

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Ο ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ**
Σοφία Ανδρίτσου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μίτση Ακογιούνουγλου

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

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»**

**Ο ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ**

Σοφία Ανδρίτσου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Μίτση Ακογιούνογλου**
- 2. Θεοχάρης Ράπτης**
- 3. Αθηνά Φυτίκα**

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

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

Τίτλος: Ο Καθολικός Σχεδιασμός στο μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση: Προτάσεις και Προβληματισμοί

© 2022 Σοφία Ανδρίτσου
ALL RIGHTS RESERVED

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

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

Αφιερώνεται με αίσθημα αγάπης στην κόρη μου, για τις χαρές και
την υπομονή που μου προσφέρει απλόχερα.
Αφιερώνεται με αίσθημα χρέους στη μνήμη του πατέρα μου.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός στο Μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις και Προβληματισμοί

Περίληψη

Η ερευνήτρια εκπαιδευτικός εκπόνησε μια έρευνα δράσης με αντικείμενο την προσαρμογή της διδασκαλίας της μουσικής στο πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση (ΚΣΜ) για μία σειρά 9 εβδομαδιαίων μαθημάτων σε μία τάξη Δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν εστιάζοντας στις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ αξιολογεί πόσο συμπεριληπτική απέβη η εφαρμογή του σχεδιασμού με τα κριτήρια που παρέχει ο ίδιος ο ΚΣΜ. Μέσα και από την παρατήρηση των μαθητών συμπέρανε ότι στο βαθμό που η εφαρμογή ακολούθησε πιστά τον σχεδιασμό, συνέτεινε στη σταδιακή αποκάλυψη εμποδίων στη μάθηση. Μέσα από τον αναστοχασμό έγινε προσπάθεια να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά και να φωτιστεί περισσότερο στη γνώση της εκπαιδευτικού η σημασία κάθε επιμέρους κατευθυντήριας γραμμής του πλαισίου του ΚΣΜ για τον επιτυχή σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής. Επισημάνθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν σε σχέση με τις πολλαπλές επιλογές παρουσίασης και δράσης. Χρειάστηκε να αποδοθεί η πρέπουσα σημασία στο ρόλο της αυτορρύθμισης και της εμπλοκής των μαθητών. Επιχειρήθηκε η αναπροσαρμογή των στόχων. Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν επίσης τις παραμέτρους υπολογισμού του χρόνου που διατίθεται για την εφαρμογή του σχεδιασμού.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μουσική

Universal Design for learning music in Elementary Education: Suggestions and Considerations

Abstract

The researcher developed an action research design aiming to adapt the teaching of music in the context of the Universal Design for Learning (UDL) for a series of 9 weekly lessons in a class in an elementary school. The deductive analysis of the data collected focusing on the guidelines of the UDL assessed how inclusive the implementation of the design has been with the criteria provided by the UDL framework. The students' observations provided information on the extent that the implementation faithfully followed the plan and how it contributed to the gradual elimination of barriers to learning. Following a reflective stance, the researcher attempted to overcome these obstacles and to shed more light on the teacher's knowledge of the importance of each individual guideline of the UDL framework for the successful planning of the music lesson. The challenges encountered regarding multiple options for representation, action and expression were highlighted. The role of student self-regulation and engagement needed to be given due importance. During the implementation, an attempt was also made to readjust the objectives. The conclusions of the research also concern calculating the time available for the implementation of the plan.

Keywords: Universal Design for Learning, Elementary Education, Music Class

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί προλόγου: Διδασκαλία και (αυτο)σχεδιασμός	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	6
Θεωρητική επισκόπηση: Ο Καθολικός Σχεδιασμός και το μάθημα της μουσικής	6
Εισαγωγή	6
1. Σχεδιασμός και αξιολόγηση μαθήματος	7
2. Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: τι είναι και τι δεν είναι	7
2.1 Ορισμός ΚΣΜ	7
2.2 Δομή και χαρακτηριστικά	8
2.3 Τεχνολογία	10
3. «Ένα μάθημα για όλους»: Διαφορά και διαφοροποίηση, θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο	11
3.1 Διαφορές στον τρόπο που μαθαίνουμε και γραμματισμοί	11
3.2 Συμπερίληψη: διδακτικοί τρόποι προσέγγισης	13
3.3 Θεσμικό πλαίσιο του ΚΣΜ	14
4. Το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σχεδιάζοντας σύμφωνα με το πλαίσιο του ΚΣΜ	15
4.1 Η διδασκαλία της μουσικής σε ένα Καθολικά Σχεδιασμένο Μάθημα: Σκοπός, μεθοδολογία, στόχοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	15
4.1.1 Θεσμικό πλαίσιο στοχοθεσίας μέσα από το φίλτρο του ΚΣΜ.	15
4.1.2 Πυραμидική προσέγγιση των στόχων του μαθήματος μουσικής.	16
4.1.3. Μεθοδολογία εφαρμογής των αρχών του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής.	19
4.2. Η αρχή της πολλαπλότητας	20
4.2.1 Παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής στη μουσική μάθηση και σχολικό περιβάλλον.	21
4.2.2. Πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης του μουσικού μαθησιακού αντικειμένου.	22
4.3. Όργανα και τεχνολογία	25
4.4. Αναστοχασμοί, προβληματισμοί και προτάσεις ως προς τον ΚΣΜ	26
Β΄ ΜΕΡΟΣ	28
Ερευνητικός σχεδιασμός: Μια έρευνα δράσης	28
1. Μεθοδολογία	28
1.1. Σκοπός της έρευνας	28
1.2. Ερωτήματα που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση	28
1.3. Ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση	28
1.4. Ερευνητικός σχεδιασμός	29
1.5. Δειγματοληψία	30
1.6. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	31
1.7. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	32
1.8. Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας	33
1.9. Περιορισμοί της έρευνας	34
2. Περιγραφή της εκπαιδευτικής εφαρμογής	34
3. Ανάλυση των δεδομένων	35

I. Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης	36
1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη.	37
2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη σημειογραφία, μουσικά σύμβολα και έννοιες.	39
3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση.	43
II. Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης	45
4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση.	45
5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία.	47
6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες.	48
III. Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής	51
7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος.	51
8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής.	54
9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση.	55
4. Συμπεράσματα	56
4.1 Συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα	56
4.2 Συζήτηση σχετικά με πρακτικές προς μίμηση ή προς αποφυγή, από την εμπειρία εφαρμογής	59
4.3 Περαιτέρω σκέψεις και προτάσεις προς έρευνα	60
Παράρτημα	71

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1.</i> Κατευθυντήριες Γραμμές Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, ελληνική εκδοχή (CAST, 2011).....	18
<i>Πίνακας 2.</i> Γενικοί στόχοι ΠΣΔΜΔΣ εναρμονισμένοι με αρχές ΚΣΜ.	28
<i>Πίνακας 3.</i> Δείγμα από θεματική ανάλυση απομαγνητοφωνήσεων.....	44
<i>Πίνακας 4.</i> Άξονας Ι (Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης)	48
<i>Πίνακας 5.</i> Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης.	57
<i>Πίνακας 6.</i> Παροχή πολλαπλών μέσων Εμπλοκής	63

Αντί προλόγου: Διδασκαλία και (αυτο)σχεδιασμός

Εάν η εκπαίδευση κατατάσσεται σε ένα πεδίο γνώσης που επεκτείνεται με επιστημονικές μεθόδους, η διδασκαλία είναι ευκτέο να επωφελείται από τα πορίσματα της επιστήμης κατά την άσκησή της (Dewey, 2011· Skinner, 1954· Gage, 1978), ωστόσο σφραγίζεται από την εκτελεστική και δημιουργική φυσιογνωμία εκείνου που την ασκεί. Η πράξη της διδασκαλίας συνεπώς χαρακτηρίζεται ως τεχνική, η οποία απαιτεί καλαισθησία και δεν αρκείται σε «συνταγές». Η ειδικότερη αντίληψη των προτερημάτων της εξαρτάται από τη βιωματική ειδίκευση στο αντικείμενο και η κριτική της συνίσταται σε μία αποκαλυπτική διαδικασία (Eisner, 1976). Υπάρχουν συγγραφείς που έχουν αφιερώσει χρόνο στη συγγραφή οδηγιών, κανόνων ή γνωρισμάτων των αξιολογότερων καλλιτεχνών του είδους.¹

Ως τέχνη η διδακτική πράξη εμπεριέχει και τον αυτοσχεδιασμό. Η ετυμολογία του όρου «αυτοσχεδιασμός» δίνει βάρος στον ρόλο του δρώντος υποκειμένου και στη δυνατότητά του να προσδιορίζει τον τρόπο ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού στη βάση προσωπικών επιλογών και επιθυμιών, και επομένως αποτελεί μια διαδικασία η οποία συγκροτεί ταυτόχρονα το ίδιο το υποκείμενο ως δυνάμει κύριο του εαυτού του, σε αντίθεση με τις λατινικές ρίζες των όρων improvisation (ex-improvis[o]), και extemporization (extempore) οι οποίες παραπέμπουν στην απουσία προετοιμασίας, καθώς και στα χαρακτηριστικά του απρόσμενου, του αναπάντεχου και του στιγμιαίου (Κανελλόπουλος, 2013). Ο αυτοσχεδιασμός είναι όρος που στον Αριστοτέλη δεν έχει ούτε θετικές ούτε αρνητικές συνδηλώσεις αλλά απλά περιγραφικό χαρακτήρα, προσδιορίζοντας μια διαδικασία γένεσης και μετασχηματισμού.²

Από την άλλη, η πρακτική τήρησης σχεδίων μαθήματος εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό³ με ένα καθοδηγητικό χάρτη ώστε να νιώθει ψυχολογικά και επαγγελματικά προετοιμασμένος, ασφαλής και ικανός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του λειτουργήματός του. Σε κάθε περίπτωση, το ποσοστό στο οποίο το σχέδιο μαθήματος δίνει

¹ Λ.χ. ο Gilbert Highet το 1951 με το έργο “The art of teaching” ή ο Alan Haigh το 2010 με το έργο “The Art of Creative Teaching: Primary Science: Big Ideas, Simple Rules”.

² Ως προς το μετασχηματισμό και τη γένεση της τραγωδίας: γενομένη δ’ οὖν ἀπ’ ἀρχῆς αὐτοσχεδιαστικῆς... κατὰ μικρὸν ἠϋξήθη προαγόντων ὅσον ἐγίνετο φανερόν αὐτῆς· καὶ πολλὰς μεταβολὰς μεταβαλοῦσα ἢ τραγῳδία ἐπαύσατο, ἐπεὶ ἔσχε τὴν αὐτῆς φύσιν (Αριστοτέλους Ποιητική 1448b-1449a).

