στην αριθμητική, και (ε) μη λεκτικές διαταραχές μάθησης (Χριστιανόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τον Χριστιανόπουλο (2012), οι τύποι αυτοί παρουσιάζουν τα εξής συμπτώματα:

#### Οπτικός τύπος

- Σύγχυση παρόμοιων λέξεων ή γραμμάτων
- Αργή αναγνώριση λέξης
- Συχνές αντιστροφές γραμμάτων (b για d)
- Αναστροφές γραμμάτων (u για η)
- Δυσκολία στην ακολουθία και διατήρηση οπτικής ακολουθίας
- Διαταραχή στην ακολουθία οπτικής μνήμης

#### A. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:

Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

- Ελλειμματική σύνταξη
- Προβλήματα στην οπτική ανάλυση
- Καλύτερες επιδόσεις σε ακουστικές δοκιμασίες από ότι σε οπτικές
- Τάση για αποφυγή παιχνιδιών που απαιτούν οπτικές δεξιότητες

Ακουστικός τύπος

- Προβλήματα στις φωνητικές δεξιότητες
- Προβλήματα στην ανάκληση φωνημάτων και λέξεων
- Σύγχυση ήχων

Διαταραχή στο γραπτό λόγο

- Δυσγραφία
- Δυσκολία οπτικής ανάκλησης
- Δυσκολίες γραμμάτων και συντακτικού τύπου

Διαταραχή στην αριθμητική

- Ανεπάρκεια εξαιτίας άλλων διαταραχών λόγου (ακουστικού τύπου, οπτικού τύπου)
- Δυσκαлькуλία

Μη λεκτικές διαταραχές μάθησης

- Αδυναμία σωστής χρήσης χειρονομιών
- Διαταραχή στην κινητική μάθηση
- Διαταραχή στην εικόνα του σώματος
- Διαταραχή στον προσανατολισμό του χώρου
- Διαταραχή στο δεξιό-αριστερό προσανατολισμό
- Διαταραχή στην κοινωνική αντίληψη
- Διάσπαση προσοχής
- Εμμονές
- Υπέρ-κινητικότητα

(Χριστιανόπουλος, 2012)

## 2.4 Διάγνωση δυσλεξίας

Λαμβάνοντας υπόψιν τον πολύπλοκο χαρακτήρα της δυσλεξίας, γίνεται κατανοητό ότι η αναγνώριση των δυσλεξικών παιδιών μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται με ένα μόνο σύμπτωμα και η διάγνωσή της είναι συνάρτηση

πολύπλευρης θεώρησης θετικών και αρνητικών εκδηλώσεων. Για αυτό άλλωστε, επιβάλλεται ο καθορισμός κριτηρίων για τη διευκόλυνση της διάγνωσης της, τη οριοθέτησή της και το σαφή διαχωρισμό της από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες (Παυλίδης, 2015).

Το 1991, με βάση τα συμπεράσματα του 9<sup>ου</sup> Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Δυσλεξίας, καθορίστηκαν από τον ολλανδό καθηγητή Dumont επτά επιστημονικά κριτήρια για τη διάγνωση της δυσλεξίας και την οριοθέτηση της από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Τα συγκεκριμένα κριτήρια εμπεριέχουν σαφή και αναλυτικά στοιχεία για τις διαγνωστικές λειτουργίες των δυσλεξικών ατόμων της διαδικασίας της αναγνώρισης και της γραφής, και προσφέρουν ένα βασικό γνώμονα με τη βοήθεια του οποίου ο εκπαιδευτικός ή ο ειδικός παιδαγωγός είναι σε θέση να διαγνώσει και να διαπιστώσει την ύπαρξη ή μη της δυσλεξίας (Μάρκου, 1998). Τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

#### **2.4.1 Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας**

Η ιδιαιτερότητα στο φαινόμενο της δυσλεξίας έγκειται στο γεγονός ότι παρατηρείται καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Αρχικά, το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να συνδέσει το φθόγγο-φώνημα με το αντίστοιχο γράμμα-γράφημα και να διατηρήσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη του συνδυασμούς φωνημάτων και γραφημάτων. Υπάρχει, επομένως, έντονη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των φθόγγων και των γραμμάτων, με άμεσο επακόλουθο τη μετατροπή του γραπτού λόγου σε προφορικό, την απόκτηση δηλαδή του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να αναπαράγει την εικόνα των λέξεων και τους τύπους ορθογραφημένης γραφής από την μακροπρόθεσμη μνήμη, ενώ δυσκολεύεται και στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, καθώς και στην γραπτή απόδοση των σκέψεών του σε νοηματικές προτάσεις αλληλουχίας με την τήρηση των κανόνων συντακτικού και φωνολογίας (Μάρκου, 1998).

### **2.4.2 Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης**

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε παιδιά με κανονική νοημοσύνη ή ακόμα και σε παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή των παιδιών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης δεν οφείλεται σε δυσλεξία, αλλά και στην νοητική τους ανεπάρκεια, και για αυτό οι δυσκολίες αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο των γενικών μαθησιακών δυσκολιών (Μάρκου, 1998).

### **2.4.3 Το κριτήριο της απόκλισης**

Αυτό το κριτήριο σχετίζεται άμεσα με το προηγούμενο αφού ο δυσλεξικός μαθητής, αν και έχει κανονική νοημοσύνη, παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τις προσδοκώμενες επιδόσεις στο σχολείο με βάση τη χρονολογική του ηλικία, τη μετρηθείσα νοημοσύνη του και την αναμενομένη ανταπόκριση που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός στους τομείς της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Αν και η νοημοσύνη του παιδιού είναι ανώτερη από τις ανάλογες γλωσσικές του ικανότητες, τότε υπάρχει σοβαρή ένδειξη ότι πρόκειται για δυσλεξία. Αν όμως ο δείκτης νοημοσύνης βαδίζει παράλληλα προς τις χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις, πρόκειται για νοητική υστέρηση (Μάρκου, 1998).

### **2.4.4 Το κριτήριο του αποκλεισμού**

Η δυσλεξία δεν σχετίζεται με αισθητηριακές ανεπάρκειες ή συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες και να επιβραδύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Τα προβλήματα ακοής ή όρασης δυσχεραίνουν την ακουστική και την οπτική αντίληψη του παιδιού, με άμεσο επακόλουθο και δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Όμως, οι δυσκολίες αυτές δεν αποδίδονται σε δυσλεξία αλλά στις αισθητηριακές δυσλειτουργίες. Επομένως, για μια έγκυρη και ορθή διάγνωση δυσλεξίας θα πρέπει να αποκλείονται τέτοιου είδους παράμετροι (Μάρκου, 1998).

### **2.4.5 Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης**

Το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας τόσο στους τομείς της φωνολογίας και της μορφολογίας όσο και στην σύνταξη και στη σημασιολογία της γλώσσας. Εμφανίζεται δηλαδή μια διαταραγμένη γλωσσική εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, η οποία σε συνδυασμό με την περιορισμένη ικανότητά της μακροπρόθεσμης μνήμης δημιουργεί έντονες δυσκολίες και σημαντικές δυσχέρειες στην επεξεργασία του γλωσσικού συστήματος (Μάρκου, 1998).

Η απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί απαραίτητη και σημαντική προϋπόθεση για την εκμάθηση των μηχανισμών της αναγνώρισης και της γραφής. Τα δυσλεκτικά παιδιά αδυνατούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου και να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φθόγγους-φωνήματα. Δυσκολεύονται επομένως να αναλύσουν το λόγο από τα στοιχεία που αποτελείται και να συνειδητοποιήσουν την αξία και τη θέση κάθε φθόγγου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε παραλήψεις, προσθέσεις, αντίστροφες και αντιμεταθέσεις γραμμάτων ή και ολόκληρων συλλαβών (Μάρκου, 1998).

### **2.4.6 Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης**

Στα δυσλεξικά παιδιά παρατηρείται δυσαρμονία αφενός μεταξύ της ακουστικής-λεκτικής μνήμης και οπτικής αντίληψης και αφετέρου μεταξύ της οπτικοχωρικής ικανότητας και των γλωσσικών στρατηγικών. Πιο αναλυτικά, στα δυσλεξικά παιδιά παρατηρείται καλή βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη σχετικά με τις οπτικοχωρικές παραστάσεις και ευελιξία στη λύση προβλημάτων που απαιτούν καλή οπτικοπρακτική μνήμη. Σε αντίθεση όμως με τις καλά ανεπτυγμένες οπτικοχωρικές λειτουργίες, εμφανίζουν περιορισμένες επιδόσεις της μνήμης σε θέματα ακουστικού λεκτικού περιεχομένου, αδύναμες στρατηγικές στη συνειδητή εγγάραξη στη μνήμη λεκτικών στοιχείων και αδύνατη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη στις σειροθετήσεις (Μάρκου, 1998).

Φαίνεται ότι στα δυσλεξικά παιδιά είναι περισσότερο ανεπτυγμένο το δεξί ημισφαίριο, που αφορά οπτικοχωρικές ικανότητες, και για αυτό παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε αυτές. Αντιθέτως, το αριστερό ημισφαίριο, που είναι

υπεύθυνο για τις γλωσσικές λειτουργίες, φαίνεται να έχει μικρότερη εξειδίκευση, με αποτέλεσμα να υστερούν και στις γλωσσικές ικανότητες (Μάρκου, 1998).

#### **2.4.7 Το κριτήριο της κληρονομικότητας**

Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει κληρονομική προδιάθεση στη δυσλεξία. Αρκετές σοβαρές μελέτες έχουν δείξει ότι όταν υπάρχει δυσλεξικό άτομο στις οικογένειες των γονέων είναι αυξημένη η πιθανότητα το παιδί να έχει δυσλεξία. Επιπλέον, μελέτες που έχουν γίνει σε μονοζυγωτικά δίδυμα, στις οικογένειες των οποίων υπήρχε ιστορικό δυσλεξίας, έδειξαν ότι σε σημαντική πλειοψηφία ήταν και τα δυο παιδιά δυσλεξικά, ενώ υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης του συνδρόμου σε περιπτώσεις που τα παιδιά ήταν αγόρια. Οι γενετικές καταβολές είναι υπεύθυνες για βλάβες κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και διαταραχές ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο, όπου βρίσκεται και το γλωσσικό κέντρο (Μάρκου, 1998).

#### **2.5 Πρώιμοι δείκτες**

Οι ερευνητές Hornsby and Farrer (1987), παρουσίασαν κάποιους πρώιμους δείκτες για την προσχολική ηλικία και για την ηλικία άνω των 5 ετών που αποτελούν ενδείξεις για την ύπαρξη δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, για την προσχολική ηλικία παρατήρησαν τα ακόλουθα:

- αργοπορημένη ανάπτυξη προσοχής,
- αργοπορημένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου,
- οπτικοκινητική αδεξιότητα και
- έλλειψη ενδιαφέροντος για τα βιβλία και οτιδήποτε σε έντυπη μορφή

(Καραπέτσας, 1991)

Για τα παιδιά άνω των 5 χρόνων ως πρώιμοι δείκτες για τη διάγνωση της δυσλεξίας παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

- Απροσδόκητη δυσκολία στην κατάκτηση και την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων
- δυσκολίες στην εκμάθηση διαδοχικής σειράς,
- έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης,

A. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

- αδεξιότητα και έλλειψη συντονισμού στις λεπτοκινητικές δεξιότητες,
- δυσκολίες στις οπτικές δεξιότητες,
- δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη – προβλήματα στην άρθρωση,
- γενική τάση αποδιοργάνωσης και ακαταστασίας,
- δυσκολίες στον αριστερό – δεξιό προσανατολισμό και
- δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα στο σχολείο

(Καραπέτσας, 1991)

## 2.6 Δυσκολίες στη Γλώσσα

### 2.6.1 Ανάγνωση

Τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες καθώς και στην κατανόηση κειμένου.

Συγκεκριμένα παρουσιάζουν:

- παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
- αντιμετάθεση, πρόσθεση, ή αντιστροφή γραμμάτων ή συλλαβών
- έντονη δυσκολία στην ανάγνωση συμπλεγμάτων, αργός ρυθμός ανάγνωσης
- μη τήρηση των σημείων στίξης, και δεν χρωματίζουν καθόλου τη φωνή τους
- συλλαβική ανάγνωση
- αδυναμία συγκέντρωσης, διαταρακτικότητα, μικρή διάρκεια προσοχής
- χάσιμο αράδας (διαβάζουν μερικές σειρές πιο πριν ή πιο μετά)
- κατά την ανάγνωση, όταν δυσκολεύονται σε κάποιες λέξεις δεν τις διαβάζουν αλλά τις μαντεύουν (π.χ. αυλή αντί αυλικός), και
- αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου.

(Πόρποδας, 2003)

Μέσα από μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο Σκαμνέλος (2018) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρόλο που έχουν κανονική νοημοσύνη και κατανόηση, έχουν προβλήματα με την εκμάθηση της ανάγνωσης (διαταραχή της ανάγνωσης). Αναφέρει επίσης ότι κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου είναι υπεύθυνη για την δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων. Μέσα από ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε, επισημαίνει πως τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία στη μουσική εκπαίδευση είναι διαφορετικά, αναφέροντας συγκεκριμένα τα εξής:



A. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

- 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.

(Σκαμνέλος, 2018)

## 2.6.2 Γραφή και ορθογραφία

Τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία και γενικότερα στη γραπτή διατύπωση. Υπάρχει έντονη δυσχέρεια στην αντιληπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Συγκεκριμένα παρουσιάζουν:

- παράλειψη γραμμάτων (π.χ. σπίτι αντί για σπίτι)
- αντικατάσταση γραμμάτων (π.χ. τετς αντί για τεστ)
- σύντμηση λέξεων (π.χ. παίζω αντί παιχνίδι)
- αντιστροφή γραμμάτων
- αντιστροφή συλλαβών (π.χ. νωδε αντί δένω)
- ορθογραφικά λάθη-αδυναμία αυτοματοποίησης των βασικών καταλήξεων (αρσενικά σε -ης, θηλυκά σε -η, ουδέτερα σε -ι, ρήματα σε -ω κ.ά.)
- αδυναμία τήρησης αποστάσεων των αποστάσεων ανάμεσα στις λέξεις
- καθρεπτική γραφή γραμμάτων και λέξεων (π.χ. 3 αντί για ε)
- αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι (φθόγγοι) είναι φωνολογικά συγγενείς ή αντικαταστάσεις φθόγγων που μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή
- προσθήκες φθόγγων ή συλλαβών
- δυσκολία στον τονισμό και γενικότερα στη χρήση των σημείων της στίξης
- αδυναμία διάκρισης των κεφαλαίων γραμμάτων
- έντονη κακογραφία
- χρήση περιορισμένου λεξιλογίου, αδυναμία εκφραστικής ικανότητας
- συντακτικά λάθη καθώς οι προτάσεις των παιδιών δεν είναι σωστά δομημένες.

(Πόρποδας, 1997)

## 2.7 Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Επιστήμονες της σύγχρονης επιστήμης και πολλοί άνθρωποι υπερασπίζονται την άποψη ότι η δημιουργία του γλωσσικού οργάνου και των λέξεων συντελούν για τη δημιουργία της σκέψης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, η εξέλιξη της Μαθηματικής Σκέψης και Λογικής να καθορίζονται από την γλωσσική ανάπτυξη. Είναι δεδομένο ότι για να αντιμετωπιστεί ένα μαθηματικό πρόβλημα χρειάζεται υψηλή νοητική ανάπτυξη. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η νοητική ανάπτυξη δημιουργείται από την γλωσσική ανάπτυξη. Επίσης, ο Stern που ήταν ένας σπουδαίος παρατηρητής της ανάπτυξης της παιδικής γλώσσας και μέσα από τη δική του έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα νοητικοποιείται και η νόηση γλωσσοποιείται (Νικολόπουλος, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες που έγκειται σε μια στενή ζώνη γνωστικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων χωρίς να εξαπλώνεται σε όλο το κομμάτι της ανθρώπινης νόησης. Παρουσιάζει δυσαριθμησία με δυσκολία στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού, προβλήματα με τους νοερούς υπολογισμούς, σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών και προβλήματα στην αντίληψη (Τσούγη, Κατζόλη, & Γιαννέλου, 2015).

Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνει ότι ο μαθητής ενεργεί σαν μέλος ενός ευρύτερου κόσμου που συγκροτείται κοινωνικά και πολιτισμικά, καθώς έχει δημιουργήσει σχέσεις που διασταυρώνονται με διάφορες ταυτότητες θρησκευτικές, εθνικές, φύλου και άλλες. Και όλη αυτή η γνώση που είναι συγκροτημένη μέσα του καθορίζεται από τη δράση του σε περιβάλλοντα όπως σχολεία, τάξεις και κοινότητες. Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση, η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στηρίζεται στο να ενεργοποιηθεί η σκέψη των μαθητών, ώστε λοιπόν να λειτουργούν με τρόπους που είναι αποδεκτοί από την κοινωνία στην οποία είναι μέλη. Ειδικά, στην περίπτωση της μαθηματικής εκπαίδευσης, η καθολική αποδοχή της αξίας της για κάθε άνθρωπο μέσα στη κοινωνία ξεχωριστά, στηρίζεται στην άποψη ότι αντικείμενό της είναι η διδασκαλία και η μάθηση αφηρημένων δομών και ιδεών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο που τις κατέχει, να καταπιάνεται με επιτυχία σε δραστηριότητες, στις οποίες η αξία τους είναι σημαντική και δύναται να επιδράσουν

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

καθοριστικά με το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος γίνεται ικανός να ασκεί δραστηριότητες ισχύος, όπως ο στατιστικός λογισμός, η αλγεβρική σκέψη, η χωρική σκέψη, η επίλυση προβλήματος και άλλα (Σακονίδης, 2007).

Οι δυσλεξικοί μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν ποιες πληροφορίες θα πρέπει να συλλέξουν από τα δεδομένα μιας εκφώνησης ή διατύπωσης ενός προβλήματος των θετικών επιστημών, όπως μαθηματικά και φυσική, είτε αυτή είναι προφορική είτε είναι γραπτή. Επιπροσθέτως, αρκετοί μαθητές ολοκληρώνοντας μια λύση προβλημάτων δεν μπορούν με ευκολία να συσχετίσουν τα αποτελέσματα με την πραγματικότητα. Δεν μπορούν δηλαδή να πραγματοποιήσουν την επαλήθευση, και να βγάλουν συμπεράσματα. Παραδείγματος χάριν, διατυπώνεται ένα πρόβλημα αγοράς μοτοσυκλέτας σε περίοδο εκπτώσεων, όπου αφού ολοκληρώσουν τη μελέτη και τη λύση βρίσκουν την Τελική Τιμή μεγαλύτερη από την Αρχική Τιμή. Σε αυτή την περίπτωση ή δεν λειτουργεί η Εκτελεστική Λειτουργία ή δεν έχουν μάθει να την θέτουν σε δραστηριότητα και να σκεφτούν ότι αυτό δεν είναι δυνατόν να συμβαίνει. Δηλαδή, δεν μπορούν να σκεφτούν ότι όταν γίνεται μια έκπτωση σε ένα προϊόν, η Τελική Τιμή πρέπει να είναι χαμηλότερη από την Αρχική τιμή. Η βασική δυσκολία όμως έγκειται στη γλώσσα των μαθηματικών: η κατανόηση γραπτών προβλημάτων, η ανάγνωση, η κατανόηση δύσκολων λέξεων στα μαθηματικά και η γραφή (Νικολόπουλος, 2015).

Επιπλέον, όσο το παιδί ανεβαίνει τάξεις και βαθμίδα, υπάρχει μεγαλύτερη αυστηρότητα στον τρόπο που θα παρουσιασθεί μια διατύπωση και μια λύση, καθώς οι καθηγητές μαθηματικών του γυμνασίου, έχουν ένα υψηλότερο επίπεδο μαθηματικής γνώσης και έτσι, έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τους μαθητές τους σε σχέση με τους δασκάλους στο δημοτικό. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον πρόσθετες δυσκολίες όπως είναι η εισαγωγή νέων αριθμητικών συνόλων. Έτσι λοιπόν, φεύγοντας από το δημοτικό και ενώ έχουν καταλάβει την έννοια των φυσικών αριθμών –τουτέστιν των αριθμών που μετρούν συγκεκριμένα 9 πρόβατα, 12 μήλα, και ούτω καθεξής– και έχουν κατακτήσει αριθμητικές δεξιότητες, ξαφνικά έρχονται αντιμέτωποι στο γυμνάσιο με νέα, άγνωστα αριθμητικά σύνολα όπως των ακεραίων. Τα δυσλεξικά παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν την έννοια του ακεραίου αριθμού αν κάποιος δεν τους το αποκωδικοποιήσει, δηλαδή ότι σημαίνει κάτι ολόκληρο, όχι κλάσμα, όχι δεκαδικός, μη τεμαχισμένο. Επίσης, δεν δύναται να αντιληφθεί τον αρνητικό αριθμό αν δεν

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

αντιληφθεί το κέρδος σαν συν και τη ζημιά σαν πλην ή την ζέστη σαν (+) και αντίστοιχα σαν (-) το ψύχος. Τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να κατανοήσουν σε μεγάλο βαθμό τα Μαθηματικά, αν η διαδικασία και η διδασκαλία βασικών αριθμητικών εννοιών διδαχθούν με τη χρήση χειροπιαστού υλικού, διότι είναι δύσκολο να καταλάβουν την παρουσίαση τους με σύμβολα (Νικολόπουλος, 2015).

Έτσι λοιπόν, οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και ιδίως καθώς ανεβαίνουν βαθμίδα οι δυσκολίες αυξάνονται. Εκεί τα παιδιά επηρεάζονται από το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων καθώς τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές των παιδιών. Η διαδικασία εκτίμησης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική και απαραίτητη διότι τότε θα είναι εφικτή η δημιουργία ενός εξατομικευμένο προφίλ των μαθητών (Τσούγη, Κατζόλη, & Γιαννέλου, 2015).

Έτσι, λοιπόν τα μαθηματικά είναι ένα γνωστικό αντικείμενο, που προσδιορίζεται από κάποιες προϋποθέσεις και ιδιαιτερότητες στην εκμάθησή τους. Οι προϋποθέσεις αυτές ταυτίζονται με επτά αναγκαίες μαθησιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι:

1. Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί διαδοχικές κατευθύνσεις
2. Η έντονη αίσθηση προσανατολισμού και διαπίστωσης της θέσης κάποιου στο χώρο και στην οργάνωση του χώρου
3. Η οπτικοποίηση, που είναι το κλειδί στην ποιότητα μάθησης και αφορά στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο να φαντάζεται και να χειρίζεται επιδέξια νοητικές εικόνες
4. Ο υπολογισμός, που αποτελεί την ικανότητα να διαμορφώνει το άτομο μια λογική εκπαιδευτική πρόβλεψη σχετικά με το ποσό, τον αριθμό, το μέγεθος και την ποσότητα
5. Η συμπερασματική σκέψη, που είναι η ικανότητα να εξάγει κάποιος λογικά συμπεράσματα από μια γενική αρχή σε μια συγκεκριμένη περίπτωση
6. Η επαγωγική σκέψη που αποτελεί την εξαγωγή γενικών κρίσεων από το ειδικό στο γενικό
7. Η φυσική κατανόηση ότι η γνώση δεν είναι το αποτέλεσμα της συνειδητής προσοχής, αλλά της επεξεργασίας.

(Νικολόπουλος, 2015)

Πολλές θεωρίες τονίζουν ότι για να γνωρίσει κάποιος τη γλώσσα των μαθηματικών πρέπει να αποκτήσει πρώτα τη γνώση των σημάτων, των σύμβολων, των συντομογραφιών, των αξιωμάτων και των λημμάτων, καθώς εξίσου των μεθόδων, των τύπων και των μονάδων που είναι απαραίτητες στη διδασκαλία των μαθηματικών. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν έντονη δυσχέρεια στην αντίληψη των αριθμητικών συμβόλων, του χώρου, του χρόνου, των ακολουθιών και στη χρήση υπολογιστικών πράξεων. Συγκεκριμένα παρατηρούνται δυσχέρειες όπως:

- δυσκολίες στις βασικές πράξεις των μαθηματικών (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση)
- αδυναμία νοερών πράξεων (πολλές φορές τα δυσλεξικά παιδιά χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους ή άλλα αντικείμενα για να κάνουν πράξεις
- αδυναμία κατανόησης βασικών εννοιών όπως του μεγέθους, της ποσότητας, της μεταβολής και της μετάθεσης
- δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας του πολλαπλασιασμού
- δυσκολία στην εκτέλεση διαδοχικών βημάτων στις αριθμητικές πράξεις
- αδυναμία κατανόησης της εκφώνησης των μαθηματικών προβλημάτων
- δυσκολία βραχυπρόθεσμης μνήμης.

(Νικολόπουλος, 2015)

## **2.8 Τα κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης**

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., παλιά λέγονταν Κ.Δ.Α.Υ), λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βασικός τους στόχος είναι να προσφέρουν υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως αυτών των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. γενικά επιλαμβάνονται δραστηριότητες υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλης της κοινωνίας (Νόμος υπ' αριθ. 3699, 2008).

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης έχουν σκοπό να εντάξουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

δραστηριότητα τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές, και στη συνέχεια να μπορέσουν να συνεισφέρουν στον περιορισμό του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Οι αρμοδιότητές τους είναι πάρα πολλές, καθώς ανάμεσα σε αυτές είναι η διεξαγωγή της έρευνα για να διαπιστωθεί το είδος και ο βαθμός των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άθροισμα των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Επίσης, μια από τις βασικότερες αρμοδιότητές τους, είναι η εισήγηση για τη κατάταξη, την εγγραφή, και τη φοίτηση στην αρμόδια σχολική μονάδα (Νόμος υπ' αριθ. 3699, 2008).

Το έργο που προσφέρουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να έχει πιο δραστικά αποτελέσματα. Παρόλο που η λειτουργία τους ξεκίνησε με πολλές προσδοκίες, στην πορεία εμφανίστηκαν πολλαπλά λειτουργικά προβλήματα. Οι δυσλειτουργίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν πήγαζαν από την ονομασία που είχαν λάβει ούτε και από τον αριθμό των ατόμων που εργάζονται εκεί. Συνήθως, η γραφειοκρατία στα πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ήταν πολυσύνθετη και λαβυρινθώδης, έχοντας ως αποτέλεσμα να καθυστερεί η γνωμάτευση, σε σημείο να εμποδίζεται η πρόωμη παρέμβαση. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανόν να αναμένει να λάβει την γνωμάτευση μέχρι το πέρας της σχολικής χρονιάς (Μουταβελής, 2014).

Σύμφωνα με τον Ελληνικό νόμο η ονομασία Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης έγινε για να τονιστεί ο ιατροκεντρικός ρόλος αυτών των δομών. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις ισχύουσες τάσεις σε άλλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία προσπαθούν να εξαλείψουν το ιατροκεντρικό πρότυπο, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος (Μουταβελής, 2014).

Μόνο στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ γίνεται η διαδικασία της αξιολόγησης, όπου συλλέγονται πληροφορίες για τις πραγματικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και αποκλειστικά με αυτό τον τρόπο γίνεται εφικτή η σχεδίαση των κατάλληλων προγραμμάτων πρόωμης εκπαιδευτικής παρέμβασης και των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, η αξιολόγηση των αναγκών του κάθε παιδιού είναι πολύ σημαντική και είναι απαραίτητο τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να έχουν εξειδικευμένο προσωπικό, αφού εκτός από την γνωμάτευση πρέπει να γίνεται και η αξιολόγηση. Τουτέστιν, όση κατάρτιση και αν έχει ο εκπαιδευτικός, επιβάλλεται να γνωρίζει και ποιές είναι οι δυνατότητες του μαθητή με εκπαιδευτικές ανάγκες (Μουταβελής, 2014).

Συμπερασματικά, είναι μείζονος σημασίας να λεχθεί ότι τα Κ.Δ.Α.Υ δεν πρέπει να μετονομάζονται διαρκώς, καθώς αυτό δεν επιφέρει κανένα αποτέλεσμα. Με τον όρο «διαφοροδιάγνωση» γίνεται γύρισμα στο παρελθόν όπου επικρατούσε το ιατρικό μοντέλο στη εκπαίδευση. Η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να είναι πιο αποτελεσματική και ο ρόλος τους σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι ιατροκεντρικός, αλλά πρέπει να γίνει πιο εκπαιδευτικός και υποστηρικτικός (Μουταβελής, 2014).

## 2.9 Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια εκτενή αναφορά στα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας η οποία όπως ειπώθηκε και παραπάνω, τοποθετείται κάτω από την ομπρέλα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, αναφέρθηκαν δύο υποθέσεις για τα αίτια της δυσλεξίας εκ των οποίων και οι δύο έχουν σημεία εγκυρότητας. Η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε πολλά διαφορετικά αίτια και εμφανίζει ποικιλία συνδρόμων, ενώ η δεύτερη υπόθεση υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγγενείς βιολογικές ανωμαλίες.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τον πολύπλοκο χαρακτήρα της δυσλεξίας, έγινε κατανοητό ότι η αναγνώριση των δυσλεξικών παιδιών μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εύκολη υπόθεση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον καθηγητή Dumont τα επιστημονικά κριτήρια για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι επτά: (1) το κριτήριο της ιδιαιτερότητας, (2) το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης, (3) το κριτήριο της απόκλισης, (4) το κριτήριο του αποκλεισμού, (5) το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης, (6) το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης. Και (7) το κριτήριο της κληρονομικότητας.

Σε γενικές γραμμές, η εικόνα ενός παιδιού με δυσλεξία είναι η εικόνα ενός παιδιού με καλή αντίληψη προφορικού λόγου, αλλά με προβλήματα στην επεξεργασία συμβόλων κατά την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και προβλήματα δυσαριθμησίας. Τέλος, δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα συμπτώματα της δυσλεξίας στη μουσική.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

---

### Τα συμπτώματα της δυσλεξίας στη μουσική

Όπως ειπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η δυσλεξία ανήκει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γίνεται εμφανή στον γραπτό και προφορικό λόγο, ενώ αφορά κυρίως την ορθογραφία, τη γραφή και την ανάγνωση. Πέρα όμως από τον γραπτό και προφορικό λόγο, τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στο μάθημα της μουσικής. Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα δυσλεξικά παιδιά, αντιμετωπίζουν προβλήματα που επηρεάζουν τις ακουστικές, αναγνωστικές και κινησιολογίες τους δεξιότητες, τη χωρική και οπτική τους αντίληψη, ενώ παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση μουσικού κειμένου, καθώς και στη διάκριση στοιχείων όπως η χροιά, ο τόνος και ο ρυθμός.

Για παράδειγμα, το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται στην απομνημόνευση τραγουδιών λόγω προβλημάτων που επηρεάζουν τη μακρόχρονη μνήμη, ενώ επιπλέον του είναι πολύ δύσκολο να αναγνωρίζει και να γράφει τις νότες στο πεντάγραμμο. Επιπλέον, παρατηρείται δυσκολία στο να αποδώσει το ρυθμό ενός τραγουδιού, να αποδώσει το τονικό ύψος που χρειάζεται αλλά και να ανταπεξέλθει στις εναλλαγές της έντασης. Οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται συνήθως από απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ακανόνιστη συμπεριφορά και άγχος, εξαιτίας της μη επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος.

#### 3.1 Ακουστικές δεξιότητες, αναγνωστικές δεξιότητες και οπτική αντίληψη

Σύμφωνα με τον Rosen (2003), οι ακουστικές δεξιότητες συνδέονται με την ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη, η ύπαρξη της οποίας είναι πολύ σημαντική στην πρόσληψη, αντίληψη, διατήρηση, επεξεργασία και διατήρηση της ομιλούμενης γλώσσας. Μία ενδεχόμενη διαταραχή στη βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη, μπορεί να επιφέρει προβλήματα στην ικανότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στον προφορικό λόγο ή στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών που βασίζονται εξολοκλήρου στις ακουστικές του δεξιότητες. Οι δυσκολίες στη μουσική που έχουν



να κάνουν με το ρυθμό, το χρόνο και την αλληλουχία, δύναται να συσχετισθούν με τα προβλήματα που κάποιοι άνθρωποι με δυσλεξία φέρουν στον προσδιορισμό και την αντιπροσώπευση των φωνολογικών μονάδων στη γλώσσα.

Όσον αφορά τις αναγνωστικές δεξιότητες, οι δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών την ώρα της ανάγνωσης, οφείλονται: (α) στο φτωχό συντονισμό της όρασης σε σχέση με την κωδικοποίηση και απομνημόνευση των πληροφοριών, (β) στο φτωχό συντονισμό της ακοής με την ακουστική μνήμη, (γ) στο φτωχό συντονισμό των χεριών, δηλαδή, το κεντρικό εκτελεστικό κομμάτι, (δ) στη βραδυκίνησια της επεξεργασίας των συμβολικών πληροφοριών και (ε) στην επιβράδυνση των αυτόματων ενεργειών. Συνήθως, κατά την ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας τα άτομα με δυσλεξία, δυσκολεύονται στην οπτική και ακουστική αντιστοίχιση των φθογγόσημων, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εκμάθηση καινούριων μουσικών έργων μέσω παρτιτούρας (Miles & Westcombe, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Fischer et al. (2000), σε πολλές περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών παρατηρούνται προβλήματα ως προς την οπτική χωρητική δεξιότητα, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη των σχημάτων, φιγούρων και συμβόλων, και συνεπώς με το γράψιμο και το διάβασμα. Έτσι, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια επιπλέον δυσκολία στη μελέτη ενός μουσικού κομματιού μέσα από μια απλή παρτιτούρα.