³ Σημειώνεται ότι σχετικά με το θέμα της χρήσης του γένους, στην παρούσα μέλετη γίνεται γραμματοσυντακτική χρήση του αρσενικού, ως «μη σεσημασμένου τύπου». Έτσι, η χρήση του αρσενικού υπονοεί την ύπαρξη και του θηλυκού γένους (Σαραντάκος, 2015).

μια ιδέα της εκτέλεσης που τελικά θα λάβει χώρα, είναι κατά γενική ομολογία μικρό. Πέρα από την ποικιλομορφία εφαρμογής που μπορεί να έχει ένα σχέδιο μαθήματος ανά εκπαιδευτικό, μία αναζήτηση σε προσωπικά ημερολόγια εκπαιδευτικού της ερευνήτριας, που συντάσσονται κατόπιν του μαθήματος, ανέδειξε πάμπολλες περιπτώσεις όπου το προσχεδιασμένο μάθημα χρειάστηκε να παραλλαχθεί, να τροποποιηθεί, να περιοριστεί ή και ριζικά να ανασχηματιστεί.

Το σχέδιο μαθήματος βασίζεται συχνά στις εμπειρίες από προηγούμενα μαθήματα ή προτάσεις από έμπειρους συναδέλφους. Σε πολλές περιπτώσεις ανατρέπεται είτε για να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης είτε λόγω μη προβλέψιμων καταστάσεων, όπως μπορεί να συμβεί στην καθημερινότητα του σχολείου οποιαδήποτε διατάραξη των υλικών ή άλλων προϋποθέσεων του μαθήματος. Ένας πιο ευρύς σχεδιασμός, που λαμβάνει υπόψη περισσότερα δεδομένα και ενδεχόμενα, απαιτεί περισσότερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, δεν παύει όμως η χρησιμότητά του να αποδεικνύεται πολύτιμη όταν οδηγεί σε μια άνετη, ομαλή και σύμφωνη με τα επιθυμητά κριτήρια εξέλιξη του μαθήματος.

Προς το στόχο αυτό αξιολογήθηκε αυθορμήτως θετικά το πλαίσιο αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning, στο εξής ΚΣΜ), το οποίο καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει μια πλειονότητα επιλογών ως προς τρεις βασικούς άξονες οικοδόμησης της διδασκαλίας με κοινή συνισταμένη τη συμπερίληψη στη μάθηση. Εξετάζονται οι προσαρμογές που απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για την προαγωγή ενός συμπεριληπτικού μαθήματος μουσικής, καθώς και οι τρόποι που δύναται να εφαρμοστούν για να παρακινηθούν οι μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και στον μουσικό γραμματισμό, μέσα από την αρχή «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητική επισκόπηση: Ο Καθολικός Σχεδιασμός και το μάθημα της μουσικής

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) στη διδασκαλία της μουσικής σε τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνάται πώς καθοδηγείται ο εκπαιδευτικός μουσικής από το συγκεκριμένο πλαίσιο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή ενός πλαισίου διδασκαλίας της μουσικής με επίκεντρο την αρχή «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης διεξήχθη μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης με επίκεντρο μία τάξη Στ' δημοτικού σε σχολείο της ελληνικής περιφέρειας. Σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν, αξιολογήθηκαν και επανασχεδιάστηκαν εννέα μαθήματα μουσικής που επικεντρώθηκαν στη θεματολογία των εννοιών του ρυθμού και της μουσικής κλίμακας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας περιλαμβάνει τους στόχους, τα μέσα και το πλάνο βάσει του οποίου τα μέσα θα παρουσιαστούν. Λαμβάνει επίσης ως δεδομένες ορισμένες περιστάσεις όπως ο αριθμός και η ηλικία των μαθητών, η τάξη φοίτησής τους και το χωροθετικό πλαίσιο όπου διεξάγεται το μάθημα.

Τίθεται προς επιβεβαίωση και στην παρούσα μελέτη κατά πόσο συνάδει ο ΚΣΜ με τον απώτερο στόχο της εφαρμογής του, που είναι ένα κατά το δυνατόν συμπεριληπτικό μάθημα στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση. Ιδανικά (με την εξαίρεση της ειδικής εκπαίδευσης, όσο ακόμη δεν έχει επιτευχθεί η κατάργηση της ανάγκης ύπαρξής της) η ηλικία των μαθητών αποτελεί μοναδική προϋπόθεση για τη φοίτηση, ανεξάρτητα από το βαθμό κατάκτησης οποιουδήποτε ζητούμενου επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, στοιχεία που χρειάστηκε να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων. Η εμπειρία της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού από τη διδασκαλία σε δημοτικά σχολεία της χώρας κατά τα τελευταία 20 έτη, διαπιστώνοντας από την απεριόριστη ποικιλομορφία των τάξεων έως τα προβλήματα ή ιδιαιτερότητες της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά το μάθημα μουσικής, επιβεβαιώνει την ανάγκη να σχεδιαστεί το μάθημα μουσικής με τρόπο που να δίνει δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, μέσα και από τις μαθησιακές ή πολιτιστικές ιδιαιτερότητές τους, να καλλιεργήσουν μουσικές δεξιότητες και να αναπτυχθούν σε ένα σχολείο που δίνει χώρο στη μουσική επικοινωνία. Μέσα από αυτή

την οπτική, επελέγη το πλαίσιο του ΚΣΜ ως ένας οδηγός προσανατολισμού, ικανός να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των μαθημάτων με γνώμονα τη συμπερίληψη, στηριζόμενος σε πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας και παιδαγωγικής επιστήμης. Η μελέτη αφορούσε συνεπώς σε ένα περιορισμένο σύνολο μαθητών, ως αφετηρία σε μία προσπάθεια συνεχούς αυτοβελτίωσης που κρίνεται απαραίτητη από τη φύση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

1. Σχεδιασμός και αξιολόγηση μαθήματος

Ως κριτήρια αξιολόγησης ενός σχεδίου μαθήματος μπορούν να αναφερθούν μεταξύ άλλων, αφενός η ανταπόκριση των στόχων και των μέσων που χρησιμοποιεί για την επίτευξή τους εσωτερικά (μεταξύ τους) και αφετέρου σε συνάφεια με τα απαιτούμενα του θεσπισμένου προγράμματος σπουδών. Κριτήριο (επιτυχούς) αξιολόγησης του σχεδιασμού και της ίδιας της διδασκαλίας μεταξύ άλλων είναι ο βαθμός στον οποίο συμπίπτει η διδασκαλία που σχεδιάστηκε με τη διδασκαλία που τελικά επιτελέστηκε. Τέλος, η συλλογή δεδομένων από τη διδασκαλία μπορεί να συντελέσει στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας που επιτελέστηκε, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ενδεχόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση, όσο και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας που τελικά συνέβη, σε σχέση με εκείνο που προϋπήρχε. Λεπτομερή περιγραφικά δεδομένα από όλους τους συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούνται κρίσιμα (Wood, 2001· Stake, 1967). Η χρησιμότητα του αναστοχασμού είναι τεράστια για τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να συλλέξει συμπεράσματα που θα τον βοηθήσουν σε αποτελεσματικό σχεδιασμό για τη διδασκαλία του.

2. Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: τι είναι και τι δεν είναι

2.1 Ορισμός ΚΣΜ

Ο ΚΣΜ αποτελεί έναν θεωρητικό οδηγό σχεδιασμού και οργάνωσης του μαθήματος μέσα από ένα πλαίσιο αρχών οι οποίες αποβλέπουν στην ισότιμη πρόσβαση, με ίσες ευκαιρίες, από τους μαθητές σε κάθε μέσο που επιτρέπει τη νοηματοδότηση και διευκόλυνση της μάθησης και την πρόσβαση στη γνώση: το πώς και το τι μαθαίνουμε.

Αξιοποιούνται προς το σκοπό αυτό τα πορίσματα της νευροβιολογίας. Το μάθημα σχεδιάζεται και οργανώνεται σε αυτή τη βάση εκ των προτέρων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, οικοδομώντας,

στα πρότυπα της καθολικά σχεδιασμένης αρχιτεκτονικής⁴, από όπου είναι δανεισμένος ο όρος Καθολικός Σχεδιασμός, πολλαπλές και διευκολυντικές διόδους προς τη γνώση. Η τεχνολογία αξιοποιείται στο βαθμό που οι αρχές του ΚΣΜ το απαιτούν. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονται ως εξαίρεση αλλά ως ένας κανόνας από ευκολίες που διαφοροποιούν κάθε μαθητή. Δεν υποβιβάζονται οι μαθησιακές προσδοκίες από τη διδασκαλία, αλλά επανεξετάζονται με ευελιξία οι στόχοι και οι μέθοδοι αξιολόγησης της επίτευξής τους (Hall et al., 2012). Η σχολική τάξη δεν αντιμετωπίζεται ως μια «προκρούστεια» κατάσταση, όπου ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να «ψαλιδίζει» τις αποκλίσεις που εμφανίζονται κατά την εκπαίδευση των μαθητών, αλλά σαν μία πολύχρωμη ορχήστρα που συντονίζεται με την κατάλληλη γνώση, κατάρτιση και διαχείριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Tait, 2013, όπως αναφ. σε Σαρρής, 2020).

2.2 Δομή και χαρακτηριστικά

Ο ΚΣΜ έχει δοκιμαστεί στην πρακτική εκπαιδευτική του εφαρμογή τόσο από τους εμπνευστές του στον οργανισμό (CAST, Centre for Applied Special Technology με έδρα την πολιτεία της Μασαχουσέτης στις Η.Π.Α.) που συνέταξε την αρχική μορφή του πλαισίου και την ονομασία με την οποία διαδόθηκε, όσο και από τους εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α. και σε άλλες χώρες, οι οποίοι με τη σειρά τους έχουν οργανώσει δίκτυα και κοινότητες με επίκεντρο την υποστήριξη στην εκπαιδευτική κοινότητα της ορθής αναγνώρισης, εφαρμογής και δυναμικής εξέλιξης του ΚΣΜ. Από τις δημοσιεύσεις και τα συμπεράσματά τους μπορούν σε πρώτο στάδιο να αντληθούν οι ακόλουθες γενικές οδηγίες.

Οι στόχοι του ΚΣΜ δεν περιορίζονται στην ένταξη και συμπερίληψη στην γενική εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες ή ιδιαίτερα κοινωνικά ή άλλα χαρακτηριστικά, αλλά αποβλέπουν στην αξιοποίηση του μαθησιακού δυναμικού κάθε μαθητή, χωρίς δηλαδή να υποβιβάζουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος της συνοχής της τάξης. Το πλαίσιο του ΚΣΜ προορίζεται για εφαρμογή με σκοπό τη συμπερίληψη όχι μόνο ήπιων, αλλά και βαρύτερων και πολύπλοκων μαθησιακών δυσκολιών (Hartmann, 2015).

⁴ Παρότι υιοθετεί την ορολογία και τις αρχές του ολιστικού σχεδιασμού στην αρχιτεκτονική (Universal Design), ο ΚΣΜ αναφέρεται σε ένα διαφορετικό επιστημονικό κλάδο και οι αρχές του δεν είναι προϊόν αναλογικής εφαρμογής των αντίστοιχων 7 αρχών στον κλάδο της αρχιτεκτονικής (δίκαιη χρήση, ευελιξία στη χρήση, απλή και διαισθητική χρήση, κατανοητή πληροφόρηση, ανοχή του λάθους, χαμηλή σωματική προσπάθεια, μεγέθη και χώροι πρόσβασης και χρήσης, The 7 Principles | Centre for Excellence in Universal Design, Burgstahler, 2009).

Ο σχεδιασμός του ΚΣΜ λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα συμπυκνώνοντας σε 3 βασικούς άξονες κάθε πτυχή της διδασκαλίας που έχει σχέση με το τι, πώς και γιατί διδάσκεται μέσα από 9 κατευθυντήριες γραμμές και επιμέρους σημεία ελέγχου που εκτίθενται στον Πίνακα 1 (CAST, 2011). Μερικά ώστε ο μαθητής μέσα από τις επιλογές που του δίνονται να θεμελιώσει, να οικοδομήσει και να εσωτερικεύσει τη γνώση (CAST, 2018), εξετάζοντας κάθε εμπόδιο που θα μπορούσε να αποτρέψει την πρόσβαση στη μάθηση.

Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης	II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Έμπλοκής
1: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη 1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	4: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες	7: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλευση του ενδιαφέροντος 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία 7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας 7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περιπασιμών
2: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα 2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων 2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων 2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων	5: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης 5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση	8: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας 8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης
3: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση 3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου 3.2 Επίσημανση μοτίβων, κairίων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων 3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης	6: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας 6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών 6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών 6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου	9: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση 9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση 9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών 9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού
Επινοητικοί, με βαθιές γνώσεις μαθητές	Στοχο-κατευθυνόμενοι, «στρατηγικοί» μαθητές	Αποφασιστικοί, κινητοποιημένοι μαθητές



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Πίνακας 1. Κατευθυντήριες Γραμμές Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, ελληνική εκδοχή (CAST, 2011).

Ως σχεδιαστικό εργαλείο, ο ΚΣΜ απευθύνεται τόσο στον μεμονωμένο εκπαιδευτικό της τάξης όσο και στους θεσμικούς σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών. Η εφαρμογή του δεν είναι προδιαγεγραμμένη αλλά εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, την τάξη και τις εκάστοτε συνθήκες. Ο ΚΣΜ είναι ένα πλαίσιο και η υλοποίησή του απαιτεί πρακτική και σχεδιασμό για να εφαρμοστεί με επιτυχία. Η πραγμάτωση του ΚΣΜ μπορεί ενίοτε να μοιάζει φυσικό αποτέλεσμα μιας καλής τεχνικής της διδασκαλίας, ωστόσο αυτή

η αντίληψη παραβλέπει τη διαχρονική προσπάθεια που απαιτεί στην πραγματικότητα η ορθή και βελτιούμενη εξάσκηση στην τήρηση των αρχών του ΚΣΜ (Edyburn, 2010). Ξεκινώντας από την υπόθεση αυτή οι Rao et al. (2020) επιχειρούν να αξιολογήσουν την περιγραφή του πλαισίου του ΚΣΜ μέσα από κριτήρια αναφοράς (Rao et al., 2019) σχετικών δημοσιεύσεων από εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, προτείνοντας ένα εργαλείο με τη μορφή πλαισίου σημειώσεων. Ενώ η πρακτική του ΚΣΜ είναι καλή διδασκαλία, δεν είναι κάθε καλή διδασκαλία ΚΣΜ. Απαιτεί μια συνειδητοποίηση ότι αφορά συμπεριληπτικά όλους τους μαθητές στην τάξη και αποσκοπεί στο να βοηθήσει να γίνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) προσαρμόσιμο σε όλους τους μαθητές, αντί οι μαθητές να προσαρμόζονται στο ΑΠΣ.

2.3 Τεχνολογία

Η τεχνολογία στο πλαίσιο του ΚΣΜ αξιοποιείται ως επιλογή για το σύνολο των μαθητών. Η υποστηρικτική για συγκεκριμένες ανάγκες τεχνολογία (ΥΤ), όπως λ.χ. το τροχήλατο αμαξίδιο που εξυπηρετεί το μαθητή με μειωμένη κινητικότητα αποτελεί περίπτωση που συνυπάρχει μεν ως υποστηρικτική τεχνολογία αλλά δεν εντάσσεται από μόνη της στον ΚΣΜ. Με τον ΚΣΜ στόχος είναι το ΑΠΣ να είναι προσβάσιμο από όλους τους μαθητές ώστε να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ η χρήση ΥΤ γίνεται στοχευμένα για μεμονωμένους μαθητές, ώστε να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του γενικού ΑΠΣ. Η επιλογή και η παρακολούθηση των ΥΤ γίνεται από ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Το πλαίσιο του ΚΣΜ μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από την ύπαρξη της υποβοηθητικής των σκοπών του τεχνολογίας. Η αναγκαιότητα χρήσης της τεχνολογίας που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση από τους μαθητές και ο βαθμός στον οποίο ένα τεχνολογικό υποστηρικτικό εργαλείο θα αξιοποιηθεί ως επιλογή χρειάζεται μακροπρόθεσμη εκτίμηση: σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην εκτιμηθεί εξ αρχής η χρησιμότητά του από το σύνολο των μαθητών και θα πρέπει να συνεχίσει να προσφέρεται ως επιλογή.

3. «Ένα μάθημα για όλους»: Διαφορά και διαφοροποίηση, θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο

3.1 Διαφορές στον τρόπο που μαθαίνουμε και γραμματισμοί

Ο όρος μαθησιακό στυλ (learning style) χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να περιγράψει τις διαφορές στη μάθηση μεταξύ των ατόμων. Το μαθησιακό στυλ (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006· Oxford et al., 1992) ορίζεται ως συνισταμένη των γνωστικών διαδικασιών (τρόπος αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών), της προσωπικότητας (χαρακτηριστικά προσωπικότητας, συναισθηματικές αντιδράσεις), του κοινωνικού πλαισίου (χαρακτηριστικά μαθησιακού περιβάλλοντος) και των φυσιολογικών παραμέτρων (εγκεφαλική λειτουργία). Οι Riding και Cheema (1991) κατατάσσουν τις πάνω από 30 διαφορετικές σημάσεις μαθησιακών στυλ σε δύο δίπολες ταξινομήσεις που δεν συμπίπτουν μεταξύ τους: την ολιστική-αναλυτική (γνωστικά στυλ μάθησης) και την λεκτική-εικονική (αισθητηριακά στυλ μάθησης). Η McLoughlin (1999) διακρίνει το μαθησιακό από το γνωστικό στυλ με κριτήριο την απόκτηση ή επεξεργασία της γνώσης. Ένα μαθησιακό στυλ περιγράφει πώς η πληροφορία εισέρχεται στον εγκέφαλο, ενώ το γνωστικό στυλ αναφέρεται στο πώς γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών από τη στιγμή που η πληροφορία φτάνει στον εγκέφαλο. Οι Holden και Westfall (2011) κατηγοριοποιούν τα μαθησιακά στυλ με βάση τις προτιμήσεις αντίληψης των πληροφοριών (αισθητήρια ή διαισθητικά), την οργάνωσή τους (επαγωγική ή απαγωγική), την επεξεργασία τους (ενεργή ή ανακλαστική), και τη λήψη τους (οπτική, ακουστική, ή κιναισθητική). Στους Ryner και Riding (1997, όπως αναφ. στο Cassidy, 2004) τα μαθησιακά στυλ κατατάσσονται ως μαθησιοκεντρικά (learning-centered), γνωσιοκεντρικά (cognitive-centered) ή προσωποκεντρικά (personality-centered) εάν η μάθηση, η γνώση ή η προσωπικότητα αντίστοιχα αποτελούν το επίκεντρο της προσέγγισής τους.

Στο ερώτημα αν προσιδιάζει το προφίλ μάθησης στα νευροφυσιολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή (trait) ή εξαρτάται, ως κατάσταση (state), και από εξωτερικούς παράγοντες, ο Felder (2010) προτείνει ότι οι παρατηρήσεις της συμπεριφοράς μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα δεν χρησιμεύουν ως αλάνθαστοι οδηγοί ή κατασκευές, αλλά ως ενδεδειγμένες περιγραφές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία, στους μαθητές να παρακολουθήσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αμφοτέρους να συμβιβαστούν με την διαφορετικότητα καθενός. Ένα στυλ μάθησης δεν είναι προτιμητέο ούτε ανώτερο από ένα άλλο στυλ, αλλά

είναι απλά διαφορετικό, με διαφορετικές χαρακτηριστικές δυνατότητες και αδυναμίες (Felder & Brent 2005).

Η θεωρία των 4 αισθητηριακών μαθησιακών τύπων (αμιγών ή μεικτών) παρότι αντικρούεται ως μη επαρκώς θεμελιωμένη επιστημονικά (Pashler et al., 2008· Furey, 2020· Husmann & O'Loughlin, 2019· Rogowsky et al., 2015)⁵ φαίνεται να έχει διαδοθεί στη διδακτική πράξη και στο ευρύ κοινό, γνωστή και ως VARK (ακρωνύμιο από τις λέξεις Visual, Auditory, Reading - Writing, Kinesthetic) ή VAKT (Visual, Auditory, Kinesthetic, Tactile), και ανάγεται αρχικά στις προσπάθειες του ψυχολόγου Grace M. Fernald να διδάξει ανάγνωση σε μαθητές με σοβαρές δυσκολίες (Dalton, 2020).

Πέρα από τη θεωρία VAKT, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner συνηγορεί υπέρ της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν με διάφορους τρόπους κάθε είδους νοημοσύνη που διαθέτουν σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας και να προσεγγίσουν τη νέα γνώση μέσα από τον τρόπο που επιλέγουν ότι ταιριάζει στην κάθε περίπτωση (Dalton, 2020). Μπορεί λ.χ. ο ίδιος μαθητής να επιλέγει να διδαχθεί κανόνες ορθογραφίας μέσα από έμμετρους στίχους αλλά να προσεγγίζει το ρυθμό στη μουσική μετρώντας αριθμούς. Ή να ζωγραφίζει την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στην αρχαιότητα όπως τη διδάσκεται στο μάθημα ιστορίας αλλά να καταγράφει στη μνήμη του τη δομή ενός μουσικού έργου κιναισθητικά. Οπότε είναι καλό να μην απονέμεται το ένα ή το άλλο στυλ μάθησης ως ιδιότητα σε ένα μαθητή, αλλά οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται στο να αναδειξουν τα στυλ μάθησης που διαθέτουν, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικοί σε μια ποικιλία μαθησιακών καταστάσεων, καθώς κάθε μαθητής είναι μοναδικός με τις δικές του ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Dunn et al., 2002). Επίσης, τα τεστ ανίχνευσης των στυλ μάθησης, είναι καλό να μην χρησιμοποιούνται ως δείκτες του τι είναι κανείς ικανός να κάνει ή να μάθει, με αποτέλεσμα να αποκόβουν το μαθητή από την επαφή με οποιοδήποτε πεδίο γνώσης ή να τον αποθαρρύνουν από τις προσωπικές τους προτιμήσεις από τον τρόπο διδασκαλίας μέχρι τον επαγγελματικό του προσανατολισμό (Felder & Brent, 2005).