### **3.2 Μηχανικές δεξιότητες και κινησιολογικές δυσκολίες**

Μηχανικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ελεγχόμενη κίνηση των μελών του σώματος και τη δραστηριότητα των μυών. Σύμφωνα με τον Heur (1996), οι δεξιότητες αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι *κύριες μηχανικές δεξιότητες*, που περιλαμβάνουν τις βασικές κινήσεις όπως το περπάτημα, το σύρσιμο, η εξισορρόπηση και ούτω καθεξής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *λεπτομερείς μηχανικές δεξιότητες*, που περιλαμβάνουν τη δυνατότητα συντονισμού ματιών με χεριών, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη ζωγραφική και τη γραφή.

Σύμφωνα με τους Nicolson και Fawcett (1994), για να επιτευχθούν οι παραπάνω κινήσεις, ο ανθρώπινος εγκέφαλος πρέπει να έχει δημιουργήσει προηγουμένως ένα πλάνο, σύμφωνα με το οποίο οι εντολές «πηγαίνουν» στο αντίστοιχο μέλος του σώματος και αυτό τις πραγματοποιεί. Κατά τη διάρκεια

μάθησης ενός μουσικού οργάνου συμβαίνει να χρειάζονται και οι δύο κατηγορίες μηχανικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εκτέλεση ενός οργάνου, το παιδί καλείται να τοποθετήσει το σώμα του σωστά (μηχανικές δεξιότητες), ενώ παράλληλα προσπαθεί να εκτελέσει τις κατάλληλες κινήσεις των δακτύλων (λεπτομερείς μηχανικές δεξιότητες). Σε γενικές γραμμές, τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν μειωμένες μηχανικές δεξιότητες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς δυσλεξία, με αποτέλεσμα να έχουν μεγάλη δυσκολία να τοποθετήσουν σωστά τα χέρια τους σε ένα μουσικό όργανο. Αυτό αποδίδεται κυρίως στη σύγχυση που παρατηρείται ως προς την αίσθηση της κατεύθυνσης (για παράδειγμα δεξιά και αριστερά), ενώ επιπλέον δυσκολίες προκαλούνται εξαιτίας της αδυναμίας τους να προγραμματίσουν και να συντονίσουν τις κινήσεις τους (Kurz, 2007).

Όσον αφορά τις κινησιολογικές δυσκολίες, αυτού κάθε αυτού, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν κινησιολογικές δυσκολίες, οι οποίες δύναται να προκαλέσουν προβλήματα κατά την εκτέλεση ενός κομματιού. Τα προβλήματα αυτά αφορούν ειδικά τις λεπτές κινήσεις των ακρών (Βαμβουκλή, 2005), και την αμφιπλευρικότητα, δηλαδή το συντονισμό των μελών των δύο πλευρών του σώματος, όπως για παράδειγμα το αριστερό με το δεξί χέρι (Oglethorpe, 1996).

### 3.3 Χωρικές δεξιότητες

Οι χωρικές δεξιότητες σύμφωνα με τους Linn και Petersen (1985), είναι η ικανότητα του να μπορεί κάποιος να τοποθετεί αντικείμενα στον τρισδιάστατο κόσμο, όπου υφίσταται η αφή και η οπτική επαφή ή αλλιώς κιναισθητική επαφή. Κάποιοι δυσλεξικοί κατέχουν άριστη χωρική αντίληψη, παραδείγματος χάριν έχουν την δυνατότητα να αναπαριστάνουν με το νου την εξέλιξη ενός κτηρίου που είναι υπό κατασκευή πριν αυτό χτιστεί εξολοκλήρου. Αντιθέτως, έχει βρεθεί ότι πολλοί δυσλεξικοί αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να συγκρίνουν και να υπολογίζουν αποστάσεις, παραδείγματος χάριν δεν μπορούν να υπολογίσουν την απόσταση μεταξύ δύο σκαλιών, και πολλές φορές σκοντάφτουν. Ομοίως, δυσκολεύονται πάρα πολύ στην διαδικασία αναγνώρισης σχημάτων και μοτίβων. Τα προβλήματα που σχετίζονται με τη χωρική αντίληψη γίνονται φανερά στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων της μουσικής, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτείται για παράδειγμα, η αναγνώριση μοτίβων στην παρτιτούρα, η αναγνώριση μουσικών διαστημάτων, ή

αίσθηση της απόστασης των πλήκτρων του πιάνου. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό προεκτείνεται σε ατονία συντονισμένης και ακριβούς κίνησης των δακτύλων, κυρίως σε όργανα που χρειάζονται λεπτεπίλεπτοι χειρισμοί.

### **3.4 Ανάγνωση μουσικού κειμένου (παρτιτούρα)**

Ένας τομέας που συνήθως παρουσιάζεται ως το πιο σοβαρό εμπόδιο, για την εκμάθηση της μουσικής στα παιδιά με δυσλεξία, είναι αυτός της εκμάθησης και χρήσης της μουσικής σημειογραφίας. Σε ένα τυπικό μάθημα μουσικής, ο δυσλεξικός μαθητής καλείται να αναγνωρίσει σύμβολα γραμμένα σε πέντε διαφορετικές γραμμές, πάνω και κάτω, στοιχείο που του προκαλεί σύγχυση, ενώ ταραχή του προκαλεί η απαίτηση αποκωδικοποίησής τους με σταθερό ρυθμό ώστε να υπάρξει εξέλιξη στο μουσικό κομμάτι. Η αδύναμη βραχύχρονη μνήμη και τα προβλήματα της συγκέντρωσης και της προσοχής, είναι χαρακτηριστικά των περισσότερων παιδιών που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία και καθιστούν την παραπάνω διαδικασία ακόμα πιο δύσκολη, ενώ η ανάγνωση πρώτης όψεως (*prima vista*) τους φαίνεται ακατόρθωτη (Βαμβουκλή, 2005).

Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Westcombe (2001), φαίνεται ότι τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται να δουν τα σύμβολα πάνω στο πεντάγραμμο, τα οποία μοιάζουν να «πετούν, επιφέροντάς τα ταραχή και άγχος. Επιπλέον, εκτός από το ότι τα σύμβολα για το ύψος, το χρόνο και την ένταση που γράφονται πάνω στο πεντάγραμμο, γράφονται και σε μία ξένη γλώσσα, την ιταλική, στοιχείο που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη διαδικασία ανάγνωσής τους. Ένα άλλο σημαντικό φαινόμενο που παρατηρήθηκε, είναι η αργή ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών και των γραπτών μουσικών συμβόλων, κάτι που εξακολουθεί και στην ενήλικη ζωή, αν και η συνεχής εξάσκηση μπορεί να επιφέρει σχετική βελτίωση.

Σύμφωνα με τη Βαμβουκλή (2005), η μουσική απευθύνεται στην ακοή, ενώ η μουσική πράξη είναι ουσιαστικά κιναισθητική, υποστηρίζοντας ότι τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, για να τεθούν γερά μουσικά θεμέλια, αρκεί η πρακτική ενασχόληση με τη μουσική. Με άλλα λόγια, η ενασχόληση με τη μουσική σημειογραφία είναι μεν σημαντική αλλά δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής πράξης. Είναι αλήθεια, ότι η παρτιτούρα ενδεχομένως διευκολύνει τους μουσικοεκπαιδευτικούς, παρέχοντας εμφανή κριτήρια αξιολόγησης. Παρ' όλα αυτά,

δεν θα πρέπει να μονοπωλεί την προσοχή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, αφού όταν η παρτιτούρα αναλαμβάνει αποκλειστικό ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ μουσικής και εκτελεστή-μαθητή, δεν φέρει θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, η προσήλωση στην παρτιτούρα και η εκμάθηση της μουσικής αποκλειστικά δια των γραπτών συμβόλων δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών τονίζοντας παράλληλα τις αδυναμίες τους, κρύβοντας το πραγματικό επίπεδο μουσικότητά τους.

### **3.5 Δυναμικές και Χροιά**

Αρκετές περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία αδυνατούν να διακρίνουν και να προσδιορίσουν με βεβαιότητα μεταβολές της έντασης και να ξεχωρίσουν διαφορετικά ηχοχρώματα. Δηλαδή, συχνά οι αλλαγές της έντασης είναι δυσδιάκριτες, καθώς η απόπειρα της διάκρισης και αναγνώρισης διαφορετικών ηχοχρωμάτων ενδέχεται να καταδειχθεί κάτι εντελώς δυσνόητο και απροσέγγιστο ή, το λιγότερο, περίπλοκο (Βαμβουκλή, 2005).

### **3.6 Ρυθμός**

Η μουσική έχει πολλές παραμέτρους που δυσκολεύουν αρκετά τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, μια από αυτές τις παραμέτρους είναι και η αίσθηση του ρυθμού. Αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό είναι η συχνή ρυθμική τους αστάθεια την ώρα που εκτελούν ένα μουσικό κομμάτι (Wolff, 2002). Σύμφωνα με τον Oglethorpe (1996), το γεγονός αυτό έχει τις ρίζες του σε άλλα προβλήματα. Αυτά είναι:

- αδυναμία στον συντονισμό χεριού-ματιού,
- αξιοσημείωτη δυσκολία να παίζουν με άλλους εκτελεστές και να κρατάνε σταθερά το ρυθμό στο δικό τους μέρος,
- σύγχυση όσον αφορά την αμφιπλευρικότητα (δεξί με αριστερό χέρι ή πόδι), και
- την κατεύθυνση (πάνω και κάτω, ψηλά και χαμηλά στο όργανο).

Τις τελευταίες δεκαετίες, πάρα πολλές μελέτες έχουν προτείνει ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε δεξιότητες που απαιτούν ακρίβεια

και γρήγορο συντονισμό στο ρυθμό. Όμως, πέρα από την έκβαση του αποτελέσματος της μελέτης, κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η μουσική κατάρτιση μπορεί να είναι σε θέση να αποκαταστήσει τέτοιες δυσκολίες και να επηρεάσει θετικά τις θεμελιώδεις αντιληπτικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσών και ανάγνωσης (Overy, 2000).

Είναι ενδιαφέρον ότι ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας της φωνολογικής ευαισθητοποίησης δεν ήταν η λειτουργική μνήμη ούτε η ακουστική προσοχή, αλλά ο ρυθμός. Ακόμη περισσότερο, ένας καλός παράγοντας πρόβλεψης της βελτίωσης των φωνολογικών ικανοτήτων ήταν η βελτίωση του ρυθμού. Αυτό ενισχύει την πιθανολογία μιας αιτιώδους σχέσης της επεξεργασίας που βασίζεται στο ρυθμό για την απόκτηση της ανάγνωσης και τη φωνολογική ανάπτυξη. Επίσης, αυτό δύναται να ερμηνευθεί ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς έχει προταθεί για την αντιμετώπιση ακουστικών δυσκολιών και ρυθμικών δυσλειτουργιών (Flaugnacco et al., 2015).

### **3.7 Τονικό ύψος**

Άλλη μια ενδεχόμενη δυσκολία για τα παιδιά με δυσλεξία είναι η διαδικασία να διακρίνουν το τονικό ύψος. Συγκεκριμένα, στο παιδί με δυσλεξία πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος έως ότου σταθεροποιηθεί η εσωτερική αίσθηση του τονικού ύψους, αφού όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως συχνά παρατηρούνται προβλήματα ως προς την αντίληψη του χώρου και της κατεύθυνσης. Αξίζει να αναφερθεί, ότι όσα παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα με το χώρο και τις κατευθύνσεις, φαίνεται ότι μπορούν να τραγουδούν με ευκολία χωρίς να ξεφεύγουν από το τονικό ύψος. Αυτό που φαίνεται ότι συμβαίνει στην πρώτη περίπτωση, είναι η αδυναμία των παιδιών να εσωτερικεύσουν την αίσθηση του τονικού ύψους, όπως και να κατανοήσουν έννοιες όπως ψηλά και χαμηλά. Έτσι, παρατηρείται μία έντονη σύγχυση ως προς τη διάκριση των ίδιων των υψών αλλά και ως προς την ονομασία τους, ειδικά όταν παρουσιάζονται σε μια αυστηρή σειρά. Σε γενικές γραμμές, για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, τα σύμβολα και οι ονομασίες σε μια συγκεκριμένη σειρά είναι σαν «μια περιοχή με κινούμενη άμμο» (Βαμβουκλή, 2005).

### 3.8 Επίλογος

Συνοψίζοντας τα όσα ειπώθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα: (α) με τις ακουστικές δεξιότητες, όπου μία ενδεχόμενη διαταραχή στη βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην ικανότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στον προφορικό λόγο ή στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών που βασίζονται εξολοκλήρου στις ακουστικές του δεξιότητες, (β) με τις αναγνωστικές δεξιότητες οι οποίες είναι πολύ φτωχές σε επίπεδο όρασης, ακοής, κεντρικό εκτελεστικό κομμάτι, βραδυκινήσια σε συμβολικές πληροφορίες και στην επιβράδυνση των αυτόματων ενεργειών, και (γ) με την οπτική αντίληψη όπου σε πολλές περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών παρατηρούνται προβλήματα ως προς την οπτική χωρητική δεξιότητα, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη των σχημάτων, φιγούρων και συμβόλων, και συνεπώς με το γράψιμο και το διάβασμα.

Η επόμενη ενότητα αναφέρθηκε στις μηχανικές δεξιότητες και κινητικές δυσκολίες, όπου εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν μειωμένες μηχανικές δεξιότητες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς δυσλεξία, με αποτέλεσμα να έχουν μεγάλη δυσκολία στο να τοποθετούν σωστά τα χέρια τους σε ένα μουσικό όργανο. Όσον αφορά τις κινησιολογικές δυσκολίες τα προβλήματα υπάρχουν στις λεπτές κινήσεις των ακρών και την αμφιπλευρικότητα.

Επίσης, προβλήματα αναφέρονται και στην ανάγνωση μουσικού κειμένου (παρτιτούρα), όπου σε περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, η προσήλωση στην παρτιτούρα και η εκμάθηση της μουσικής αποκλειστικά δια των γραπτών συμβόλων τονίζει τις αδυναμίες και κρύβει το πραγματικό επίπεδο μουσικότητας του παιδιού. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές, είναι η αδυναμία τους να διακρίνουν και να προσδιορίσουν με βεβαιότητα μεταβολές της έντασης και να ξεχωρίσουν διαφορετικά ηχοχρώματα. Επιπροσθέτως, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα με τον ρυθμό, αφού η ρυθμική τους αστάθεια την ώρα που εκτελούν ένα μουσικό κομμάτι γίνεται εύκολα αντιληπτή, αλλά και με το τονικό ύψος καθώς παρατηρείται μία έντονη σύγχυση ως προς τη διάκριση των ίδιων των υψών αλλά και ως προς την ονομασία τους, ειδικά όταν παρουσιάζονται σε μια αυστηρή σειρά.

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

Στο επόμενο κεφάλαιο η παρούσα πτυχιακή εργασία θα επικεντρωθεί στα ειδικά οφέλη του μαθήματος της μουσικής για το δυσλεξικό μαθητή, τη μουσική διδασκαλία σε παιδιά με δυσλεξία, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία μουσικής γραφής και ανάγνωσης. Επίσης, θα αναφερθούν τα οφέλη της Μεθόδου Dalcroze και πως αυτή βοηθά στην εκμάθηση μουσικού οργάνου σε παιδιά με δυσλεξία. Τέλος, θα παρουσιασθούν κάποιες προτάσεις σχετικά με τους τρόπους εξέτασης παιδιών με δυσλεξία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

---

### Η Δυσλεξία και το μάθημα της μουσικής

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης, ειδικότερα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η δυσλεξία. Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αν και η μουσική φαίνεται αρχικά να δυσκολεύει τα δυσλεξικά παιδιά, στην πορεία μπορεί να ενισχύσει τις βασικές δεξιότητες αντίληψης, καθώς και τις δεξιότητες των παιδιών στη γλώσσα και την ανάγνωση. Για να χαρεί όμως ένα δυσλεκτικό παιδί τα οφέλη της μουσικής, θα πρέπει να υπάρχει μια ειδική μέθοδος διδασκαλίας που ευθύνεται στα παιδιά αυτά. Η σύγχρονη τάση στην επιστήμη της Παιδαγωγικής υποστηρίζει την αξιοποίηση και χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, εναποθέτοντας πολλές και αισιόδοξες ελπίδες στις δυνατότητες που προσφέρει η νέα τεχνολογία. Η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας δίνει το έμφαση στο κίνητρο, τη συμπεριφορά και αναπτυξιακά στάδια της μάθησης.