Στην ηλικία κατά την οποία οι μαθητές κάνουν τα πρώτα βήματα κατάκτησης του γλωσσικού και μουσικού γραμματισμού, όπως δείχνει μια επισκόπηση σε σχετικές έρευνες

⁵ Ο αντίλογος αντιτάσσει την αναγκαιότητα ενός συγκεκριμένου προτύπου αποδείξεων, ως ελάχιστη προϋπόθεση για την επικύρωση της χρήσης των στυλ μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, κάτι που δεν έχει συντελεστεί ερευνητικά: θα πρέπει οι μαθητές που διακρίνονται από δύο ή περισσότερους μαθησιακούς τύπους, να χωριστούν σε δύο ομάδες, που θα διδαχθούν με διαφορετική μέθοδο, και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας να αποδεικνύει την βέλτιστη απόδοση των μαθητών στους οποίους απευθύνεται το μοντέλο διδασκαλίας που ταιριάζει στον μαθησιακό τους τύπο.

(Tomlinson, 2013), είναι κρίσιμης σημασίας η θεμελίωση της νέας γνώσης πάνω στην υπάρχουσα με τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους, από τη μία οι μαθητές ενσωματώνουν την γνώση που κατακτούν, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη νέα γνώση.

Η διδασκαλία ενός τραγουδιού σε μαθητές δημοτικού για παράδειγμα απαιτεί να αναπτύξουν οι μαθητές μια ποικιλία γραμματισμών (fluencies), μέσα από πολλαπλά συστήματα ανέλιξης στην επιθυμητή αυτενέργεια. Στη συνέχεια ανάλογα με το βαθμό αυτενέργειας κάθε μαθητή παρέχεται ο ταιριαστός βαθμός ελευθερίας μέσα από κατάλληλα επιλεγμένες επιλογές.

Συνεπώς, στην περίπτωση που, μετά από δοκιμή διαφορετικών μαθησιακών διαδικασιών, οι μαθητές επιλέγουν (συνειδητά ή μη) μία συγκεκριμένη διαδικασία από τις προσφερόμενες, ο εκπαιδευτικός δεν υποκύπτει στον πειρασμό να παραλείψει τις υπόλοιπες δυνατότητες αλλά εξακολουθεί να παρουσιάζει πολλούς τρόπους παρουσίασης που απευθύνονται στα δίκτυα αναγνώρισης της πληροφορίας. Ιδίως μάλιστα ο εκπαιδευτικός μουσικής, ο οποίος δεν παρακολουθεί στενά τους μαθητές κατά την κατάκτηση των διαφόρων γραμματισμών και ιδίως στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, διαπιστώνει σε κάθε νέο μάθημα ένα διαφορετικό επίπεδο και μείγμα κατάκτησης δεξιοτήτων σε σχέση με το προηγούμενο.

3.2 Συμπερίληψη: διδακτικοί τρόποι προσέγγισης

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Darrow & Adamek, 2017) μεταρρυθμίσεων που είτε έχουν θεσπιστεί και λειτουργούν θεσμικά, είτε απόκειται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν και να τις εφαρμόσουν αποσκοπώντας στο όφελος όλων, χωρίς διακρίσεις, των μαθητών τους.

Αναφορικά με τη συσχέτιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Griful-Freixenet et al., 2020): Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει περισσότερη έμφαση στο διαμορφωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού παρά στον προληπτικό, όπου χαρακτηριστικά δίνει έμφαση ο ΚΣΜ, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης σε εκείνους τους μαθητές για τους οποίους εκτιμάται αναγκαίο, μετέχοντας με ένα τελείως διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον γενικότερο κανόνα που ισχύει για τους υπόλοιπους μαθητές (Darrow, 2015). Το επίκεντρο ενδιαφέροντος στον ΚΣΜ ξεφεύγει από την παροχή ειδικών επιπρόσθετων μέσων διευκόλυνσης της κίνησης, σε ένα περιβάλλον που έχει οικοδομηθεί χωρίς αυτή την

πρόβλεψη, και εστιάζεται στην οικοδόμηση περιβάλλοντος που είναι κατάλληλο για χρήση από κάθε ηλικία, σωματική διάπλαση και βαθμό ικανότητας. Η προοικονομία του σχεδιασμού στην εκπαίδευση εξασφαλίζει την καθολική προσβασιμότητα στον ΚΣΜ (Fuelberth & Laird, 2014). Το επίκεντρο εστίασης μετατίθεται κατά τη μετάβαση από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στον ΚΣΜ, από τις αδυναμίες του διαφορετικού μαθητή προς τις αδυναμίες του σχολείου να παρέχει γενική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές με τις ποικίλες ιδιαιτερότητες που θα μπορούσαν να παρουσιάζουν (Alsalamah, 2017).

3.3 Θεσμικό πλαίσιο του ΚΣΜ

Στην ελληνική νομοθεσία, στο Ν.3699/2008, άρ. 2 παρ. 5 εδάφιο δ αναφέρεται ότι η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

Ωστόσο το ευρύτερο πλαίσιο της διάταξης δεν εντάσσεται στην γενική αλλά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, κάτι που εξηγεί (χωρίς να δικαιολογεί) την έλλειψη θεσμικής ενημέρωσης και ουσιαστικά συνεπούς εφαρμογής της νομοθετικής επιταγής στη γενική εκπαίδευση στο βαθμό που μπορεί αυτό να επιβεβαιωθεί από την εμπειρία (Χαλκιαδάκη & Ακογιούννογλου, 2018). Η απарίθμηση των περιπτώσεων στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λάβει μέριμνα για την προσβασιμότητα αποσκοπεί σε σχεδιασμό και υποδομές που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να εντάσσονται στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης.

Πρωταρχική ανάγκη συνεπώς και θεσμική υποχρέωση για την ορθή εφαρμογή του ΚΣΜ είναι οι πολιτικές και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης να διέπονται από ορθό σχεδιασμό που διασφαλίζει την προσβασιμότητα στα προγράμματα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στον εξοπλισμό και στις υποδομές, καθώς και η κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής (και όχι μόνο ειδικής) αγωγής. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά το τρέχον έτος (2022) διεξάγει επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τίτλο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού (Universal Design and Development of Accesible Digital Educational Material)», όπου

μεταξύ άλλων προτείνονται καλές πρακτικές διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών και ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, ωστόσο η επιλογή μεταξύ της κατά περίπτωση διαφοροποίησης ή του σχεδιασμού διδασκαλίας που θα επιτρέπει εξ αρχής την πρόσβαση στη γνώση για όλους τους μαθητές επαφίεται στον εκπαιδευτικό.

4. Το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σχεδιάζοντας σύμφωνα με το πλαίσιο του ΚΣΜ

4.1 Η διδασκαλία της μουσικής σε ένα Καθολικά Σχεδιασμένο Μάθημα: Σκοπός, μεθοδολογία, στόχοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο (στο εξής ΠΣΔΜΔΣ) αναθεωρήθηκε πρόσφατα (ΙΕΠ, 2021) στο πλαίσιο μιας γενικότερης αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών των σχολικών μαθημάτων και εφαρμόζεται πιλοτικά από το Νοέμβριο του 2021. Διαδέχθηκε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, ακολούθησαν αναθεωρήσεις, θα αναφέρεται ως ΔΕΠΠΣΜ), και το «ΠΣ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (ΙΕΠ, 2014).

4.1.1 Θεσμικό πλαίσιο στοχοθεσίας μέσα από το φίλτρο του ΚΣΜ. Με την αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΙΕΠ, 2022) ο σχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας επικεντρώνεται στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αναφέρονται μεταξύ άλλων στο ΠΣΔΜΔΣ (και επισημαίνονται με πλάγια γράμματα μέσα από το φίλτρο του πλαισίου του ΚΣΜ):

Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής είναι η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/-τριών μέσα από τη διδασκαλία ποικίλων πρακτικών της μουσικής στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης εμπειριών και θεωρητικής γνώσης. [...] Προωθείται η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών/-τριών μέσα από επικέντρωση σε προσφερόμενες ουσιώδεις, βασικές, ιεραρχούμενες και συστηματικά δομημένες από τάξη σε τάξη γνώσεις και μέσα από δραστηριότητες που επικεντρώνονται στους άξονες διδακτικής της μουσικής [...] (ΙΕΠ, 2022 σελ.5).

Επιχειρείται μέσα από μία πιο αναλυτική, σε σχέση με παλαιότερες, έκθεση σκοπών, η σύνθεση των προηγούμενων συνοδευτικών κειμένων των παλαιότερων (2001,

2003, 2014) ΑΠΣ όσον αφορά το σκοπό του μαθήματος. Περνώντας από την «αισθητική απόλαυση» στην «καλλιέργεια μουσικότητας και μουσικών δεξιοτήτων», ο σκοπός του μαθήματος έρχεται πιο κοντά στην ίδια τη διδακτική πράξη, και το αντικείμενο της μουσικής στο μουσικό συμμετοχικό βίωμα των μαθητών (Χαλκιαδάκη κ.ά., 2020).

Γενικά περιγράφεται ότι «τα νέα προγράμματα αφήνουν ανοιχτούς χώρους δράσης στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της διδασκόμενης ύλης, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών-τριών» (ΙΕΠ, 2022, σελ. 4). Παρέχεται επομένως ευελιξία στον εκπαιδευτικό για διαμόρφωση της διδασκόμενης ύλης ανάλογα με το (γνωστικό, κιναισθητικό, ψυχοσυναισθηματικό) επίπεδο των μαθητών, κάτι που συνάδει με το πλαίσιο του ΚΣΜ που υπαγορεύει παροχή επιλογών ως προς τους στόχους, ιδίως την επιλογή επιμέρους στόχων που διαβαθμίζονται για την επίτευξη των τελικών στόχων και σκοπών του μαθήματος, παρότι συστήνεται «ιδιαίτερη προσοχή στις μεταβατικές τάξεις, των οποίων τα μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται με σαφήνεια και τρόπο ιεραρχημένο και συνεχή» (ΙΕΠ, 2022, σελ. 4).

4.1.2 Πυραμιδική προσέγγιση των στόχων του μαθήματος μουσικής.

Παίρνοντας το νήμα από τη συζήτηση για τη δυνατότητα να λειτουργήσουν οι αρχές του ΚΣΜ ως αφετηρία για να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα σπουδών, που θα ανταποκρίνεται στην πολιτική δέσμευση για συμπεριληπτική εκπαίδευση και που θα βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο που επιδιώκονται οι στόχοι που συνιστούν το πρόγραμμα σπουδών (Μανρου & Symeonidou, 2014· Χαλκιαδάκη κ.ά., 2020), διερευνάται κατά πόσο στο αντικείμενο της μουσικής το ΠΣΔΜΔΣ διευρύνει το πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται οι στόχοι έτσι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δράσει συμπεριληπτικά.

Σε κάποιες περιπτώσεις το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι στενά συνδεδεμένο με τη μορφή (Rose & Dalton, 2007) και οι τέχνες είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου η αλλαγή τρόπου παρουσίασης συνεπάγεται από μερική έως πλήρη απώλεια νοήματος. Στόχοι όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων σε σχέση με την αναγνώριση, αποκωδικοποίηση και/ή αναπαραγωγή ενός ρυθμικού σχήματος που ακούν οι μαθητές, η καλλιέργεια της ακουστικής μνήμης και άλλοι, αποτελούν παραδείγματα όπου η αναμενόμενη ενδεικτική επίτευξη του στόχου συμπεριφορά, ή η παρεχόμενη πληροφορία δεν μπορεί να παρουσιαστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Μανρου & Symeonidou, 2014). Στο πλαίσιο του ΚΣΜ προτείνεται είτε να δοθεί έμφαση στους συναισθηματικούς μαθησιακούς στόχους έτσι ώστε να υπάρχουν κίνητρα μάθησης για όλους και να ληφθούν

υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή συμβιβάζοντας ανάλογα τους γνωστικούς στόχους (Μαντρου & Symeonidou, 2014), είτε να επαναδιατυπωθούν οι στόχοι με κατάλληλο, συμπεριληπτικό τρόπο (Χαλκιαδάκη κ.ά., 2020).

Το ΠΣΔΜΔΣ αντιστοιχεί προσδοκώμενα αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) τόσο σε γενικούς όσο και σε ειδικότερους στόχους (ΙΕΠ, 2022, σελ. 5-6). Στον Πίνακα 2 γίνεται μία προσπάθεια αντιστοίχισης ειδικών προς γενικούς στόχους (οι δεύτεροι επισημαίνονται με έντονη γραφή), με επισήμανση πλάγιας γραφής στην επεξεργασία των ειδικότερων στόχων όπως θα διατυπώνονταν εναρμονισμένα με τον ΚΣΜ.

Γενικός στόχος: 1. Να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης. 2. Να αποκτήσουν γνώσεις ως προς τα βασικά μουσικά στοιχεία υφής (ρυθμός, μελωδία, μορφή, ηχόχρωμα, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτά συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στυλ μουσικής.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να ακούει προσεκτικά τους ήχους και τη μουσική, να ανταποκρίνεται με ποικίλους τρόπους (π.χ. με κίνηση [<i>σωματική ή κινώντας κάποιο παιχνίδι ή δείκτη σε ηλεκτρονική εφαρμογή</i>], με τραγούδι, με επιλογή ανάμεσα σε εικόνες ή γραφικές ή πλαστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες του δίνονται προς επεξεργασία ή τις επιλέγει ο ίδιος/η ίδια, με μιμητικές εκφράσεις, με φύλλο εργασίας πολλαπλών επιλογών) και να αναγνωρίζει τα συστατικά στοιχεία και τις έννοιες της μουσικής: μελωδία, ρυθμό, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, ηχόχρωμα, συνήχηση, δομή κ.ά. με αυξημένη αντιληπτικότητα, συντονισμό, εκφραστική ελευθερία και πρωτοβουλία, εκδηλώνοντας τα συναισθήματα και την αισθητική του συγκίνηση, μέσα από ευρεία γκάμα τρόπων παρουσίασης και αξιολόγησης.
Γενικός στόχος: Να αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να χρησιμοποιεί τη φωνή του/της ελέγχοντας την άρθρωση, την τονική και ρυθμική ακρίβεια, τα δυναμικά και εκφραστικά στοιχεία (π.χ. φράσεις και αναπνοή), επεκτείνοντας τη φωνητική του/της έκταση και αναπτύσσοντας την ακουστική του/της μνήμη και την ερμηνευτική του/της ικανότητα, <i>αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα της φωνής του/της και σεβόμενος την ατομική ιδιαιτερότητα της φωνής κάθε ανθρώπου.</i>
Γενικός στόχος: Να αναπτύξουν δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να εξοικειώνεται με την παραγωγή μουσικών ήχων και να αποδίδει, με αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής, σύνθετα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα, συνοδείες και συνηχήσεις (ρυθμικές - μελωδικές), μουσικά έργα με τη φωνή, με μουσικά όργανα καθορισμένου και μη καθορισμένου τονικού ύψους, <i>αυτοσχέδια κρουστά ή κρουστά σώματος, εικονικά μουσικά όργανα ή άλλου είδους διαλογικό μουσικό λογισμικό σε διαδραστικό πίνακα, με βάση την ακουστική του/της μνήμη και/ή τη χρήση συμβατικής ή μη συμβατικής σημειογραφίας, παρουσιασμένα με διάφορους τρόπους (ηχητικά αρχεία, ζωντανά, με βίντεο από συναυλίες, με εικόνες για την κατανόηση του νοηματικού περιεχομένου, παίξιμο στο πιάνο, τραγούδι a capella, βίντεο από το διαδίκτυο, τραγούδι με συνοδεία κιθάρας ή γιουκαλίλι, ρυθμική απαγγελία, κ.λ.π.), ώστε να γίνουν αντιληπτά και να αποδοθούν κατά το δυνατό ο ρυθμός και η μελωδία τους.</i>
Γενικός στόχος: Να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να εξερευνά, να δημιουργεί, να επιλέγει και να οργανώνει τους ήχους, συνθέτοντας και αυτοσχεδιάζοντας με δεξιότητα, φαντασία και ελευθερία χρησιμοποιώντας <i>κατ'επιλογή</i> τη φωνή ή μουσικά όργανα (συμβατικά ή αυτοσχέδια), το σώμα ή άλλα αυτοσχέδια μέσα και ακόμη κατάλληλο μουσικό πρόγραμμα ή διαλογικό εκπαιδευτικό λογισμικό, με διάφορους τρόπους και υλικά, <i>με το σώμα, χορεύοντας, ζωγραφίζοντας σε χαρτί, πίνακα ή διαδραστικό πίνακα, τραγουδώντας ή παίζοντας μουσικά όργανα, ή αυτοσχέδια κρουστά ή κρουστά σώματος.</i>
Γενικός στόχος: Να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να αντιλαμβάνεται διαισθητικά πώς τα μουσικά στοιχεία συνδυάζονται και οργανώνονται με συγκεκριμένους τρόπους, για να διαμορφωθεί ένα αισθητικό αποτέλεσμα, και να περιγράφει με απλούς όρους τη μουσική που έχει ακούσει, τραγουδήσει ή παίξει, αναπτύσσοντας παράλληλα στοιχειώδεις γνώσεις μουσικής ορολογίας, <i>μέσα από ευρεία γκάμα τρόπων παρουσίασης και αξιολόγησης.</i>
Γενικός στόχος: Να αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου.	Ειδικοί στόχοι <i>εναρμονισμένοι με ΚΣΜ</i>: Να επεκτείνει τη γνωριμία του/της με τη μουσική διαφόρων τόπων, παραδόσεων, εποχών, καθώς και με τον πολιτισμικό ρόλο της μουσικής διαχρονικά, συγχρονικά και γεωγραφικά, και να αναγνωρίζει

	ομοιότητες, διαφορές και αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο διαφόρων μουσικών ιδιωμάτων, μέσα από ευρεία γκάμα τρόπων παρουσίασης, συμμετοχής και αξιολόγησης, και με επιλογές υλικού που ενισχύουν το κίνητρο συμμετοχής όλων των μαθητών, σε εναρμόνιση με τις αρχές της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Να αποκτήσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής.	Να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με άλλους/-ες, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να προτείνει ιδέες και δημιουργικές «λύσεις», συμμετέχοντας ενεργά και με αυτοπεποίθηση σε ατομικές, ομαδικές ή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, συνειδητοποιώντας σταδιακά, έστω και διαισθητικά, τον προσωπικό του/της ρόλο, τη συμβολή των άλλων, την ανάγκη σεβασμού και αποδοχής του άλλου και την ένταξη όλων αυτών στο πλαίσιο της μουσικής ενεργοποίησης και δημιουργίας σε ένα «όλο».
Να αποκτήσουν συνείδηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη μεταβιομηχανική και πολυπολιτισμική κοινωνία, στο πλαίσιο της εποχής της πληροφορίας που διανύουμε σήμερα.	<i>Να αποκοδικοποιεί μηνύματα διαφορετικής προέλευσης και ποικίλων μορφών γραμματισμού (ακουστικά, οπτικά, κινητικά κ.ά.) τα οποία μπορούν να τον/την καθοδηγήσουν σε σχέση με τις λειτουργίες που αφορούν τη μουσική και την ερμηνεία της, τους δημιουργούς της, το ακροατήριο και να διατηρεί κριτική στάση σε σχέση με τα εν λόγω μηνύματα.</i>
Να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ του επιστημονικού και καλλιτεχνικού πεδίου της μουσικής και άλλων επιστημονικών ή καλλιτεχνικών πεδίων.	Να διαπιστώνει τη σχέση της μουσικής με άλλες τέχνες διαχρονικά σε μια ολιστική προσέγγιση της τέχνης της μουσικής.

Πίνακας 2. Γενικοί στόχοι ΠΣΔΜΔΣ εναρμονισμένοι με αρχές ΚΣΜ

Βασική αρχή δόμησης μίας αλληλουχίας στόχων σύμφωνης με τον ΚΣΜ είναι η διάκριση των διδακτικών μεθόδων από τους μαθησιακούς στόχους (Quaglia, 2015). Για παράδειγμα, όπως παρατηρεί ο Karpinsky (2000, όπως αναφ. σε Quaglia, 2015), η μουσική σημειογραφία χρησιμοποιείται στις ασκήσεις μουσικής υπαγόρευσης επειδή είναι ένας από τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιολογηθεί η κατανόηση από τον μαθητή μουσικών εννοιών, αλλά όχι ο μοναδικός.