#### 4.1 Τα ειδικά οφέλη του μαθήματος της μουσικής για το δυσλεξικό μαθητή

Η σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης είναι γνωστή ήδη από την αρχαιότητα, όταν επικρατούσε ευρύτατα η ιδέα ότι η μουσική εκπαίδευση εκτός από τις πολλές επιδράσεις της στην ψυχική διάθεση των ανθρώπων, πρόσφερε και αυτούσιες θεραπευτικές ιδιότητες. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η μεταβολή των μουσικών τρόπων έχει την δύναμη να αλλάξει τα ίδια τα θεμέλια του κράτους, ενώ άμα η ψυχή παύει να έχει αρμονία, η μελωδία και ο ρυθμός την βοηθούν να επιστρέψει στην τάξη και την ομόνοια. Πολλά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η ασχολία με τη μουσική αποτελεί μια διαδικασία πολύ εποικοδομητική και ασκεί θετική επιρροή στην ανάπτυξη ενός παιδιού, ενώ παράλληλα βελτιώνει τις διανοητικές, κοινωνικές και κινητικές του δεξιότητες. Επίσης, πολλές έρευνες στηρίζουν την άποψη ότι αν ένα άτομο ασχοληθεί από μικρή ηλικία με ένα μουσικό όργανο, αυτό έχει επίδραση στη γνωστική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην εξέλιξη ενός ευρέος φάσματος ικανοτήτων. Φαίνεται δηλαδή ότι η απόκτηση μίας δεξιότητας, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η δεξιότητα του να παίζει κάποιος μουσική,



δύναται να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις του ατόμου και σε άλλους τομείς (Καραπέτσας et al., 2011).

#### **4.1.1 Τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του εγκεφάλου**

Σύμφωνα με τους Hyde et al. (2009), η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο κεντρικό και περιφερειακό νευρικό σύστημα φέρνοντας πολυάριθμες διαρθρωτικές αλλαγές στον εγκέφαλο, ύστερα από μόλις δεκαπέντε μήνες εκπαίδευσης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Οι αλλαγές αυτές έχουν συσχετιστεί με βελτιώσεις όσον αφορά κινητικές και ακουστικές δεξιότητες. Όπως υποστηρίζουν οι Altenmüller et al. (2013), η μουσική εκπαίδευση από τα πρώτα παιδικά χρόνια (π.χ. 5-6 ετών) ενισχύει την ανάπτυξη πολλών εγκεφαλικών περιοχών, οι οποίες συνεργούν κατά τη μουσική εκτέλεση. Οι εγκεφαλικές περιοχές οι οποίες συνεργάζονται μεταξύ τους κατά την μουσική εκτέλεση είναι: ο ακουστικός, ο κιναισθητικός, ο οπτικός φλοιός, το μεταιχμιακό σύστημα και το σύστημα ανταμοιβής. Επίσης, η πρώιμη μουσική εκπαίδευση συνεισφέρει στην τόνωση και γρηγορότερη λειτουργία των εγκεφαλικών νευρώνων και στην καθολική αισθητικό-κινητική ανάπτυξη του εγκεφάλου (Altenmüller et al., 2013).

Ύστερα από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι Βούλγαρη και Σιτώτης (2012) υποστηρίζουν ότι οι εγκεφαλικές δραστηριότητες των παιδιών βελτιώνονται μετά από την ακρόαση της αγαπημένης τους μουσικής, ενώ την ώρα που τα παιδιά ακούνε μουσική που τους αρέσει παρατηρείται αύξηση στα επίπεδα αφύπνισης και συγκέντρωσης τους. Επιπλέον, φαίνεται ότι η μουσική συντελεί στην καλύτερη σύνδεση μεταξύ του δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, καθώς και ανάμεσα στις περιοχές του εγκεφάλου που δημιουργούν τα συναισθήματα (Βούλγαρη & Σιτώτης, 2012).

#### **4.1.2 Αυτοπεποίθηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**

Τα παιδιά με δυσλεξία όταν εισέρχονται στην εφηβεία, έχουν μια συσσωρευμένη εμπειρία από αποτυχίες, που έχει επηρεάσει τόσο αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους, που αρκετές φορές πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, όσο και αν προσπαθήσουν. Επιπλέον, η πεποίθησή τους αυτή ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με ευκολία στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου, συνοδεύεται πολλές φορές και από

προβλήματα συμπεριφοράς. Ένα σοβαρό πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι κλίνονται στον εαυτό τους και γίνονται εσωστρεφή. Το γνωσιακό τους επίπεδο, όσον αφορά την ανάγνωση, τη γραφή, και την ορθογραφία, είναι πολύ χαμηλότερο σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση που δημιουργείται από την απουσία ακαδημαϊκής επιτυχίας και από τις καθημερινές «συγκρούσεις» εντείνουν την κατάσταση του προβλήματος. Πολλές φορές, ανάλογα με το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού και την έγκαιρη και συνεχή παροχή βοήθειας, υφίσταται αξιόλογη πρόοδος στη συμπεριφορά και στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Ανδριανός et al., 2000).

Εάν η ενασχόληση του δυσλεξικού παιδιού με τη μουσική στεφθεί με επιτυχία, ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα που θα κερδίσει είναι η τόνωση της αυτοεκτίμησής του. Η αίσθηση της επιτυχίας που αποκτάται όταν απουσιάζει το αίσθημα του ανταγωνισμού που συνήθως παρατηρείται σε μια σχολική τάξη, παίζοντας μουσική με άλλα παιδιά ή συμμετέχοντας σε ένα μουσικό σύνολο, μπορεί να τους προσφέρει τεράστια ικανοποίηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το δυσλεξικό παιδί συνειδητοποιεί ότι αποτελεί μέρος μίας ομάδας, συνεισφέροντας σε αυτήν, στοιχείο μοναδικής και ανεκτίμητης αξίας. Επιτρέποντας σε ένα δυσλεξικό παιδί να απολαύσει τη χαρά της συμμετοχής σε μια κοινή μουσική εμπειρία, του προσφέρεται ένα αίσθημα συναδελφικότητας, το οποίο συχνά απουσιάζει από τον «ανηφορικό δρόμο» που έχει να περάσει (Oglethorpe, 2008).

Επιλέον, σύμφωνα με μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφία από τους Καπούρα et al. (2014), όταν η μουσική συνδυάζεται με παιχνίδια που περιλαμβάνουν το στοιχείο της κίνησης και της αλληλεπίδρασης, τα παιδιά έχουν την να ενισχύσουν τη φυσική διαδικασία εκμάθησης, την αντιληπτική συνειδητοποίησή τους, το εύρος προσοχής τους, την κοινωνική συνείδησή τους, δεξιότητες αλληλεπίδρασης, βελτιώνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους.

#### **4.1.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής**

Όπως προτείνει ένας σημαντικός αριθμός μελετών, αν και η μουσική φαίνεται αρχικά να δυσκολεύει τα παιδιά με δυσλεξία, στην πορεία μπορεί να ενισχύσει τις βασικές δεξιότητες αντίληψης, καθώς και τις δεξιότητες των παιδιών στη γλώσσα και την ανάγνωση (Bonacina et al., 2015. Παρ' όλα αυτά, όπως όμως παρατηρούν οι

Kraus και Hornickel (2012), πολλά σχολεία φαίνεται να παραμελούν το μάθημα της μουσικής, στερώντας από τα παιδιά αυτή την βελτίωση που μπορεί ενδεχομένως να τους επιφέρει η ενασχόλησή τους με τη μουσική.

Αναφορικά με τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης και το κατά πόσο αυτή βελτιώνει τις αναγνωστικές ικανότητες, ο Gabrieli (2009) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να κερδίσουν πολλά από μια συστηματική μουσική διδασκαλία σε επίπεδο φωνολογικής συνειδητοποίησης και αποκωδικοποίησης παρουσιάζονται σταδιακή βελτίωση. Επιπλέον, τόνισε ότι σημάδια βελτίωσης είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστούν σε παιδιά που μόλις ξεκινούν να διαβάζουν, δηλαδή ηλικίας 6 έως 8 ετών, από ότι σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, υπογραμμίζοντας έτσι τη σημασία και αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης (Gabrieli, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα της Overy (2003), τα ομαδικά μαθήματα μουσικής που περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με το τραγούδι και το ρυθμό, μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό πολυαισθητηριακό εργαλείο υποστήριξης για τα παιδιά με δυσλεξία, επηρεάζοντας θετικά τομείς όπως οι φωνολογικές δεξιότητες και η ορθογραφία. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η θετική επίδραση που μπορεί να έχει η μουσική στις φωνολογικές δεξιότητες δεν περιορίζεται μόνο στα παιδιά με δυσλεξία. Για παράδειγμα, σε σχετική μελέτη με τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 6 έως 8 χρονών που είχαν εντοπιστεί ότι διαβάζουν με αργό ρυθμό, άσχετα με το εάν είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία ή όχι ύστερα από μαθήματα μουσικής, τα παιδιά αυτά σημείωσαν εξαιρετικά καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, ενώ μετά από ένα χρόνο επιπλέον μουσικής εκπαίδευσης, η επίδοσή τους στο τεστ ανάγνωσης, ήταν ακόμα υψηλότερη (Αγγέλη, 2017). Τέλος, εκτός από το θετικό ρόλο της μουσικής στη βελτίωση της ακουστικής αντίληψης (που βοηθά με την ανάγνωση και την ορθογραφία), έχει υποστηριχθεί ότι η επιδεξιότητα των δάχτυλων που απαιτείται για την χρήση κάποιων μουσικών οργάνων μπορεί να βελτιώσει επιπλέον τον τρόπο γραφής μερικών δυσλεξικών παιδιών (Oglethorpe, 2008).

#### **4.2 Διδασκαλία σε παιδιά με δυσλεξία**

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εύρεση στρατηγικών και μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις μαθησιακές ανάγκες όλων

των μαθητών, έτσι ώστε όλα τα παιδιά με δυσλεξία και μη, να νοιώθουν ότι είναι έξυπνα και ικανά να κατορθώσουν το οτιδήποτε μέσα σε μια σχολική τάξη (Ανδριανός et al., 2000). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει αναδείξει διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν και να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί είναι πολύ διαφοροποιημένα και προϋποθέτουν την αδιάκοπη έρευνα και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Έτσι λοιπόν, τα τελευταία χρόνια η επιστήμη της Παιδαγωγικής κατευθύνεται προς την αξιοποίηση και τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, εναποθέτοντας πολλές και αισιόδοξες ελπίδες στις δυνατότητες που προσφέρει η νέα τεχνολογία, κυρίως ως προς διδασκαλία με τη χρήση με πολυμέσων. Ειδικότερα στην Ειδική Αγωγή, οι τεχνολογίες του ήχου και της εικόνας αξιοποιούνται απλουστεύοντας και καθιστώντας πιο άμεση την παρεχόμενη μάθηση σύμφωνα με τις βασικές αρχές προσέγγισης της μάθησης για άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Καψούρα et al., 2014). Ωστόσο, τα ευρήματα των σχετικών ερευνών φαίνεται να έχουν περιορισμένο αντίκτυπο στην καθημερινή διδασκαλία για τους μαθητές με δυσλεξία. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι δεν ξέρουν ποιες πρακτικές είναι λειτουργικές ή όταν τις μαθαίνουν, τις χρησιμοποιούν χωρίς να έχουν κάποιο αποτέλεσμα ή δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Για παράδειγμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, και ότι υφίσταται η δυνατότητα ποιοτικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής, αυτό δυστυχώς δεν τηρείται ούτε στη γενική εκπαίδευση ούτε στην ειδική αγωγή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ειδικά για το μάθημα της Μουσικής και τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι Καψούρα et al. (2014) τονίζουν την εκπαιδευτική αξία των μουσικών παιχνιδιών που έχουν σαν στόχο την καλλιέργεια αντιληπτικών δεξιοτήτων όπως η προσοχή, μηχανικών δεξιοτήτων μάτι-χεριών και λεπτών μηχανικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων, αλλά και την ανάλυση και λήψη αποφάσεων. Η σημασία του παιχνιδιού για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγάλη, αφού μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν με φυσικό βιωματικό τρόπο, σαν να βρίσκονται σε μια παιδική χαρά, όπου συγκεντρώνονται με αληθινό ενδιαφέρον.

Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (1985), όταν στο μάθημα της Μουσικής, προσφέρεται στους μαθητές ένα αίσθημα ανεξαρτησίας καθώς και το δικαίωμα επιλογής του μουσικού ρόλου που επιθυμούν να ακολουθήσουν, ενισχύεται κατ' αρχάς η αυτοπεποίθησή τους και η εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους. Μέχρι τώρα, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής χαρακτηριζόταν από μία επικέντρωση στην αναπαραγωγή ήχων, χωρίς ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών. Όπως έχουν αναφέρει διάφοροι μουσικοπαιδαγωγοί, τα παιδιά στην αρχή πρέπει να κάνουν κτήμα τους τη μουσική, να την αγαπήσουν και αυτή να αποτελεί τρόπο έκφρασης για αυτά (Σταυρίδης, 1985). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Χρυσοστόμου (2005), η πορεία για την πιο κατάλληλη ανάπτυξη και εκπαίδευση όλων των παιδιών κατορθώνεται όταν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μάθησης βιώνουν ευχάριστες εμπειρίες και συναισθήματα. Έχει τεκμηριωθεί ότι όλα τα παιδιά έχουν καλύτερη μνήμη όταν οι γνώσεις και οι έννοιες που μαθαίνουν είναι συνδεδεμένες με θετικά συναισθήματα.

### **4.3 Διδασκαλία μουσικής γραφής και ανάγνωσης**

Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (1985), για ένα παιδί με δυσλεξία καλό είναι η εκμάθηση μουσικής γραφής και ανάγνωσης να ξεκινά κάπου στην ηλικία των 7-8 ετών και μόνο εφόσον έχει προηγουμένως το παιδί μάθει να διαβάζει και να γράφει τα μαθηματικά και τη γλώσσα. Επιπλέον, πριν το παιδί ξεκινήσει να γνωρίζει τα σύμβολα της μουσικής θα πρέπει: (α) να μπορεί να τραγουδά με άνεση όταν ακούσει κάτι που θα του ζητηθεί στην τάξη του, (β) να μπορεί να δείχνει με κίνηση του χεριού τη κάθοδο και την άνοδο της μελωδικής γραμμής, (γ) να μπορεί να συνοδεύει ρυθμικά με βασικές ρυθμικές κινήσεις, με ήχους που παράγει με το σώμα του και με όργανα τάξης γνωστά του τραγούδια, (δ) να μπορεί να αναγνωρίζει μουσικές φράσεις και ρυθμικά σχήματα, και (ε) να μπορεί να διαχωρίζει αν η μουσική κινείται βήμα προς βήμα ή τελεί πηδήματα (Σταυρίδης, 1985).

Ασφαλώς, η μουσική σημειογραφία μαζί με την ειδική ορολογία και γλώσσα της μουσικής κάποια στιγμή θα έρθουν στο προσκήνιο, αλλά θα πρέπει να εμφανιστούν όταν και εφόσον ο μαθητής αντιληφθεί σε τι εξυπηρετεί η εκμάθηση της σημειογραφίας. «Ένα πιθανό ξεκίνημα θα μπορούσε να είναι να ενθαρρύνουμε το μαθητή να συνθέσει ένα μικρό κομμάτι, κάτι το οποίο θα το ακολουθήσει συζήτηση του πώς θα μπορούσε να μάθει κάποιον άλλον να το παίζει». Επίσης, η ανάγκη της

απομνημόνευσης πιο μεγάλων σε διάρκεια κομματιών πρέπει να καταδειχθεί σχετικά νωρίς και σταδιακά να γίνει αντιληπτό από το μαθητή (Βαμβουκλή, 2005).

Η μουσική ανάγνωση και η γραφή της παρουσιάζει μία διπλή δυσκολία για τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς από τη μια πλευρά δυσκολεύονται με τη ρυθμική διάρκεια των φθόγγων και από την άλλη δυσκολεύονται με το μελωδικό τους ύψος. Τα παιδιά θα πρέπει να ακούν αυθόρμητα, εύκολα και ελεύθερα μουσική για να μπορούν να κρατούν το χρόνο, έπειτα θα μπορούν να ξεκινήσουν την ανάγνωση και γραφή της ρυθμικής σημειογραφίας. Επιπλέον, χρήσιμο είναι να υπάρχει μία σύνδεση της μουσικής και των συμβόλων της με πράγματα που κεντρίζουν την προσοχή του παιδιού, ώστε το παιδί να γνωρίζει τι σημαίνει αυτό που μαθαίνει χωρίς απλά να το αποστηθίζει. Όταν κερδίζεται το ενδιαφέρον του παιδιού τότε δίνονται ζωντανά αποτελέσματα της διεργασίας που έχει ήδη γίνει μέσα του (Σταυρίδης, 1985).