Η ταξινόμηση όλων των παραπάνω στόχων δεν συμβαδίζει απόλυτα με την αναθεωρημένη ταξινομία του B. Bloom (1956), πιθανόν επειδή παραλείφθηκαν στάδια που θα συμπλήρωναν το παζλ της οικοδόμησης των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που θα είχαν ως αποτέλεσμα τις γενικότερες στάσεις και συμπεριφορές που προβλέπονται ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Το χρονικό πλαίσιο επιδίωξης των στόχων του μαθήματος ανά σχολικό έτος στην Ελλάδα, όπου το μάθημα μουσικής διδάσκεται μία φορά την εβδομάδα για κάθε τάξη, συνίσταται σε ένα σύνολο έως 36 εβδομαδιαίων μαθημάτων διάρκειας μίας διδακτικής ώρας. Στόχος στο δημοτικό σχολείο είναι πρωτίστως να αναπτύξουν τα παιδιά «μία θετική στάση προς τη μουσική», και ο διδακτικός χρόνος του μαθήματος στην ελληνική πραγματικότητα έχει συρρικνωθεί στον ελάχιστο δυνατό για μαθήματα στο δημοτικό σχολείο (40-45 λεπτά εβδομαδιαίως). Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την πρόκληση να αφιερώσει μία διδακτική ώρα παράλληλα ή διαδοχικά σε περισσότερους του ενός στόχους, ενώ η αξιολόγηση του προσδοκώμενου αποτελέσματος από κάθε μαθητή μέσα από

επιλογή εναλλακτικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας καθίσταται ένα δυσχερές στοίχημα. Η ύπαρξη ενός διαβαθμισμένου, ανά στόχο, πλάνου δραστηριοτήτων, διευκολύνει τον καθορισμό της αλληλουχίας στόχων που καλείται να κατακτήσει καθένας από τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική διδασκαλία. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας αφορά τις ίδιες γενικές αρχές για όλους τους μαθητές, ενώ ο βαθμός περιπλοκότητας οφείλει να προσαρμόζεται στην ποικιλομορφία της τάξης (Hall et al., 2003).

4.1.3. Μεθοδολογία εφαρμογής των αρχών του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής. Ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας το ΠΣΔΜΔΣ επικαλείται την βιωματική και τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συμπεριληπτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη χρήση της τεχνολογίας και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις θεωρούνται ότι έχουν ιδιαίτερη συνάφεια με τη διδασκαλία της μουσικής που εφαρμόζεται σε ένα πλαίσιο ΚΣΜ. Με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του εκπαιδευτικού πλαισίου του Καθολικού σχεδιασμού (Rose & Meyer, 2002) έχουν γίνει συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της μουσικής εκπαιδευτικές έρευνες εμπλουτίζοντας τη δεξαμενή στρατηγικών του ΚΣΜ (Fuelberth & Laird, 2014) από την οποία μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός μουσικής ειδικότερες οδηγίες και προτάσεις για το σχεδιασμό του μαθήματος.

Στον ΚΣΜ οι αρχές της παροχής πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, δράσης, έκφρασης και εμπλοκής, χωρίς να διεκδικούν πρωτοτυπία, συνηγορούν υπέρ της βιωματικής μάθησης ως επιλογής. Οι Fuelberth και Laird (2014) αναφέρουν το παράδειγμα της δασκάλας μουσικής που χρησιμοποιεί την οδό της γεύσης για να παρακινήσει τους μαθητές να περιγράψουν ποικίλες διαφορετικές εντυπώσεις που τους δίνουν οι αισθήσεις που εμπλέκονται στη στοματική κοιλότητα, οδηγώντας τους στη συνέχεια να ανταποκριθούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα. Όπως η στοματική κοιλότητα βάζει σε κίνηση τροφή και σώμα, για να εξερευνήσει και να χειριστεί κάθε νέο ερέθισμα, έτσι και οι μαθητές, για να εξερευνήσουν τη μουσική, προτρέπονται να συμπεριλάβουν την κίνηση στην επεξεργασία της εμπειρίας και να περιγράψουν στη συνέχεια με διαφορετικούς τρόπους το κάθε διαφορετικό μουσικό ερέθισμα.

Ακολουθώντας την προσέγγιση «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» που εντοπίζεται και στο ΠΣΔΜΔΣ, επισημαίνεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής προκειμένου να επικαιροποιούν την οπτική του Προγράμματος Σπουδών καθώς και να ενημερώνονται για τα σύγχρονα δεδομένα στον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης

και Παιδαγωγικής. Προτείνεται τέλος η ανοικτή δόμηση του μαθήματος και ο διαρκής αναστοχασμός μέσω της κριτικής σκέψης, στοιχεία που συναντώνται και ενισχύονται στο Καθολικά Σχεδιασμένο μάθημα.

4.2. Η αρχή της πολλαπλότητας

Βασικό στοιχείο σε ένα καθολικά σχεδιασμένο μάθημα είναι η πολλαπλότητα σε επίπεδο παρουσίασης, δράσης, έκφρασης, συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα. Έσως περισσότερο από άλλα μαθησιακά αντικείμενα, η μουσική εκ φύσεως θεωρείται ότι δίνει γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια εναλλακτικών μέσων παρουσίασης, εμπλοκής και επεξεργασίας εκ μέρους των μαθητών ενός ευρύτερου αντικειμένου για τους ενδεικτικά αναφερόμενους λόγους:

- Κανένα μουσικό φαινόμενο (λ.χ. ο ρυθμός, η πολυρρυθμία, η συνήχηση, οι κλίμακες) δεν είναι μονοσήμαντο, άρα μπορεί να διδαχθεί μέσα από ποικίλα διεπιστημονικά μέσα και διάφορα (δια)θεματικά υλικά (πολιτιστικά, γεωγραφικά, επιστημονικά κ.λ.π.) που κάνουν χρήση της μουσικής γλώσσας (μουσικά έργα, τραγούδια, χορούς), δίνοντας χώρο για πολλαπλές επιλογές δέσμευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών.
- Κανένα μουσικό φαινόμενο δεν είναι αυθύπαρκτο στη μουσική, αλλά η μουσική γλώσσα απαιτεί την παράλληλη καλλιέργεια διαφορετικής φύσεως δεξιοτήτων. Καθώς αυτό γίνεται φανερό μέσα από τις δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης, σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού, και την συγχρονισμένη θέση τους σε λειτουργία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μία ροή δραστηριοτήτων και οι μαθητές συμμετέχοντας σε αυτές να προσεγγίσουν με ποικίλους τρόπους το αντικείμενο διδασκαλίας.
- Οι δεξιότητες αυτές στο σχολείο καλλιεργούνται κατεξοχήν μέσα από διαδικασίες κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και είναι πολύ σημαντικό να σχεδιαστούν με τρόπο ομαδοσυνεργατικό και συμπεριληπτικό, ώστε να συμπεριληφθούν και να αξιοποιηθούν στον καλύτερο δυνατό βαθμό όλες οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, προάγοντας το βαθμό εμπλοκής τους και την ενεργοποίηση των στρατηγικών μάθησης.
- Η μουσική τέχνη στο πλαίσιο της διακαλλιτεχνικότητας δίνει δυνατότητες για ερμηνεία και συνύπαρξη διαφορετικών μορφών έκφρασης πέρα από τον ήχο, όπως κίνηση, θεατρικές δράσεις διαφόρων ειδών, οπτικοακουστικό θέαμα, λογοτεχνία

και εικαστικές τέχνες, οπότε παρέχει πολλαπλές επιλογές για ερμηνεία είτε της μουσικής είτε μέσω της μουσικής.

- Η μουσική ως γλώσσα δεν έχει συμβολικό χαρακτήρα αλλά ως προς την ερμηνεία της βασίζεται στην αυθεντική πρόθεση του δημιουργού της καθώς και του εκτελεστή της. Οι διασκευές, οι προσαρμογές στις ικανότητες των μαθητών στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής διαδικασίας δίνουν επιλογές για καλλιέργεια των μαθητών στο μουσικό γραμματισμό.

Συνεπώς, το γεγονός ότι η μουσική δεν επιδέχεται μονοσήμαντη ερμηνεία δίνει περιθώρια ελευθερίας επιλογών στον εκπαιδευτικό μουσικής να χρησιμοποιήσει όλα τα είδη μουσικής που μπορεί να αγγίζουν συναισθηματικά τους μαθητές, πέρα από την απεριόριστη επιλογή μουσικών φαινομένων, όπως αναφέρθηκε από την αρχή.

4.2.1 Παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής στη μουσική μάθηση και σχολικό περιβάλλον. Η μάθηση, ιδίως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προϋποθέτει την εξασφάλιση μιας ατμόσφαιρας που απωθεί περισπασμούς, καθώς και την ύπαρξη σαφών οδηγιών και προσδοκιών και ενός πλάνου συμπεριφοράς (Gerrity et al., 2013· Heikkila & Knight, 2012).

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, οι στόχοι του προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου προτείνουν μεταξύ άλλων δραστηριότητες μουσικής εκτέλεσης χωρίς να επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο δυσκολίας εκτέλεσης που να συμβαδίζει με τις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών ανά ηλικία και ατομικές. Η πραγμάτωση όμως στόχων που ανταποκρίνονται στο δυναμικό των μαθητών προσφέρει πραγματική ικανοποίηση και εξασφαλίζει περισσότερη εμπλοκή των μαθητών. Οι προσδοκίες από τους μαθητές πρέπει να διατηρούνται υψηλές κατά την εφαρμογή του ΚΣΜ.

Μεταξύ των επιλογών που διαθέτει ο εκπαιδευτικός είναι και η διάταξη των θέσεων όπου οι μαθητές εκτελούν μια μουσική δραστηριότητα, λαμβάνοντας πρόνοια περιορισμού περισπασμών από αντικείμενα ή ομάδες μαθητών για τους μαθητές που το χρειάζονται (Heikkila & Knight, 2012).

Μία άλλη επιλογή σε σχέση με τον περιορισμό περισπασμών, εκ των οποίων οι ακουστικοί είναι δύσκολο να αποφεύγονται στο μάθημα μουσικής, είναι η χρήση ακουστικών με ηλεκτρονικά πληκτροφόρα όργανα που χρησιμοποιούν ατομικά οι μαθητές, όταν φυσικά υπάρχει αυτή η δυνατότητα στη σχολική τάξη. Ο ένας δεν ενοχλεί τον άλλο όσο μελετούν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί και να ανατροφοδοτεί

καθένα και η μαγεία ξεκινάει όταν όλοι αποσυνδέσουν τα ακουστικά για να παίξουν μαζί (Hall et al., 2012).

Σε μαθητές έως 11 ετών είναι καλό να προσφέρονται ελκυστικοί τρόποι παρουσίασης του μαθήματος που να προάγουν την εμπλοκή και να προωθούν τη βιωματική μάθηση. Ειδικότερα, στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης προτείνεται προς το σκοπό αυτό η χρήση νέας τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας με προσομοίωση περιβάλλοντος τριών διαστάσεων (Gomes et al., 2014). Τα μουσικά παιχνίδια εγκρίνονται για διάφορους λόγους ως μέσα εμπλοκής, καθώς από τη φύση τους εμπλέκουν τα παιδιά σε μια διαδικασία που μπορεί να αποβάλλει το άγχος της εκτέλεσης που παράγεται σε τυπικές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος, όπως πρόβες για συναυλίες (Hein, 2014).

Παιχνίδια ανοικτού τύπου για τη δημιουργία ρυθμού και μουσικής, τα λεγόμενα “music toys”, παρέχουν μία εναλλακτική επιλογή για εκτέλεση και δημιουργία μουσικής στη χρήση τυπικών μουσικών οργάνων, χωρίς να περιέχουν χαρακτηριστικά ανταγωνισμού όπως τα κλασικά παιχνίδια που αποκαλούνται “music games”. Είναι όμως σημαντικό να δίνεται στα παιδιά επιλογή ως προς το ψηφιακό περιβάλλον που θα χρησιμοποιήσουν, για την περίπτωση που κάποιο τους προκαλεί δυσφορία (McCord, 2002).

4.2.2. Πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης του μουσικού μαθησιακού αντικειμένου.

Ένα περιβάλλον με πολλαπλά αισθητηριακά μέσα μάθησης βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τρόπους σύνθεσης της γνώσης που ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Παράλληλα, οι πολλαπλές επιλογές παρουσίασης πρέπει να συμβαδίζουν με εξίσου πολλαπλές επιλογές σε τρόπους αξιολόγησης (Quaglia, 2015). Για παράδειγμα, η χρήση ενός φωτοαντίγραφου με τη λίστα των ήχων που διαθέτει ένα MIDI συνθεσάιζερ, όταν μάλιστα η λίστα συνοδεύεται από εικόνες, μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολία στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, να πειραματιστεί με όλους αυτούς τους ήχους και να θυμηθεί εκείνους που τον ενδιαφέρουν (McCord, 2004).

Αντίστοιχα, η χρήση διαφορετικών ρυθμικών σχημάτων σε ένα συγκεκριμένο μέτρο, ή η επιλογή συνηχήσεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ακολουθίας συγχορδιών δίνει τη δυνατότητα προσαρμογών στις δυνατότητες ενός μεγαλύτερου και ανομοιομόρφου σε μουσικές δεξιότητες μουσικού συνόλου (Fuelberth & Laird, 2014).

Έντυπο υλικό που δίνεται στους μαθητές, όπως παρτιτούρες, στίχοι και συνδυασμοί από τα δύο, προτείνεται να είναι ευκρινές και σε μεγέθυνση που να το καθιστά ευκολότερο στην ανάγνωση. Το απαλό παστέλ χρώμα του φόντου εκτύπωσης, σε

σχέση με το άσπρο, μειώνει το οπτικό θάμπωμα που προκαλεί η αντίθεση του μαύρου πάνω στο λευκό (Heikkila & Knight, 2012). Μπορεί ο μουσικοπαιδαγωγός να παροτρύνει τους μαθητές να παρακολουθήσουν τη διαδρομή των χρωμάτων κατά την πρόβα και να επισημάνουν μορφολογικά στοιχεία, βάζοντάς τους στη διαδικασία να σημειώσουν χρωματικά στίχους με τρόπο που να διατηρείται η ευκρίνεια του κειμένου και συστηματικά, με κοινή σε όλους επιλογή των χρωμάτων (Heikkila & Knight, 2012).

Ο χρωματισμός της μουσικής σημειογραφίας έχει διερευνηθεί επίσης (Kuo & Chuang, 2013· Rogers, 1991). Η ύπαρξη δυνατότητας χρωματισμού των μουσικών φθόγγων με βάση το ύψος τους βοηθά στην καλύτερη επισήμανση χρήσιμων μουσικών στοιχείων για τους μαθητές (Fuelberth & Laird, 2014). Άλλες σημαντικές εναλλακτικές επιλογές στην παρουσίαση μουσικού υλικού προς διδασκαλία είναι η δυνατότητα προσαρμογής της τονικότητας και της ρυθμικής αγωγής (Fuelberth & Laird, 2014). Υπάρχουν λογισμικά που δίνουν και τις δύο δυνατότητες χωρίς ιδιαίτερη χρονοτριβή: γενικά η ρυθμική αγωγή είναι πιο εύκολο να αλλάξει στις περισσότερες διαδικτυακές ή μη εφαρμογές. Στη διαδικασία από κοινού παρακολούθησης και διδασκαλίας ενός μουσικού κειμένου επίσης πολύ βοηθητική είναι η ύπαρξη ενός διαδραστικού πίνακα ή προβολέα (Fuelberth & Laird, 2014). Ο μουσικοπαιδαγωγός υποδεικνύει ο ίδιος πώς γίνεται η ανάγνωση του κειμένου ή χρησιμοποιεί λογισμικό που κατά την αναπαραγωγή της παρτιτούρας επισημαίνει το σημείο που αναπαράγεται κάθε στιγμή. Η διδασκαλία των τονικών υψών στις γραμμές του πενταγράμμου μπορεί να γίνει με μαγνητικές νότες, με απλό ή με διαδραστικό πίνακα, αλλά και με γραμμές ζωγραφισμένες στο πάτωμα οπότε οι μαθητές θα μιμηθούν με την κίνησή τους την κατεύθυνση ανάγνωσης από αριστερά προς δεξιά. Η διδασκαλία κάθε γραμμής πενταγράμμου και του συνακόλουθου διαστήματος πρέπει να υπάρχει η επιλογή να γίνεται σταδιακά (μία κάθε φορά) για τους μαθητές που το χρειάζονται (Heikkila & Knight, 2012).

4.2.3 Πολλαπλοί τρόποι δράσης και έκφρασης: περιορισμοί ή προβληματισμοί.

Πολλαπλές επιλογές δόμησης της γνώσης μέσα από διάφορες επιλογές στόχων όπως σύνταξη ενός άρθρου, λίστας με οδηγίες, ρουμπρίκας, διαφόρων ειδών γραφικές αναπαραστάσεις, βοηθούν το μαθητή να οικοδομεί τη γνώση και να παρακολουθεί την πρόοδό του. Οι πολλαπλές και δομημένες επιλογές μουσικών δραστηριοτήτων (ακρόαση, εκτέλεση με τραγούδι ή όργανα, παιχνίδι, σύνθεση, αυτοσχεδιασμός) αποσκοπούν να δώσουν στους μαθητές διαφορετικές ευκαιρίες να αναδείξουν ό,τι μαθαίνουν (Boler, 2021). Το μάθημα της μουσικής παρέχει ποικίλες δυνατότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διάδρασης μεταξύ μαθητών ώστε να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες με

τους συμμαθητές τους, μέσα από τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, τα μουσικά κομμάτια μορφής ερώτησης - απάντησης, και να αναπτύξουν σχέσεις με τους άλλους.

Στο μάθημα της μουσικής διευκολύνεται η εκτέλεση, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας αυτής εφόσον διέρχεται αβίαστα από το ακουστικό κανάλι. Σε αντίθετη περίπτωση, η χρήση οπτικών και απτικών μέσων μπορεί να βοηθήσει, αλλά έχει εκφραστεί ο προβληματισμός (Μαντρου & Symeonidou, 2014) ότι το ακουστικό κανάλι χρειάζεται εκ της φύσεώς του να παρέχεται χωρίς οχληρές παρεμβολές (άλλων πληροφοριών ή θορύβων) και στο χρόνο που είναι αναγκαίος για τη μετάδοση της πληροφορίας, κάτι που στο μάθημα της μουσικής απαιτεί την άρση αφενός ηχητικών περισπασμών και αφετέρου χρονικών περιορισμών.

Τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα Orff και Dalcroze στα κοινά στοιχεία και τις επιμέρους ιδιαιτερότητές τους έχουν μελετηθεί ως προς την καταλληλότητα της προσέγγισής τους με συμπεριληπτικά κριτήρια και οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ βοηθούν, σε συνδυασμό με την εμπειριστατωμένη γνώση κάθε προσέγγισης, στην κριτική τους ανάλυση. Συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο κίνησης που χρησιμοποιείται στην προσέγγιση Dalcroze μπορεί να παρέχει εναλλακτικές επιλογές στον μουσικοπαιδαγωγό που την εφαρμόζει έτσι ώστε να αποτρέψει ασυντόνιστες ή αδέξιες κινήσεις καθώς και σωματικά εμπόδια στη μάθηση. Μπορεί να παρέχει υλικά μέσα που θα κινήσουν οι μαθητές (ένα μαντήλι, μία κούκλα) με τρόπο που θα υποκαθιστά την όποια δυσχέρεια σε σωματικές κινήσεις (Darrow, 2016), αλλά και να περιλαμβάνει στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μία γκάμα επιλογών για κίνηση αλλά και για ξεκούραση (Lieberman et al., 2008).

Αντίστοιχα, οι μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις του συστήματος Orff αποσκοπούν στη σύνδεση της μουσικής με την κίνηση του σώματος, του λόγου με την κατανόηση του ρυθμού, ενώ παράλληλα εμπεριέχουν παραλλαγμένες επαναλήψεις, προσεγγίσεις που συνάδουν με το εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ (Fuelberth & Laird, 2014). Η χρήση των μουσικών οργάνων που διακρίνει την διδασκαλία Orff προσφέρει μια ευρεία γκάμα επιλογών μουσικής έκφρασης και κιναισθητικής δραστηριότητας (Darrow, 2016), εφόσον τα προσφερόμενα μουσικά όργανα ανταποκρίνονται στις δεξιότητες των παιδιών και προσαρμόζονται κατάλληλα στις ενορχηστρώσεις. Η έμφαση στη μίμηση κατά τα πρώτα στάδια, με ποικίλους τρόπους παρουσίασης (τραγουδιστά, οργανικά, γραπτά, μέσω κουκλοπαίγνιου ή άλλου σκηνικού αντικειμένου) δίνει τις βάσεις για συμμετοχή όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων εκείνων με δυσκολία στην ανάγνωση ή την όραση. Είναι όμως σημαντικό η διδασκαλία Orff να ενσωματώνει τις εναλλακτικές επιλογές

παρουσίασης και ανταπόκρισης για όλους τους μαθητές, χωρίς δηλαδή να απευθύνεται ειδικότερα ή μόνο σε μαθητές με μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες.

Αντίθετα, μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτή του Kodály που βασίζεται κυρίως στο τραγούδι και στο κινητό ντο, μπορεί να δυσκολέψουν μαθητές με αδυναμίες στον λόγο (προφορικό ή γραπτό, έκφρασης ή κατανόησης). Προτείνονται για το σκοπό αυτό λογισμικά μετατροπής σε διαφορετικές γλώσσες, Braille, τεχνικές δυνατότητες μεγέθυνσης, επισήμανσης, απεικόνισης ή σύνδεσης με άλλα κείμενα προς επεξήγηση λεξιλογίου, αλλαγής της ρυθμικής αγωγής, της έντασης, του ρυθμού ομιλίας, εφαρμογές εκπαίδευσης στο σολφέζ και τη ρυθμική ανάγνωση (Darrow, 2016), πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του ΚΣΜ.