#### **4.4 Διδασκαλία του ρυθμού**

Για τα παιδιά με δυσλεξία μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στο ρυθμικό τομέα ρυθμό. Είναι σημαντικό να διαγνωστεί από νωρίς εάν το άτομο έχει δυσκολία ακόμα και στο σταθερό κράτημα του παλμού, πράγμα το οποίο είναι πολύ συνηθισμένο στα άτομα με δυσλεξία. Έπειτα, πρέπει να γίνει ανίχνευση των δυνάμεων του στο να ακολουθεί ρυθμικά μοτίβα και να δημιουργεί δικά του από μόνος του. Για τον παλμό, τίποτα δεν είναι προτιμότερο από αυτό που συνιστάται και για μη δυσλεκτικά παιδιά: εσωτερικότητά του με μέσο το σώμα κινούμενο στο χώρο (Oglethorpe, 1996).

Στη συνέχεια, προτείνεται η εξής δραστηριότητα με βάση τη Ρυθμική του Ελβετού μουσικοπαιδαγωγού Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950): Ο δάσκαλος και ο μαθητής, κάθονται ο ένας απέναντι από τον άλλον έχοντας άνεση χώρου για ελευθερία κινήσεων. Ακούν ένα έντονα ρυθμικό κομμάτι, με σταθερό παλμό και τέμπο και ξεκάθαρες ενότητες διαφορετικών ρυθμικών μοτίβων. Ο δάσκαλος αρχίζει με μια σειρά από απλές κινήσεις που είναι συγχρονισμένες με το κομμάτι, όπως παλαμάκια, χτύπημα ποδιών, στράκες (τρίψιμο δαχτύλων). Αυτές οι κινήσεις είναι απλές, έντονες, αραιά κατανεμημένες και αποδίδονται χωρίς διστακτικές ενδιάμεσες κινήσεις, καθώς και το στοιχείο της θεατρικότητας. Σταδιακά, ο μαθητής αρχίζει να μιμείται σαν καθρέφτης. Όταν ο δάσκαλος δει ότι ο μαθητής αρχίζει να

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

προσαρμόζεται και να αισθάνεται άνετα, δίνει σταδιακά κινήσεις που έχουν μεγαλύτερη συχνότητα, μία κάθε φορά και στην πορεία συνδυάζοντας ταυτόχρονα δύο ή τρεις χρησιμοποιώντας και άλλα σημεία του σώματος, προσέχοντας να μη διακοπεί ούτε στιγμή η αίσθηση της συνέχειας του παλμού του κομματιού και περιμένοντας πάντα το μαθητή να καταλάβει κάθε καινούριο δεδομένο πριν προχωρήσει στο επόμενο. Εφόσον κατορθωθεί η χαλάρωση των μυών και του μυαλού και εφόσον ο μαθητής βιώνει τον παλμό με ολόκληρο το σώμα, συνίσταται να αντιστραφούν οι ρόλοι: Στην αρχή ο μαθητής μπορεί να χρειάζεται τον χρόνο του για να σκέφτεται κάθε φορά τι κίνηση θα προτείνει, με το δάσκαλο να μετράει φωναχτά τον παλμό, παραδείγματος χάριν για τέσσερα μέτρα, για να μη χαθεί η συνέχεια. Στην πορεία ο μαθητής θα νιώσει μεγάλη ευχαρίστηση καθώς θα δημιουργεί κάτι δικό του σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ενώ στην αρχή ένοιωθε αμηχανία έπειτα θα νοιώθει εγγήγορη και χαρά (Βαμβουκλή, 2005; Oglethorpe, 1996).

Εν τέλει, όσον αφορά τον τομέα του ρυθμού, επισημαίνεται μια ιδιαιτερότητα των δυσλεξικών παιδιών, καθώς υπάρχει η τάση να έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα να ακολουθήσουν και να συγχρονιστούν με τρίσημους ρυθμούς παρά με δίσημους. Επιπλέον, πειραματισμοί με ρυθμικά κρουστά όπως τα τύμπανα και τα κύμβαλα συστήνονται ιδιαίτερα επειδή εξασκούν το συντονισμό των χεριών. Τέλος, παιχνίδια που χρησιμοποιούνται καρτέλες σε διαφορετικά χρώματα, σχήματα, μεγέθη και με ποικίλες διατάξεις παρουσίασης, θεωρούνται σημαντικά για δύο λόγους: Ο πρώτος λόγος είναι η ισχυροποίηση της μνήμης μέσω της επανάληψης, αλλά κυρίως λόγω του ότι στην περίπτωση των δυσλεξικών κρίνεται απαραίτητο το ίδιο κομμάτι πληροφορίας να προβάλλεται και να βιώνεται με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους στην προσπάθεια να βρεθεί η καταλληλότερη δίοδος μετάδοσης της γνώσης και μετατροπής της σε εμπειρία, οπότε και εμπέδωσής της. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι τα παιδιά μπορούν ταυτόχρονα να αποκτούν αυτοπεποίθηση με τις κινητικές τους δεξιότητες, με το συντονισμό, και με την αμφιπλευρικότητα που τους ταλαιπωρεί στην καθημερινότητά τους. Η αυτοπεποίθηση αποκτιέται γιατί αυτά καλλιεργούνται μέσα σε μια ατμόσφαιρα και κατάσταση παιχνιδιού. Η ίδια η δραστηριότητα και η έκβασή της δίνουν κίνητρα. Εδώ παρατηρείται ότι το ρυθμικό αισθητήριο και η καλλιέργειά του ενδέχεται να συνίσταται ως πυρήνας των παραπάνω δραστηριοτήτων, και οι επιμέρους συνέπειες, όπως η εξάσκηση του αυτιού στις

διαφορετικές χροιές και δυναμικές, αλλά και το δυνάμωμα της αυτοεκτίμησης που ιδιαίτερα στα δυσλεξικά παιδιά υφίσταται πλήγματα καθημερινά, είναι καθόλα υπολογίσιμες (Oglethorpe, 1996).

#### **4.5 Η εκμάθηση μουσικού οργάνου σε παιδιά με δυσλεξία**

Για να παίξει κάποιος ένα μουσικό όργανο απαιτούνται πολύπλοκες εγκεφαλικές διαδικασίες, αφού όπως φαίνεται, πρόκειται για μία σύνθετη δραστηριότητα η οποία δεν περιορίζεται στην απλή απομνημόνευση, αναγνώριση και εκτέλεση συμβόλων. Σύμφωνα με τον Schlaug (2005), η ασχολία με ένα μουσικό όργανο προϋποθέτει μια σειρά από δεξιότητες, όπως η ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας και η αποκωδικοποίησή της σε συνδυασμό με ταυτόχρονη κινητική δραστηριότητα, την οποία στην συνέχεια ακολουθεί η λήψη πολυαισθητηριακής ανατροφοδότησης. Προκειμένου να παίξει ο μαθητής μία νότα που είναι γραμμένη στην παρτιτούρα και να τη συνδέσει με μια συγκεκριμένη θέση στο μουσικό όργανο, είναι απαραίτητος συντονισμός μυών και ματιών, καθώς και η ανάπτυξη του χωροταξικού προσανατολισμού. Όσο πιο περίπλοκο είναι ένα μουσικό όργανο, τόσο πιο δύσκολη είναι η εκμάθηση του οργάνου από τους μαθητές με δυσλεξία, για παράδειγμα τα όργανα που παράγουν αρμονίες όπως το πιάνο, δημιουργούν επιπλέον δυσκολίες στα παιδιά με δυσλεξία (Miles, et al., 2008).

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές με δυσλεξία, ειδικά όταν δεν έχουν μία κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη, χαρακτηρίζονται συνήθως από το περίγυρό τους ως άτομα χαμηλών νοητικών ικανοτήτων. Για την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων κατά την προσπάθεια εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος θα βασίζεται στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση και που προσαρμόζεται στις ικανότητες αλλά και στις αδυναμίες του κάθε ατόμου (Σκαμνέλος, 2018).

Σύμφωνα με τη Βαμβουκλή (2005), η διδασκαλία σε παιδιά με δυσλεξία καλό είναι να γίνεται σταδιακά. Αρχικά, καλό είναι να τους ανατίθενται μικρές εργασίες που διασφαλίζουν το στοιχείο της επιτυχίας οποιουδήποτε μαθητή, και οπωσδήποτε η επιτυχία αυτή να βιώνεται άμεσα εκείνη τη στιγμή, και όχι «στο μακρινό μέλλον». Κάθε φορά, θα πρέπει να εισάγεται μία μόνο νέα έννοια, ενώ χρήσιμο είναι να ακολουθεί σχολαστική καταγραφή του κάθε μαθήματος. Το ίδιο θα πρέπει να γίνεται



και με τις υποδείξεις. Δηλαδή, μία υπόδειξη τη φορά και με σχετική παύση, έτσι ώστε δίνεται χρόνος στο παιδί προκειμένου να την επεξεργαστεί, ενώ θα πρέπει να δίνονται καθαρές, σύντομες και απλές οδηγίες, με τη χρήση εικόνων και διαγραμμάτων να είναι ιδιαίτερα επιθυμητή. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα γίνεται πιο άνετο, προσφέροντας αίσθημα ασφάλειας, και προσαρμοσμένο στο ρυθμό κατανόησης και ανταπόκρισης των παιδιών. Επίσης, μετά από λίγο καιρό το παιδί αρχίζει να λειτουργεί αυτοματοποιημένα, καθώς στην περίπτωση της διδασκαλίας μουσικού οργάνου, σταδιακά συνηθίζει σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ρουτίνας, για παράδειγμα πώς να κρατάνε το όργανο, πού να βάζει κάθε χέρι ή πώς να κρατάει τα δάχτυλα (Βαμβουκλή, 2005).

#### **4.6 Επίλογος**

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρθηκε στην δυσκολία του δυσλεξικού παιδιού να μάθει την μουσική αλλά στα οφέλη που προσφέρει η μουσική στο άτομο με δυσλεξία. Όπως προτείνει ένας σημαντικός αριθμός μελετών, αν και η μουσική φαίνεται αρχικά να δυσκολεύει τα παιδιά με δυσλεξία, στην πορεία μπορεί να ενισχύσει τις βασικές δεξιότητες αντίληψης, καθώς και τις δεξιότητες των παιδιών στη γλώσσα και την ανάγνωση. Έπειτα αναφέρθηκε η σημαντικότητα των παιδαγωγικών μεθόδων και ο τρόπος διδασκαλίας του δασκάλου. Φυσικά ο ρόλος του δασκάλου είναι να μάθει στο παιδί τη μουσική σημειογραφία μαζί με την ειδική ορολογία και γλώσσα της μουσικής, αλλά πρώτα πρέπει να βοηθήσει το παιδί αντιληφθεί σε τι εξυπηρετεί η εκμάθηση της σημειογραφίας. Παρά όμως τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης, μέσα από την ενασχόληση του μουσικού οργάνου παρατηρείται ότι στα παιδιά με δυσλεξία βελτιώνεται γενικότερα η ευαισθησία του εγκεφάλου σε όλους τους ήχους, έχοντας ως επακόλουθο να βελτιώνεται η ικανότητα του λόγου και της ανάγνωσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

---

### Παρουσίαση έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απαντηθούν μέσω συνεντεύξεων, ερωτήματα όπως για παράδειγμα, κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει ένα άτομο να μάθει μουσική, ή εάν η μουσική βοηθά ένα δυσλεκτικό άτομο να γίνεται καλύτερο στα μαθήματα του σχολείου.

Ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων, προσοχή δόθηκε στο οι συμμετέχοντες να συνδέονται μεταξύ τους με κοινά χαρακτηριστικά, στοιχείο που εξασφαλίζει μία σχετική ομοιογένεια στο υπό μελέτη δείγμα. Επιπλέον, για λόγους δεοντολογίας, προσπάθεια έγινε για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτούς και την ερευνήτρια. Έτσι, επελέγη η χρήση ψευδωνύμων –αντί των πραγματικών τους ονομάτων– έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους θα παραμένουν ανώνυμα, όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους.

Επιπλέον, τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, για αυτό και θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους (σε ηλεκτρονική μορφή ή χειρόγραφη). Επίσης πρόσβαση σε αυτά, κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά το πέρας αυτής, θα έχει μόνο η ερευνήτρια. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες διατηρούν το δικαίωμα να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσουν κάποιο αντίτυπο της παρούσας εργασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια προσπάθησε να τηρεί έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν, με στόχο τη δημιουργία μεταξύ τους σχέσης εμπιστοσύνης, στοιχείο απαραίτητο για την ελεύθερη και με αυθεντικό τρόπο έκφραση των συμμετεχόντων.

Η δομή των συνεντεύξεων ήταν ανοιχτού τύπου, δηλαδή μη δομημένες, αφού οι περισσότερες ερωτήσεις προκύπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, με την ερευνήτρια να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα, απροσδόκητα δεδομένα. Ως έρευνα καθαρά ποιοτικού χαρακτήρα, η ουσία της παρούσας έρευνας δεν συνίστατο στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση των δεδομένων, αλλά στον πλούτο και το βάθος των απαντήσεων των συμμετεχόντων, καθώς και στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους. Τα δεδομένα που προκύψαν από τις συνεντεύξεις, παρουσιάζονται με διάφορους περιγραφικούς τρόπους.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν τέσσερις φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών (πρώην Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με κοινό χαρακτηριστικό τους την ύπαρξη διαγνωσμένης δυσλεξίας.

## 5.1 Κωνσταντίνος

Ο Κωνσταντίνος κατάγεται από την Κύπρο και κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν 24 ετών. Στην ηλικία των 12 (Α' Γυμνασίου) ξεκίνησε μαθήματα μπουζουκιού. Όμως, τα μαθήματα κράτησαν σύντομο χρονικό διάστημα καθώς το ενδιαφέρον του στράφηκε στην Ανατολική Μουσική και έτσι επέλεξε ως όργανο τη λάφτα. Αργότερα, γράφτηκε σε ωδείο της Κύπρου, κάτι που αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε με δική του θέληση και όχι ύστερα από παρότρυνση των γονιών του. Η επιλογή της λάφτας τον βοήθησε ώστε να εξερευνήσει τον κόσμο της ανατολικής μουσικής. Σχετικά με το λόγο που τον οδήγησε στο να αλλάξει όργανο, ο ίδιος αναφέρει: «ένιωσα μία έλξη με την λάφτα, ένα δεσμό και με έκανε να καταλάβω ότι ανήκω σε αυτόν τον μουσικό κόσμο». Έτσι, αφού πήγε στρατό αποφάσισε να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη λάφτα, επιθυμία που τον έφερε στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής στην Άρτα.

Οι μέθοδοι με τις οποίες διδάχθηκε τη μουσική βασίζονταν τόσο στη χρήση παρτιτούρας όσο και στο αφτί του (ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις). Όμως, όπως ο ίδιος εκμυστηρεύτηκε, φαίνεται ότι τον βοηθούσε περισσότερο η χρήση ακουστικών μέσων παρά η χρήση της παρτιτούρας, στην οποία παρουσίαζε κάποια σχετική αδυναμία. Ο ίδιος πιστεύει ότι αυτή του αδυναμία οφείλεται ενδεχομένως στη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ανάγνωση της παρτιτούρα απαιτούσε

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

περισσότερο χρόνο, και για αυτό προσπάθησε να καλλιεργήσει περισσότερο τις ακουστικές του δεξιότητες, που όπως φάνηκε τον βοηθούσαν περισσότερο.

Η διάγνωση της δυσλεξίας έγινε στη Ε' τάξη του Δημοτικού ύστερα από επίσκεψη κάποιου ειδικού στο σχολείο του. Ο ειδικός αυτός έκανε στα παιδιά κάποιες ασκήσεις και τεστ για να εντοπίσει μαθητές που είχαν ή ήταν πιθανό να έχουν δυσλεξία. Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, ο ειδικός αυτός τον παρέπεμψε σε έναν οργανισμό σχετικό με τη δυσλεξία. Εκεί, αφού υπεβλήθη σε μία σειρά από εξετάσεις, οι υπεύθυνοι επιβεβαίωσαν ότι όντως είναι δυσλεκτικός.

Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετώπισε στη μαθητική και φοιτητική του ζωή ως δυσλεκτικός αφορούσαν κυρίως προβλήματα με την ορθογραφία, αφού έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη. Αναφορικά με τον γραπτό λόγο, στο μάθημα της Έκθεσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) δυσκολευόταν να διατυπώσει αυτά που σκεφόταν, δηλαδή παρουσίαζε αδυναμία λεκτικής έκφρασης. Όπως όμως ανακαλεί ο ίδιος στη μνήμη του, το μάθημα της Μουσικής στα σχολικά του χρόνια ήταν ένα εύκολο και ευχάριστο μάθημα.

Όταν γράφτηκε στο ωδείο γνώριζε ήδη ότι έχει δυσλεξία, χωρίς να είναι αυτός ο λόγος που τον ώθησε να ασχοληθεί με τη μουσική. Εξάλλου, δεν θυμάται να παρατήρησε κάποια βελτίωση όσον αφορά τη δυσλεξία που να μπορεί να αποδοθεί στην ενασχόλησή του με τη μουσική. Αντιθέτως, είχε να αντιμετωπίσει τη δυσκολία ανάγνωσης της παρτιτούρας, η οποία οφειλόταν κατά πάσα πιθανότητα στο ότι είχε δυσλεξία.

Στη μουσική είχε πολύ καλές επιδόσεις και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι του άρεσε πολύ να μελετά μουσική. Στα υπόλοιπα μαθήματα ήταν καλός, αλλά μόνο εκεί που ο ίδιος ήθελε. Δηλαδή, στην Ιστορία ήταν καλός επειδή του άρεσε σαν μάθημα, ενώ ήταν αρκετά καλός και στα Μαθηματικά. Αντιθέτως, στα Αγγλικά φαίνεται ότι είχε μέτριες επιδόσεις, αφού γενικότερα στις ξένες γλώσσες παρουσίαζε μέτρια και προς κάτω από τη βάση επίδοση.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι τα πρώτα μαθήματα μουσικής βασιζόνταν στην ακουστική μέθοδο με τη χρήση βιντεοσκόπησης, μέθοδο που ο δάσκαλός του επέλεξε χωρίς να γνωρίζει ότι έχει να κάνει με ένα δυσλεκτικό μαθητή. Όπως ο Κωνσταντίνος θυμάται, αφού μάθαινε τα νέα κομμάτια με το αυτί, τα βιντεοσκοπούσαν/ηχογραφούσαν, ενώ ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε την παρτιτούρα

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

προκειμένου να του δείξει τη δακτυλοθεσία, ή δύσκολα σημεία που απαιτούσαν μεγαλύτερη προσοχή. Έτσι, χρησιμοποιούσαν παρτιτούρα μόνο όπου υπήρχαν αριθμοί ή έβλεπαν ότι αυτό ήταν αναγκαίο. Φυσικά, και οι δύο τρόποι διδασκαλίας ήταν αναγκαίοι καθώς ο Κωνσταντίνος. έμαθε και τους δύο τρόπους, ξεκινώντας πρώτα ακουστικά και χρησιμοποιώντας στη συνέχεια την παρτιτούρα. Όμως, η μέθοδος που τον βοήθησε πιο πολύ στη μελέτη της μουσικής ήταν ο ακουστικός τρόπος (ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση). Όπως περιγράφει, ακούει ένα κομμάτι πάρα πολλές φορές, επιμένοντας στα σημεία που τον δυσκολεύουν. Παρτιτούρα θα χρησιμοποιήσει μόνο στην περίπτωση που του είναι πια πολύ δύσκολο να καταλάβει τι ακριβώς ακούγεται στην ηχογράφηση στο συγκεκριμένο σημείο.

Το όργανο που επέλεξε στο πανεπιστήμιο ήταν η λάφτα. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ο Κωνσταντίνος παρακολούθησε μαθήματα λάφτας με δύο καθηγητές στο Πανεπιστήμιο, που όμως σε κανέναν δεν ανέφερε ότι έχει δυσλεξία. Οι δύο καθηγητές χρησιμοποίησαν και τις δύο μεθόδους (παρτιτούρα και ηχητικό υλικό). Ωστόσο, ο βασικός τρόπος μελέτης γινόταν με το αυτί ενώ η παρτιτούρα αντιμετωπιζόταν ως βοήθημα. Μία δυσκολία που θυμάται ότι συνάντησε αφορούσε την απομνημόνευση μουσικής που έπρεπε να μάθει από παρτιτούρα, πρόβλημα που ανέφερε και στους δύο καθηγητές του. Εκείνοι, για να τον βοηθήσουν του πρότειναν κάποιους τρόπους μελέτης, ενώ στην πορεία δεν ήταν τόσο απαιτητικοί ως προς το θέμα της παρτιτούρας.

Σχετικά με την παραδοσιακή μουσική που διδάσκεται στο πανεπιστήμιο, ο Κωνσταντίνος τόνισε ότι ένας καλός παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με δυσλεξία να μάθει την παραδοσιακή μουσική. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο, αποτελεί ευθύνη του ίδιου του μαθητή, από τη στιγμή που αναγνωρίζει ότι έχει κάποιες δυσκολίες να δουλέψει πάνω σε αυτές ώστε να τις λύσει. Όπως υποστηρίζει, από τη στιγμή που κάποιος γνωρίζει ότι είναι αδύναμος στην παρτιτούρα, αν θέλει να βελτιωθεί θα πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο και όχι να χρησιμοποιεί τη δυσλεξία ως δικαιολογία. Η μουσική, σύμφωνα πάντα με τον Κωνσταντίνο, μπορεί να βοηθήσει ένα δυσλεκτικό παιδί εφόσον βέβαια αγαπάει τη μουσική, μπορεί όμως από την άλλη πλευρά, να πληγώσει συναισθηματικά ένα δυσλεκτικό παιδί που δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για να μάθει μουσική.

Στα λόγια του Κωνσταντίνου δίνεται συνεχώς έμφαση στην ευθύνη του ίδιου του δυσλεκτικού ατόμου. Κλείνοντας τη συζήτηση μαζί του, αναφέρει ότι ως

σημαντικότερο παράγοντα που τον βοήθησε στο να «ξεπεράσει» τις δυσκολίες της δυσλεξίας ήταν ο χαρακτήρας του και τα εφόδια που του κληροδότησε η οικογένειά του. Στο σχολείο δεν περνούσε από το μυαλό του ότι έχει δυσλεξία, που ποτέ δεν την έβλεπε ως κάτι αρνητικό. Ήταν κάτι απόλυτα φυσιολογικό για αυτόν, ενώ στην πάροδο του χρόνου αναφερόταν με αυτοσαρκαστική διάθεση σε αυτή του την ιδιαιτερότητα, την οποία ουδέποτε χρησιμοποίησε ως δικαιολογία.

## 5.2 Στέλιος

Ο Στέλιος, που κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν 21 ετών, κατάγεται από νησί του Βορείου Αιγαίου και είναι φοιτητής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στη Γ' τάξη του Δημοτικού ξεκίνησε η ενασχόλησή του με το τετράχορδο μπουζούκι παρακολουθώντας ιδιαίτερα μαθήματα μέχρι και την Γ' Γυμνασίου. Στην Α' Γυμνασίου εγγράφηκε στο Μουσικό Σχολείο της περιοχής του όπου ξεκίνησε μαθήματα ταμπουρά (σαζιού), το οποίο διδάσκεται στο σχολείο αυτό σε όλους τους μαθητές ως υποχρεωτικό παραδοσιακό όργανο αναφοράς. Επιπλέον, παρακολούθησε μαθήματα ευρωπαϊκής μουσικής, όπως πιάνο και αρμονία, ενώ συμμετείχε και στην ευρωπαϊκή χορωδία του σχολείου. Στη Β' Γυμνασίου ασχολήθηκε ταυτόχρονα με το τετράχορδο μπουζούκι και το σάζι, για να τον κερδίσει τελικά το σάζι. Με το πιάνο δεν μπορούσε να μελετήσει, καθώς δεν είχε όργανο, ενώ απ' ό,τι φαίνεται δεν τον ενδιέφερε και ιδιαίτερα. Στα σχολικά μαθήματα αναφέρει ότι ήταν μέτριος μαθητής, όμως ήταν καλός στα μουσικά μαθήματα και είχε κλίση προς θετικές επιστήμες. Δε του άρεσε η Λογοτεχνία γιατί είχε πολλές περιγραφές και για να κατανοήσει κάτι έπρεπε να το διαβάσει πολλές φορές, πράγμα που τον κούραζε. Στο γραπτό λόγο είχε πρόβλημα στη γραφή, καθώς όπως θυμάται τα γράμματά του ήταν δυσνόητα. Επίσης, στην κλασική μουσική είχε πρόβλημα με τη ανάγνωση παρτιτούρας *prima vista*, αφού αν και ήξερε να διαβάσει παρτιτούρα δεν μπορούσε να τη διαβάσει κατευθείαν. Όσον αφορά το αυτί, θεωρεί ότι χρειαζόταν περισσότερη εξάσκηση σε σχέση με τους συμμαθητές του για να μπορεί «να βγάλει» κάτι με το αυτί. Στη Γ' Γυμνασίου μια καθηγήτρια τον παρότρυνε να κάνει εξετάσεις για δυσλεξία και ένα χρόνο μετά διαγνώστηκε με δυσλεξία.

Όπως θυμάται ο Στέλιος, στο σχολείο οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε ο καθηγητής του οργάνου βασιζόταν σε ηχογραφήσεις. Ο δάσκαλος έπαιζε συγκεκριμένες μουσικές φράσεις που ο Στέλιος ηχογραφούσε, για να τις

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

ακούσει αργότερα στο σπίτι του. Δεν έμαθε σε παρτιτούρα από τη αρχή γιατί απ' ότι φαίνεται ο πρώτος του δάσκαλος δεν γνώριζε να διαβάζει παρτιτούρα. Στο πιάνο δεν ήταν καλός στην Prima Vista, ενώ στο σάζι μελετούσε τεχνικές ασκήσεις αξιοποιώντας το αυτί τους και ηχογραφήσεις. Έτσι λοιπόν, έμαθε να παίζει σάζι με ελάχιστη χρήση παρτιτούρας, βασιζόμενος σχεδόν αποκλειστικά σε ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, και καταγραφές. Όσον αφορά το πρόβλημα της δυσλεξίας σε σχέση με τη παρτιτούρα, φαίνεται ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να μελετήσει μία παρτιτούρα, ενώ αντιθέτως η μελέτη με το αυτί του ήταν πολύ πιο εύκολη. Αν και ο Στέλιος υποστηρίζει ότι η δυσλεξία έπαιξε σίγουρα κάποιο ρόλο στη δυσκολία ανάγνωσης της παρτιτούρας, ως πιο σημαντικό παράγοντα δυσκολίας θεωρούσε το στοιχείο της κούρασης που του δημιουργούσε η προσπάθεια αυτή.

Ως φοιτητής πλέον, προσπαθεί να εξασκηθεί όσο μπορεί στη χρήση παρτιτούρας, την οποία χρησιμοποιεί έως ότου δυσκολευτεί αρκετά με κάποιο σημείο οπότε και αναζητά τη βοήθεια της ηχογράφησης. Ο ίδιος θεωρεί ότι πιο ωφέλιμη για τον ίδιο είναι η παραδοσιακή μουσική, καθώς τον βοήθησε να προοδεύσει πιο γρήγορα τόσο σε επιτελεστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο νοοτροπίας και μουσικής αντίληψης. Επιπλέον, ο ίδιος τονίζει το ρόλο του δασκάλου του, ο οποίος σύμφωνα με τα λεγόμενα του Στέλιου, φαίνεται να είναι αρκετά υπομονετικός μαζί του.

Όπως υποστηρίζει ο Στέλιος, δεν έχουν όλοι οι δυσλεκτικοί τις ίδιες ιδιαιτερότητες και τα ίδια σημεία αδυναμίας. Επιπλέον, κάτι που δεν του αρέσει είναι όταν βλέπει παιδιά να χρησιμοποιούν τη δυσλεξία ως δικαιολογία για να τα παρατήσουν όταν δυσκολεύονται σε κάτι. Ο ίδιος αρχικά αντιμετώπισε τη δυσλεξία με άρνηση, όμως μετά συνειδητοποίησε ότι αναγνωρίζοντας το πρόβλημά του θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κάποιες αδυναμίες του και να βελτιώσει τα αδύνατα σημεία του. Σήμερα, η μουσική είναι μέρος της ζωής του και όπως ο ίδιος αντιλαμβάνεται φαίνεται ότι τον έχει βοηθήσει στο να σκέφτεται πιο δομημένα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στα μαθήματα του πανεπιστημίου όπου απαιτείται γραπτή εξέταση, ο Στέλιος έχει επιλέξει να παραιτηθεί από το δικαίωμά του να εξετάζεται προφορικά, αφού αυτό του προκαλεί άγχος και στρες.

### 5.3 Θανάσης

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ο Θανάσης ήταν 19 χρονών και φοιτητής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με καταγωγή από πόλη της Θεσσαλίας. Η μητέρα του είναι μουσικός και για αυτό το λόγο έχει μουσικές επιρροές από πολύ νεαρή ηλικία, αφού θυμάται τον εαυτό του από μικρό να παρακολουθεί συναυλίες της μητέρας του από τα παρασκήνια.

Στην περίπτωση του Θανάση, τα συμπτώματα της δυσλεξίας έγιναν εμφανή ήδη από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, καθώς παρουσίαζε δυσκολία στην ανάγνωση. Οι γονείς του αντιλήφθηκαν ότι υπήρχε κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία, κάτι που επιβεβαίωσαν και οι δάσκαλοί του. Η διάγνωση έγινε όταν ο Θανάσης φοιτούσε στη Β' τάξη του Δημοτικού από το ΚΕΔΥ, ενώ οι γονείς του επικεντρώθηκαν κυρίως στο πώς θα βοηθήσουν το παιδί τους στη μελέτη των θεωρητικών μαθημάτων, καθώς και στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, στη μαθηματική σκέψη δεν υστερούσε ενώ πάντα ήταν καλύτερος στις θετικές επιστήμες. Στο σχολείο, δεν είχε κάποια διαφορετική αντιμετώπιση από τους καθηγητές σε σχέση με τους άλλους μαθητές, ενώ πάντα ήταν μέτριος μαθητής, καθώς είχε χαμηλούς βαθμούς στα θεωρητικά μαθήματα και υψηλούς βαθμούς στα μαθήματα θετικού προσανατολισμού.

Η πρώτη επαφή του Θανάση με τη μουσική ήταν με την κιθάρα στο Δημοτικό, η οποία όμως δεν του άρεσε γιατί παράλληλα έπρεπε να μάθει να διαβάζει τις νότες, πράγμα που δεν του κίνησε το ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να μην μελετάει. Στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού παρακολούθησε μαθήματα μπουζουκιού με έναν οικογενειακό φίλο. Αν και το όργανο του άρεσε, όπως ο ίδιος παραδέχεται δεν είχε την επιθυμία να μελετήσει. Στη συνέχεια, εγγράφηκε στο Μουσικό Σχολείο της πόλης του όπου συνέχισε τα μαθήματα μπουζουκιού, το οποίο όμως άφησε στη Γ' Γυμνασίου για να ασχοληθεί με την κλασική κιθάρα, με την οποία όμως φαίνεται ότι δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα «λόγω τεμπελιάς». Όπως φαίνεται, στα χρόνια του Θανάση στο Μουσικό Σχολείο, τα μουσικά όργανα δεν κέντριζαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του, ενώ αντίθετα του άρεσε να συμμετέχει σε χορωδιακά σύνολα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το να φοιτήσει στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν αποτελούσε την πρώτη του επιλογή, αφού ο ίδιος δεν είχε μέχρι τότε ιδιαίτερη επαφή με την παραδοσιακή μουσική. Στο πανεπιστήμιο επέλεξε να



ασχοληθεί με το σάζι, αφού αυτό προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι τα μαθήματα του κίνησαν το ενδιαφέρον, κάτι που σύμφωνα με τον Θανάση, δεν του είχε ξανασυμβεί με κάποιο άλλο όργανο.

Ερωτώμενος, για το αν πιστεύει ότι η μουσική τον βοήθησε στη δόμηση του λόγου ή στην ανάγνωση, αν και δεν αποκλείει ένα τέτοιο ενδεχόμενο, θεωρεί ότι αυτό μπορεί να έγινε τόσο σταδιακά έτσι ώστε να μην του ήταν αντιληπτό. Επιπλέον, θεωρεί ότι ένας δυσλεκτικός μαθητής μπορεί να δυσκολευτεί στην Ευρωπαϊκή μουσική λόγω της παρτιτούρας, ενώ αντίθετα η παραδοσιακή μουσική μπορεί να τον ευνοήσει αφού βασίζεται στο στοιχείο της προφορικότητας. Αν και η ενασχόλησή του με την κλασική μουσική του πρόσφερε μία σχετική άνεση σε επίπεδο γνώσης θεωρίας, υποστηρίζει ότι η ακουστική μέθοδος διδασκαλίας τον βοηθούσε πάντοτε περισσότερο σε σύγκριση με τη διδασκαλία μέσω παρτιτούρας που τον δυσκόλευε. Όσον αφορά την παραδοσιακή μουσική, θεωρεί ότι υστερεί σε σχέση με τους συμφοιτητές του, κυρίως σε ζητήματα ύφους και ιδεών (π.χ. στα ταξίμια), αφού δεν είχε ανάλογα ακούσματα από μικρός.

Ως προς τα μαθήματα που απαιτούν γραπτή εξέταση στο πανεπιστήμιο, ο Θανάσης επέλεξε να εξετάζεται γραπτώς ζητώντας όμως να του δίνεται περισσότερος χρόνος κατά τη διάρκεια της εξέτασης και να μην λαμβάνονται υπόψη ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Τέλος, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, το να βρίσκεται μπροστά σε κόσμο αποτελεί μία ιδιαίτερα αγχωτική για αυτόν διαδικασία, στοιχείο που σε συνδυασμό με δυσλεξία δεν βοηθάν στο να αναδειχθεί η δουλειά του.

## 5.4 Γιώργος

Ο Γιώργος γεννήθηκε σε χώρα της Ανατολικής Ευρώπης και μεγάλωσε σε πόλη της Πελοποννήσου. Κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν 19 ετών και φοιτητής, όπως και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ξεκίνησε να μαθαίνει αρμόνιο από πολύ μικρή ηλικία και στη συνέχεια άρχισε να ασχολείται με το πιάνο. Είναι κάτοχος πτυχίου Αρμονίας, ενώ παράλληλα με τις ωδειακές του σπουδές, φοίτησε στο Μουσικό Σχολείο της πόλης του. Στο Μουσικό Σχολείο μελέτησε πιάνο και τραγούδι, ενώ επιπλέον ασχολήθηκε με τον ταμπουρά και την κλασική κιθάρα.

Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

Διευγνώσθη με δυσλεξία στη Β' Λυκείου ύστερα από προτροπή ενός φιλολόγου του, ο οποίος ενημέρωσε τη μητέρα του ότι είχε ενδεχομένως κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Τελικά, η διάγνωση της δυσλεξίας έγινε από το αρμόδιο ΚΕΔΥ. Όπως ανακαλεί στη μνήμη του, όταν ήταν μαθητής στο σχολείο έκανε αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, εξιστορούσε την Ιστορία σαν παραμύθι, ενώ στη Χημεία και την Έκθεση του έρχονταν ιδέες που όμως δεν προλαβαίνει να σημειώσει γιατί τις ξεχνούσε. Επίσης, έχει παρατηρήσει στον εαυτό του ότι όταν τραγουδάει αλλάζει συχνά τους στίχους των τραγουδιών και βάζει δικούς του. Στο Δημοτικό είχε γενικά καλούς βαθμούς και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο οι βαθμοί του ήταν μέτριοι.

Ως προς τη μουσική του εκπαίδευση, πριν διαγνωστεί με δυσλεξία οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολούθησαν οι δάσκαλοι ήταν κατά βάση οι κλασικές, δηλαδή ξεκίνησε μαθαίνοντας τις νότες και διαβάζοντας παρτιτούρα, κάτι που όμως τότε του φαινόταν αρκετά δύσκολο. Μέχρι τότε μάθαινε κυρίως κλασικά κομμάτια με τη χρήση παρτιτούρας. Αφού έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας, άρχισε να δοκιμάζει του άλλες μεθόδους, όπως για παράδειγμα, να βιντεοσκοπεί και να ηχογραφεί τα μαθήματά του, ενώ άρχισε να μαθαίνει με το αυτί. Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι η χρήση αυτών των μεθόδων αφορούσε βασικά τα μαθήματα παραδοσιακής μουσικής αφού στα μαθήματα κλασικής μουσικής οι δάσκαλοι φάνηκαν λιγότερο ενημερωμένοι ή πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν άλλους τρόπους διδασκαλίας πέρα από αυτόν της παρτιτούρας. Σύμφωνα με το Γιώργο, ακόμα και κατά την περίοδο που διεξήχθη η συνέντευξη μαζί του, ακόμα δυσκολευόταν στην απομνημόνευση μίας παρτιτούρας, καθώς και στο να μελετά συγκεντρωμένα για πολλές ώρες.

Ο Γιώργος θεωρεί πως η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η παραδοσιακή μουσική φαίνεται να είναι πιο κατάλληλη για έναν δυσλεκτικό μαθητή σε σχέση με την κλασική. Ως προς τον τρόπο εξέτασής του στο πανεπιστήμιο, έχει επιλέξει να εξετάζεται τόσο προφορικά όσο και γραπτά, καθώς δεν είναι ευχαριστημένος με τις επιδόσεις και τις βαθμολογίες του. Όσον αφορά την εξέταση, θα ήθελε έναν χώρο ήσυχο, χωρίς θορύβους που του διασπούν την προσοχή. Όσον αφορά την βαθμολόγηση, θεωρεί πως σε δυσλεκτικούς μαθητές δεν θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

---

### Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απαντηθούν μέσω συνεντεύξεων, ερωτήματα όπως για παράδειγμα, κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει ένα άτομο να μάθει μουσική. Επιπλέον, εξαιτίας του δείγματος των συμμετεχόντων, οι οποίοι όλοι τους ήταν σπουδαστές λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, λογικό επακόλουθο ήταν η συζήτηση να επικεντρωθεί στο κατά πόσο η ενασχόληση με τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική, η οποία σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της προφορικότητας, μπορεί να αποτελέσει θετική διέξοδο για έναν δυσλεκτικό μαθητή μουσικής.

#### 6.1 Η διάγνωση

Όσον αφορά τη διάγνωση της δυσλεξίας, οι τέσσερις συμμετέχοντες έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις δεδομένου ότι και στους τέσσερις η διάγνωση έγινε ενώ ήταν μαθητές στο σχολείο. Επιπλέον, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, η σχετική εξέταση έγινε ύστερα από παρότρυνση ατόμων από το σχολικό τους περιβάλλον, όπως δάσκαλοι, καθηγητές και ειδικοί αξιολογητές. Από τους τέσσερις, σε μικρότερη ηλικία διαγνώστηκε με δυσλεξία ο Θανάσης, ο οποίος διένυε το δεύτερο έτος στο Δημοτικό Σχολείο. Οι γονείς του, αρχικά παρατήρησαν ότι ο Θανάσης αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες στην ανάγνωση, κάτι που έγινε αντιληπτό στη συνέχεια και από τους δασκάλους του στο σχολείο. Έτσι, ο Θανάσης παραπέμφθηκε για εξέταση τον αρμόδιο φορέα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τελικά διαγνώστηκε με δυσλεξία. Σε αμέσως μεγαλύτερη ηλικία πραγματοποιήθηκε η διάγνωση του Κωνσταντίνου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου, στην Ε' Δημοτικού, ειδικός αξιολογητής επισκέφθηκε το σχολείο με σκοπό, μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας, να εντοπιστούν παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ο Κωνσταντίνος φοιτούσε σε σχολείο της Κύπρου, ενώ η παρουσία ειδικών σε ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται να σπανίζει στα σχολεία της Ελλάδας. Ο Κωνσταντίνος διαγνώστηκε από τον ίδιο τον αξιολογητή με δυσλεξία, ενώ στη συνέχεια ήρθε και η επιβεβαίωση από τον αντίστοιχο ειδικό οργανισμό. Η διάγνωση της δυσλεξίας για το Γιώργο και το Στέλιο προέκυψαν σε μεγαλύτερες ηλικίες. Στην

περίπτωση του Στέλιου, καθηγήτρια που τον δίδασκε στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, τον προέτρεψε να ακολουθήσει τη σχετική εξέταση και όντως, ένα χρόνο αργότερα, διαγνώστηκε με δυσλεξία. Τέλος, στην περίπτωση του Γιώργου –όπως ο ίδιος εξηγεί– η διάγνωσή του πραγματοποιήθηκε στην Β' τάξη του Λυκείου. Ο καθηγητής που δίδασκε στον Γιώργο φιλολογικά μαθήματα, τον παρότρυνε να εξηγήσει στους γονείς του ότι είναι πιθανό να παρουσιάζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Εντέλει, ο Γιώργος διαγνώστηκε με δυσλεξία από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις και των τεσσάρων συμμετεχόντων, γίνεται σαφές το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, σημαντική είναι η εκπαίδευση των διδασκόντων σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών αλλά και η παρουσία ειδικών στα σχολεία, όπως συμβαίνει στα σχολεία της Κύπρου σύμφωνα και με την περίπτωση του Κωνσταντίνου.

## **6.2 Δυσκολίες στα μαθήματα γενικής παιδείας**

Ως προς τις σχολικές επιδόσεις των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η επίδοσή τους στα μαθήματα γενικής παιδείας ήταν «μέτρια» με κάποιους εξ αυτών να παρουσιάζουν σχετική κλίση προς τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσεως, ενώ κανένας δεν αξιολόγησε τον εαυτό του ως «καλό» σε θεωρητικά μαθήματα. Όπως περιέγραψε ο Κωνσταντίνος, η ύπαρξη δυσλεξίας φαινόταν κυρίως σε πρόβλημα ορθογραφίας, κάτι που τον δυσκόλεψε και αργότερα κατά τη φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο, ενώ θυμάται να αντιμετωπίζει και δυσκολίες έκφρασης στο γραπτό λόγο. Ο Στέλιος χαρακτηρίζει επίσης τον εαυτό του ως «μέτριο» μαθητή, ενώ όπως θυμάται αντιμετώπιζε δυσκολίες στη γραφή και την κατανόηση κειμένων. Και στην περίπτωση του Στέλιου, η επίδοσή του σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης φαίνεται ότι ήταν υψηλότερη. Ο Θανάσης θυμάται να αντιμετωπίζει στο Δημοτικό δυσκολία στην ανάγνωση, ενώ αυτοχαρακτηρίζεται επίσης ως «μέτριος» μαθητής που σημειώνει καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα θετικού προσανατολισμού. Ο Θανάσης, εκτός από τη δυσλεξία, αναφέρει και ως σημαντικό παράγοντα που του προκαλούσε δυσκολίες στο σχολείο, την παρουσία άγχους που επηρέαζε αρνητικά την ψυχολογία του. Τέλος, ο Γιώργος, περιγράφει την επίδοσή του στο Δημοτικό ως «καλή», αλλά «μέτρια» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Όπως περιγράφει, ήταν

επιρρεπής σε ορθογραφικά και σε συντακτικά λάθη, ενώ δυσκολευόταν στην απομνημόνευση πληροφοριών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και οι τέσσερις συμμετέχοντες περιγράφουν δυσκολίες σε γλωσσικό επίπεδο. Οι δυσκολίες που περιγράφουν στις συνεντεύξεις τους συμφωνούν κατά βάση με τη σχετική βιβλιογραφία (Πόρποδα, 1997, 2003), σύμφωνα με την οποία οι περισσότεροι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο καθώς και στην κατανόηση και ανάγνωση κειμένων. Από την άλλη πλευρά, ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα ήταν οι καλές επιδόσεις των συμμετεχόντων σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι τα δυσλεκτικά παιδιά υστερούν και σε αυτά τα μαθήματα, αφού δυσκολεύονται στην αντίληψη μαθηματικών συμβόλων, την αίσθηση του χώρου και του χρόνου κ.α. (Νικολόπουλος, 2015). Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική γιατί δείχνει το ότι δεν είναι όλες οι περιπτώσεις δυσλεκτικών μαθητών ίδιες και ότι πάντα υπάρχει και ένα στοιχείο απόκλισης και διαφοροποίησης σε σχέση με τις υπάρχουσες έρευνες.

### **6.3 Δυσκολίες στη μουσική ανάγνωση**

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, η ανάγνωση παρτιτούρας φαίνεται να δυσκόλεψε και τους τέσσερις κατά την εκμάθηση μουσικών οργάνων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μουσική ανάγνωση, ο Κωνσταντίνος φαίνεται να προτιμά τις ακουστικές μεθόδους μάθησης (ηχογραφήσεις, βιντεοσκόπηση κ.α.), αφού θεωρεί ότι η μελέτη μίας παρτιτούρας απαιτεί περισσότερο χρόνο για εκείνον, γεγονός που αποδίδει στη δυσλεξία. Ωστόσο, ο ίδιος χρησιμοποιεί τις παρτιτούρες σε περιπτώσεις που του είναι δύσκολο να αντιληφθεί ακουστικά κάποια σημεία της ηχογράφησης του μαθήματος. Ο Στέλιος υπογραμμίζει επίσης τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ως μαθητής όταν έπρεπε να μάθει ένα μουσικό κομμάτι μέσω παρτιτούρας, ενώ και στην περίπτωση του, ο δάσκαλος του λαϊκού οργάνου με το οποίο ασχολήθηκε, τον παρότρυνε να χρησιμοποιεί ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις του μαθήματος ως μέσο μελέτης. Αν και τελικά έμαθε να χρησιμοποιεί την παρτιτούρα, όπως ο ίδιος παραδέχεται, δεν την προτιμά διότι η μελέτη της απαιτεί περισσότερο χρόνο, κάτι που τον κουράζει. Σύμφωνα με την αφήγηση του Θανάση, η δυσκολία του να μάθει να διαβάσει τις νότες φαίνεται να τον οδηγούσε στην αποφυγή μελέτης του οργάνου που του άρεσε. Επιπλέον, όπως και οι

υπόλοιποι συμμετέχοντες, ο Θανάσης υποστηρίζει ότι προτιμά την ακουστική μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με την παρτιτούρα. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Γιώργος, αφού και ο ίδιος υποστηρίζει ότι η μελέτη της παρτιτούρας ήταν και συνεχίζει να είναι κουραστική σε σχέση με την μελέτη μέσω ακουστικών εργαλείων και μεθόδων, ακόμα και κατά τη φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο. Οι πρώτες μουσικές εμπειρίες του Γιώργου βασιζόντουσαν στην απομνημόνευση και μελέτη παρτιτούρας. Μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας όμως, άρχισε να μαθαίνει μουσική περισσότερο με οπτικοακουστικούς τρόπους, γεγονός που φαίνεται τελικά ότι τον διευκόλυνε πολύ. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει στην περίπτωση του, η αναφορά του σχετικά με το τραγούδι, καθώς όπως εξηγεί, πολύ συχνά αλλάζει τους στίχους των τραγουδιών.

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, φαίνεται ότι η μάθηση μέσω μουσικής σημειογραφίας αποτελούσε, και σε κάποιο βαθμό συνεχίζει να αποτελεί, πηγή δυσκολιών και άγχους, γεγονός που συμφωνεί και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Westcombe, 2001, Βαμβουκλή, 2005). Ενδιαφέρον είναι το στοιχείο που προέκυψε από την αφήγηση του Γιώργου σχετικά με τη δυσκολία στην μάθηση και απομνημόνευση στίχων, το οποίο φαίνεται να έχει αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό από την κλάδο της Μουσικής Παιδαγωγικής και ειδικότερα της Χορωδιακής Εκπαίδευσης.

#### **6.4 Παραδοσιακή μουσική και δυσλεξία**

Ένα βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από άλλες σχετικές μελέτες, είναι η ενασχόληση και των τεσσάρων συμμετεχόντων με τουλάχιστον ένα λαϊκό/παραδοσιακό όργανο, το οποίο και κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων σπούδαζαν στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών (πρώην Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έτσι είναι λογικό, η συζήτηση να επικεντρωθεί στη συνέχεια στο κατά πόσο η ενασχόληση με τη λαϊκή/παραδοσιακή μουσική μπορεί να προσφέρει στη μουσική εκπαίδευση ενός δυσλεκτικού μαθητή.

Ξεκινώντας από την περίπτωση του Κωνσταντίνου, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι ο ίδιος δεν αναφέρει τη δυσλεξία ως παράγοντα που τον επηρέασε στην επιλογή μουσικού οργάνου, αφού, όπως ο ίδιος εξηγεί, η επιλογή της λάφτας οφείλεται στον ενδιαφέρον του για την Ανατολική μουσική. Επιπλέον, επειδή ο Κωνσταντίνος δεν

ασχολήθηκε ποτέ με κάποιο όργανο ευρωπαϊκής μουσικής, μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν για τη μουσική του εξέλιξη σε περίπτωση που δεν είχε επιλέξει ένα παραδοσιακό όργανο όπως η λάφτα. Ωστόσο, οι περιπτώσεις των άλλων συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα αυτή του Στέλιου, φαίνεται να είναι διαφορετικές. Ως μαθητής Μουσικού Σχολείου, ο Στέλιος παρακολούθησε τόσο μαθήματα παραδοσιακής μουσικής, αφού ασχολήθηκε με το σάζι, όσο και ευρωπαϊκής μουσικής, μέσω της αρμονίας και του πιάνο. Όμως, όπως ο ίδιος διευκρινίζει φαίνεται ότι η παραδοσιακή μουσική ήταν αυτή που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη μουσική του ανάπτυξη, ενώ, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως η ευρωπαϊκή μουσική με την επικέντρωσή της στην παρτιτούρα που τόσο τον δυσκόλευε, δεν του φαινόταν καθόλου ελκυστική ειδικά κατά τα μαθητικά του χρόνια. Παρόμοια είναι και η περίπτωση του Θανάση, ο οποίος υπήρξε επίσης μαθητής Μουσικού Σχολείου και άρα είχε επαφή και με τους δύο «μουσικούς κόσμους». Αν και στο Θανάση φαίνεται να αρέσει πολύ η δυτική κλασική μουσική, ο ίδιος υπογράμμισε την ευκολία που προσφέρει σε ένα δυσλεκτικό μαθητή η ακουστική και προφορική διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής, σε αντίθεση με τη χρήση παρτιτούρας που αποτελεί και τον πυρήνα διδασκαλίας στην ευρωπαϊκή μουσική. Τέλος, ο Γιώργος –όπως αναφέρει ο ίδιος– από νεαρή ηλικία ξεκίνησε την ενασχόλησή του με ευρωπαϊκά όργανα, ενώ στη συνέχεια ασχολήθηκε και με τον ταμπουρά. Με βάση τις εμπειρίες του αυτές, υποστηρίζει ότι η παραδοσιακή μουσική, είναι πιο κατάλληλη για ένα δυσλεκτικό άτομο σε σχέση με την κλασική μουσική.

Σταχυολογώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται με ισχυρή πεποίθηση ότι η παραδοσιακή μουσική εξαιτίας των διαφορετικών μεθόδων με τους οποίους διδάσκεται, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο μουσικής εκπαίδευσης για έναν δυσλεκτικό μαθητή. Και οι τέσσερις συμμετέχοντες ανέφεραν ως ιδιαίτερα αποτελεσματική τη χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν λαϊκά/παραδοσιακά όργανα, με τη σημασία των οποίων να έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές (Καψούρα et al., 2014). Αντιθέτως, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η ανάγνωση παρτιτούρας, η οποία χρησιμοποιείται ιδίως κατά τη διδασκαλία ευρωπαϊκής μουσικής, προκαλεί δυσκολίες στα δυσλεκτικά παιδιά. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου αποτελεί από μόνη της μία πολύπλοκη διαδικασία ειδικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αφού απαιτεί τον συγχρονισμό πολλών αισθήσεων

και κινήσεων (Miles, et al., 2008). Έτσι, η εκμάθηση μουσικής ανάγνωσης παράλληλα με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, απλά καθιστά την όλη διαδικασία ακόμα πιο πολύπλοκη.

### 6.5 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το ζήτημα της δυσλεξίας

Στις συνεντεύξεις των τεσσάρων συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ποικιλία ως προς τις απαντήσεις που έδιναν πάνω σε ζητήματα που αφορούσαν τη δυσλεξία και το γεγονός ότι οι ίδιοι ήταν δυσλεκτικοί.

Κατ' αρχάς, ενδιαφέρον παρουσιάζει το πως ένα δυσλεκτικό άτομο βλέπει τη δυσλεξία. Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζει ο Κωνσταντίνος ποτέ του δεν είδε την δυσλεξία ως ελάττωμα, ενώ κατά την διάρκεια της συνέντευξής του έδειξε μεγάλη άνεση στο να αυτοσαρκάζεται για αυτή του την ιδιαιτερότητα. Όπως φάνηκε όμως στην περίπτωση του Στέλιου, δεν αντιδρούν όλα τα δυσλεκτικά παιδιά με την ίδια άνεση. Όπως αφηγείται ο Στέλιος, φαίνεται ότι δεν αποδέχθηκε το γεγονός ότι είναι δυσλεκτικός με την ίδια ευκολία σε σχέση με τον Κωνσταντίνο. Όπως ανακαλεί στη μνήμη του, τον πρώτο καιρό μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας αντιμετώπιζε με άρνηση το γεγονός αυτό. Ωστόσο, η στάση του αυτή δεν διήρκησε πολύ, αφού γρήγορα αντιλήφθηκε ότι η αποδοχή της κατάστασης θα τον βοηθούσε στην επίλυση προβλημάτων που η δυσλεξία του δημιουργούσε.

Επιπλέον, ο Κωνσταντίνος ο Στέλιος και ο Θανάσης συμφωνούν στο ότι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν εξαιτίας της δυσλεξίας, ένα δυσλεκτικό άτομο πρέπει να δείχνει επιμονή στην επίλυση αυτών των δυσκολιών και να μην χρησιμοποιούν την δυσλεξία ως μορφή δικαιολογίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Κωνσταντίνος, υποστηρίζει ότι θα πρέπει κανείς να δουλεύει σκληρά πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ώστε να τις λύσει, ακόμα και αν αυτές οι δυσκολίες οφείλονται στη δυσλεξία. Ο Στέλιος, αν και γνώριζε ότι η δυσκολία του στην ανάγνωση της παρτιτούρας οφείλονταν στην δυσλεξία, δεν σταμάτησε να προσπαθεί να εξασκείται πάνω σε αυτό τη μέθοδο. Από την άλλη, ο Θανάσης με μεγάλη ειλικρίνεια και αυτοκριτική διάθεση παραδέχεται ότι οι χαμηλές του επιδόσεις στο σχολείο, τόσο σε μαθήματα γενικής όσο και μουσικής παιδείας, ήταν αποτέλεσμα τεμπελιάς αφού, όπως φαίνεται, δεν ήταν διατεθειμένος να δουλέψει περισσότερο με σκοπό να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες αντιμετώπιζε.



Α. Μπούγα – Μουσική και δυσλεξία:  
Η περίπτωση τεσσάρων σπουδαστών παραδοσιακής μουσικής

Τέλος, ένα ζήτημα που συζητήθηκε και με τους τέσσερις συμμετέχοντες αφορούσε την περίοδο των πανεπιστημιακών σπουδών τους και ειδικότερα τον τρόπο εξέτασης στα μαθήματα του Πανεπιστημίου. Για παράδειγμα, ο Στέλιος έχει επιλέξει να εξετάζεται γραπτά διότι η προφορική εξέταση του προκαλεί στρες (χωρίς να διευκρινίζει αν θεωρεί ότι ευθύνεται η δυσλεξία για το άγχος του απέναντι στην προφορική εξέταση). Γραπτά επέλεξε να εξετάζεται και ο Θανάσης, αλλά με την προϋπόθεση να μην λαμβάνονται υπόψη τα ορθογραφικά και συντακτικά του λάθη, προτείνοντας παράλληλα η εξέτάσή του να διαρκεί περισσότερο για αυτόν. Επίσης, επισήμανε ότι ο συνδυασμός της δυσλεξίας του με το άγχος που του προκαλεί το να παίζει μπροστά σε κόσμο, εμποδίζει την ανάδειξη των πραγματικών δυνατοτήτων του. Τέλος, ο Γιώργος έχει επιλέξει να εξετάζεται και με γραπτό και με προφορικό τρόπο, τονίζοντας όμως ότι θα προτιμούσε να εξετάζεται σε έναν πιο ήσυχο χώρο και ότι στην βαθμολογία δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, γίνεται αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι μειονεκτούν λόγω της δυσλεξίας σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Επιπλέον, αν και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της δυσλεξίας, επιμένουν στην επίλυσή τους ενώ δεν συμφωνούν με την προβολή της δυσλεξίας ως δικαιολογία παραίτησης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν σχετικά υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης, στοιχείο που ενδεχομένως πηγάζει από την ενασχόλησή τους με τη μουσική.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

---

### Επίλογος

Μία από τις πιο συνηθισμένες μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο είναι η δυσλεξία. Σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα, η δυσλεξία δεν σχετίζεται με κάποια μορφή νοητικής υστέρησης, αλλά με δυσλειτουργίες σε μέρη του εγκεφάλου, οι λειτουργίες των οποίων αντιστοιχούν σε τομείς μάθησης. Λόγω αυτών των δυσλειτουργιών, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες και απαιτήσεις του σχολείου, ενώ χρειάζεται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απαντηθούν μέσω συνεντεύξεων, ερωτήματα όπως για παράδειγμα, το κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει τις επιδόσεις ενός ατόμου στη μουσική. Επιπλέον, ένα βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από άλλες έρευνες, είναι το ότι οι όλοι ήταν φοιτητές στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών (πρώην Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ειδίκευση σε ένα λαϊκό ή παραδοσιακό όργανο. Έτσι, λογικό επακόλουθο ήταν η συζήτηση να επικεντρωθεί και σε πιο ειδικά ερωτήματα, όπως, για παράδειγμα, το κατά πόσο η ενασχόληση με τη λαϊκή/παραδοσιακή μουσική μπορεί να προσφέρει στη μουσική εκπαίδευση ενός δυσλεκτικού μαθητή.

Ως προς τη διδασκαλία της μουσικής, έρευνες έχουν τονίσει ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες στην ανάγνωση μουσικού κειμένου (παρτιτούρα), και πιο συγκεκριμένα δυσκολία στην αναγνώριση των μουσικών συμβόλων και τις αποστάσεις των διαστημάτων (Fischer et al. 2000· Miles & Westcombe, 2008· Σκαμνέλος, 2018), κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Πρέπει να γίνει σαφές ότι η προσήλωση στην παρτιτούρα και η εκμάθηση της μουσικής αποκλειστικά δια των γραπτών συμβόλων τονίζει τις αδυναμίες των δυσλεκτικών μαθητών επισκιάζοντας το πραγματικό επίπεδο μουσικότητας τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες φάνηκαν να προτιμούν την ακουστική μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, η οποία είναι και πιο συνηθισμένη ανάμεσα στους

δασκάλους λαϊκών και παραδοσιακών οργάνων. Το εύρημα αυτό δείχνει την αξία που μπορεί να έχει η λαϊκή/παραδοσιακή μουσική, αλλά και γενικότερα μουσικά είδη στα οποία το στοιχείο της προφορικότητας κατέχει σημαντική θέση, ως εκπαιδευτικό εργαλείο για έναν μαθητή με δυσλεξία. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι η ευρωπαϊκή μουσική είναι ακατάλληλη για έναν δυσλεκτικό μαθητή. Ωστόσο, θα πρέπει ίσως να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας της, ενδεχομένως με το να παραχωρηθεί μεγαλύτερος χώρος σε ακουστικές μεθόδους διδασκαλίας, ειδικά όταν πρόκειται για διδασκαλία σε δυσλεκτικούς μαθητές.

Ένα άλλο ζήτημα που έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές (Nicolson & Fawcett, 1994· Kurz, 2007) αφορά δυσκολίες που τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν ως προς τις μηχανικές/κινητικές δεξιότητες τους, και που επηρεάζουν προφανώς και τις επιδόσεις τους και στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν συχνά προβλήματα σε λεπτές κινήσεις των ακρών και σε κινήσεις που απαιτούν συντονισμό των δύο πλευρών (αμφιπλευρικότητα), ενώ μπορεί να δυσκολεύονται στον ακριβή ή γρήγορο συγχρονισμό και συντονισμό των κινήσεων του σώματος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα τέτοιο πρόβλημα δεν αναφέρθηκε από κάποιον εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα, γεγονός που δείχνει ότι αυτές οι δυσκολίες δεν εμφανίζονται σε όλους τους δυσλεκτικούς μαθητές ή ίσως να μην γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους ίδιους τους μαθητές.

Τέλος, ένα στοιχείο που δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας είναι η θετική επίδραση που μπορεί να έχει η μουσική παιδεία στην αυτοπεποίθηση ενός δυσλεκτικού μαθητή. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας τόνισαν ότι στο σχολείο, αν και ήταν μέτριοι μαθητές, η Μουσική ήταν ένα ευχάριστο για αυτούς μάθημα στο οποίο είχαν καλές επιδόσεις, γεγονός που λειτούργησε θετικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγέλη Κ. (2017). Μπορεί η μουσική να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία; Ανακτήθηκε Μάρτιος 24, 2019, από <https://eidikospaidagogos.gr/mousiki- paidia-dyslexia/>
- Ανδριανός, Π., Γόγαλης, Κ. & Ζαχαροπούλου, Α. (2000). *Η Επαγγελματική Συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. ΕΠΕΑΕΚ- 2ο ΚΠΣ.
- Βούλγαρη Ε. & Σιτώτης, Γ. (2012). Η σχέση της μουσικής με τη λειτουργία της μνήμης σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Σύγχρονη έρευνα στην Ατική. Στο *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 3(1).
- Βαμβουκλή, Μ. (2005). Δυσλεκτικά παιδιά & μουσική διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις δυσκολίες. Στο *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 2(1), 50-62.
- Καραπέτσας, Α. (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραπέτσας, Α., Λασκαράκη, Ρ.Ε. & Ζυγούρης, Ν. (2011). Η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη μνημονική λειτουργία παιδιών σχολικής ηλικίας. Στο *Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15(60), 79-98.
- Καπούρα, Ε. Γ., Κωτσάκης, Ρ. Γ., & Καλλίρης, Γ. Μ. (2014). Development of a multimedia application for teaching Sound and Music to students with special needs. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου Ακουστική 2016*, 215-220.
- Kessler-Κακουλίδη, L. (2009). Η Μέθοδος «Ρυθμική Dalcroze»: Μία εναλλακτική πρόταση ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία. Στο *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, 1(1), 19-29.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία – Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουταβελής, Α. (2014, Απρίλιος 24). Σκέψεις επί του Προ[χειρου]σχεδίου Νόμου Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από [https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=1\\_extra\\_prosxedio\\_no mou](https://adrianosmoutavelis.github.io/index.html?article=1_extra_prosxedio_no mou)
- Νικολόπουλος, Γ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1001-1015. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παυλίδης, Γ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες: δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ – ADHD). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 21, 2019, από [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1895/2/1895\\_%CE%A0%CE%91%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1895/2/1895_%CE%A0%CE%91%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf)

- Πορποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Μ. (1985). *Η μουσική στην εκπαίδευση, σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε. & Γιαννέλου, Π. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1468-1477.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2008). Νόμος 3699: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* 199/Α/2-10-2008.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Adamek, M. S. & Darrow, A. A. (2007). *Music in special education*. Silver Spring, MD: The American Music Therapy Association, Inc.
- Altenmüller, E., Kopiez, R. & Grewe, O. (2013). A contribution to the evolutionary basis of music: lessons from the chill. Στο E. Altenmüller, S. Schmidt & E. Zimmermann (Eds.) *The evolution of emotional communication: From sounds in nonhuman mammals to speech and music in man*, 313-335. Oxford: Oxford University Press.
- Bonacina, S., Cancer, A., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., & Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. Στο *Frontiers in psychology*, 6(1), 1510. doi:10.3389/fpsyg.2015.01510.
- Fischer, B., Hartnegg, K. & Mokler, A. (2000). Dynamic visual perception of dyslexic children. Στο *Perception*, 29(5), 523-530.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. Στο *PLoS One*, 10(9), [e0138715].
- Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and Cognitive Neuroscience. Στο *Science*, 325(1), 280-283.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. and Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development. Στο *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186.

- Kraus, N. & Hornickel, J. (2012). Meaningful engagement with sound for strengthening communication skills. Στο D. Ross-Swain & D.S Geffner (επιμ.) *Auditory Processing Disorders*, 693-718. San Diego: Plural Publishing.
- Kurz, L. (2007). *Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism and other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination*. London: Kingsley Publishers.
- Miles, T., Westcombe, J. & Ditchfield, D. (2008). *Music and Dyslexia: A Positive Approach*. London: John Wiley & Sons.
- Nicolson, R. & Fawcett, A. (1994). Comparison of Deficits in Cognitive and Motor Skills among Children with Dyslexia. Στο *Annals of Dyslexia*, 44(1), 147-164.
- Oginni, O. & Olugbuyi, P. (2013). An Appraisal of Sciences and Mathematics Dyslexia and Dyscalculia Syndrome among Secondary Schools Students. Στο *American Journal of Educational Research*, 2(4), 219-224.
- Ogilethorpe, S. (1996). *Instrumental Music for Dyslexics: A Teaching Handbook*. London: Whurr Publishers.
- Ogilethorpe, S. (2008). Can music lessons help the dyslexic learner? Στο J. Westcombe & D. Ditchfield (Eds.) *Music and Dyslexia: A Positive Approach*, 57-67. London: John Wiley & Sons.
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. Στο *Psychology of Music*, 28(2), 218-229.
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music. From timing deficits to musical intervention. Στο *Annals of the New York Academy of Sciences*, 28(1), 218-229.
- Rice, M., & Brooks, G. (2004, Μάιος). Developmental dyslexia in adults: a research review. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 20, 2019, από <http://www.texthelp.com/media/39357/USDevAdultDyslexia.pdf>
- Rosen, S. (2003). Auditory Processing in Dyslexia and Specific Language Impairment: is there a Deficit? What is its nature? Does it explain anything? Στο *Journal of Phonetics*, 31(3), 509-527.
- Schlaug, G. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. Στο *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230.
- Westcombe, J. (2001). How Dyslexia can Affect Musicians. Στο T.R. Miles & J. Westcombe (Eds.) *Music and Dyslexia: Opening New Doors*. London: Whurr Publishers.
- Wolff, P. H. (2002). Timing precision and rhythm in developmental dyslexia. Στο *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(1-2), 179-206.