4.3. Όργανα και τεχνολογία

Όσον αφορά τα μουσικά όργανα, πολλά διαθέτουν εργοστασιακά προβλεπόμενες τροποποιήσεις, όπως λωρίδες Velcro, λάστιχα για να κρατιούνται οι μπαγκέτες, μεγαλύτερες λαβές κ.λ.π.. Τα μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα συχνά μπορεί να δημιουργούν δυσχέρεια στο σωστό χειρισμό και προτεινόμενες επιλογές είναι να παίζονται παρέα με συνεργάτη-συμμαθητή, ή χωρίς μπαγκέτες παρά μόνο υποδεικνύοντας ή αγγίζοντας, με αφαιρούμενες πλάκες ή επισημαίνοντας με χρώμα τις πλάκες, ή να αντικαθίστανται από ένα εντελώς διαφορετικό όργανο ανταπόκρισης.

Ενώ η τεχνολογία χρησιμοποιείται ευρέως στην μουσική παραγωγή, δημιουργία και διανομή της μουσικής, οι παιδαγωγοί κατά μία άποψη (Gilbert, 2016) υπολείπονταν - τουλάχιστον έως πρόσφατα - σε πρόοδο ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της μουσικής, την μαθητοκεντρική διδασκαλία, την ισότιμη πρόσβαση και την εμπλοκή των μαθητών. Στη βάση των σύγχρονων μοντέλων ενσωμάτωσης της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη δια ζώσης εκπαίδευση αλλά και στην εξ αποστάσεως, το ενδιαφέρον για την οποία εντάθηκε κατά την πρόσφατη χρονικά περίοδο της υγειονομικής κρίσης (Pabst-Krueger & Ziegenmeyer, 2021), υφίστανται διάφορες επιλογές λογισμικών, που μπορεί να έχουν σχεδιαστεί ειδικά για την εκπαίδευση ή να έχουν γενικότερη χρήση, να δίνουν δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το χρήστη, να προσαρμόζονται για χρήση από κινητές συσκευές, να παρέχουν υπερμέσα, πολυμέσα, εικονική ή επαυξημένη πραγματικότητα. Από παιδαγωγική άποψη ενδιαφέρουν επίσης τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας που πλαισιώνουν (παιχνίδι, προσομοίωση, παρουσίαση, κουίζ κ.ά.) και οι θεωρίες μάθησης που μπορούν να δικαιολογήσουν τη

χρήση τους. Τα σύγχρονα μοντέλα ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση περιγράφουν τον τρόπο που η τεχνολογία κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό:

(α) αντικαθιστά, διευρύνει, διαμορφώνει και επαναπροσδιορίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (μοντέλο SAMR, σε Puetendura, 2003)

(β) βασίζεται στη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, των τεχνολογικών εργαλείων και των παιδαγωγικών μεθόδων και στρατηγικών (μοντέλο TPACK, σε Mishra, 2019)

(γ) χρησιμοποιείται για μουσικοπαιδαγωγικούς σκοπούς ειδικότερα (TMBI, σε Dorfman, 2016)

(δ) επιτρέπει την ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία με λογισμικά με δυνατότητα κοινής χρήσης αρχείων

(ε) ενισχύει την επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, μέσω χρήσης εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας και μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Akoyunoglou & Domnina, 2021).

Ένα μοντέλο περιγραφής της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης αποτελούν οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ. Η τεχνολογία αποτελεί πυλώνα του καθολικού σχεδιασμού και κριτήριο ορθής χρήσης της είναι να μην παρεμβάλει εμπόδια στη μάθηση όλων των μαθητών. Η ύπαρξη υποστηρικτικής τεχνολογίας (καλοσχεδιασμένα εργαλεία, ευέλικτες διαδικτυακές εφαρμογές κλπ) από μόνη της δεν καθιστά την τάξη που τα χρησιμοποιεί παράδειγμα εφαρμογής ΚΣΜ (Hall et al., 2012). Χρειάζεται να δίνεται ο χρόνος που χρειάζεται σε μαθητές που δυσκολεύονται την ώρα που άλλοι εργάζονται ανεξάρτητα, ή εφαρμόζοντας ανατροφοδότηση μεταξύ ομοίων (peer feedback).

4.4. Αναστοχασμοί, προβληματισμοί και προτάσεις ως προς τον ΚΣΜ

Έχει γίνει δεκτό ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη βάση του ΚΣΜ ενέχει μια ιδιαίτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (Hall et al., 2003, Felder & Brent, 2005) που είναι συνηθισμένος στη βασισμένη σε έντυπα μέσα παραδοσιακή διδασκαλία. Τα έντυπα εγχειρίδια μουσικής όμως στην Ελλάδα, εφόσον παρέχονται, αποτελούν ενδεικτικό οδηγό και βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν δεσμεύεται από την επιλογή και χρήση τους προκειμένου να εξυπηρετήσει τη στοχοθεσία του. Οι παρακάτω προτάσεις διατυπώνονται με στόχο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να σχεδιάσει ένα μάθημα βασισμένο στις αρχές του ΚΣΜ:

(α) Ο εκπαιδευτικός προσκαλείται να ενημερωθεί και να (αυτο)εκπαιδευτεί σε σχέση με το πλαίσιο του ΚΣΜ, με οποιονδήποτε πρόσφορο προς εκμάθηση τρόπο διατίθεται η σχετική γνώση.

(β) Είναι χρήσιμη η καταγραφή και οικοδόμηση υποστηρικτικού υλικού που ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες.

(γ) Για τον σχεδιασμό πλάνου, προγράμματος και εφαρμογής, είναι ουσιώδης η κατάλληλη πυραμιδική στοχοθεσία και η γνώση της τρέχουσας κατάστασης των μαθητών.

(δ) Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να εξασφαλίσει τη συμμετοχή και υποστήριξη της διοίκησης του σχολείου, καθώς είναι καταλυτική στην ευόδωση της προσπάθειας κάθε εκπαιδευτικού.

(ε) Το έργο του εκπαιδευτικού δύναται να διευκολυνθεί με τη συμβολή πληροφορημένων γονέων και τη συνεργασία τους είτε σε επίπεδο υλικού είτε ως εθελοντική εργασία.

Εγείρονται όμως κάποιοι προβληματισμοί που ανακύπτουν από την εξέταση των παραπάνω θεμάτων. Αξιολογώντας την εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, ο εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση μπορεί να αναρωτηθεί, πώς οι στόχοι και τα μέσα ενός σχεδίου μαθήματος με βάση το θεσπισμένο πρόγραμμα σπουδών μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν συμπεριληπτικά με βάση τις αρχές του ΚΣΜ. Αλλά και πώς μπορεί η αλλαγή τρόπου σκέψης και τρόπου οργάνωσης εργασίας του εκπαιδευτικού βάσει των αρχών του ΚΣΜ να συντελέσει στην επιτυχή, πιστή ή μη, εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος. Από τα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκαν οι κατευθύνσεις της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Β' ΜΕΡΟΣ

Ερευνητικός σχεδιασμός: Μια έρευνα δράσης

1. Μεθοδολογία

1.1. Σκοπός της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας δράσης αποτελεί η εφαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) στην περίπτωση της διεξαγωγής του μαθήματος μουσικής στη δημόσια υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, εστιάζοντας στη δυνατότητα να διατηρεί ο εκπαιδευτικός ευελιξία δράσης, και αξιολογώντας διαρκώς το αποτέλεσμα της δράσης του με βάση τα κριτήρια του ΚΣΜ. Σκοπός της έρευνας είναι να φωτιστεί περισσότερο στη γνώση, τη σκέψη και την πράξη του εκπαιδευτικού μουσικής το πλαίσιο του ΚΣΜ ως επικουρικό στοιχείο σχεδιασμού, οργάνωσης και αναστοχασμού με βάση τους στόχους του μαθήματος μουσικής στη δημόσια γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.2. Ερωτήματα που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση

Με στόχο την επίδιωξη του σκοπού της μελέτης, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) Ποιες προσαρμογές απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για την εφαρμογή του ΚΣΜ και την προαγωγή ενός συμπεριληπτικού μαθήματος μουσικής; (β) Ποια συμπεράσματα εξήγαγε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια από την εμπειρία της από την εφαρμογή του ΚΣΜ; και (γ) Πώς παρακινούνται οι μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και στον μουσικό γραμματισμό, μέσα από την αρχή «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»; Αυτά τα ερωτήματα επιχειρείται να αναλυθούν διεξοδικά και να συζητηθούν στη συνέχεια.

1.3. Ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση

Τα παραπάνω ερωτήματα κατήθυναν την ερευνήτρια προς μία ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Βασικά κίνητρα επιλογής της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η απόκτηση γνώσης μέσω της νοηματοδότησης των συσχετισμών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η άμεση αξιοποίηση της γνώσης αυτής στο πεδίο έρευνας και η μετασχηματιστική επίδραση που θα μπορούσε να έχει στους συμμετέχοντες. Έρευνα δράσης θεωρείται η αναστοχαστική έρευνα η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να

βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και να επιτυγχάνουν αναδιάρθρωση των δυνάμεών τους αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η αναστοχαστικότητα καλλιεργείται ως μεταγνωσιακή δραστηριότητα στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου και χαρακτηρίζεται από προθετικότητα, ποικιλομορφία, ευπάθεια, αβεβαιότητα και συνάμα υπέρβαση της αβεβαιότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης κ.ά., 2018).

Μεταθέτοντας την έμφαση στην πλευρά της δράσης, η κριτική, χειραφετητική έρευνα δράσης ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης (McKernan, 1996). Οι συμμετέχοντες σε μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης (μαθητές, εκπαιδευτικός της τάξης, διευθύντρια, λοιποί εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην τάξη και ψυχολόγος του σχολείου), συμβάλλουν κατά την εφαρμογή, τόσο στην αξιολόγηση όσο και στον επανασχεδιασμό κάθε παρέμβασης. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μεθόδου αποτελεί η ανατροφοδότηση των δεδομένων σε μια εξελισσόμενη κυκλική – σπειροειδή διαδικασία χωρίς δεδομένη αρχή και δεδομένο τέλος (McNiff, 2002).

Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης βοηθάει την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ερευνώμενης διδακτικής παρέμβασης, γιατί ο ερευνητής διδάσκεται μέσα από την παρατήρηση και τη συλλογή δεδομένων και προβληματίζεται μέσα από την ανάλυση και αναδιάρθρωσή τους. Η προσχεδιασμένη έρευνα δράσης αποσκοπεί στην κατανόηση και στην πρακτική επίλυση άμεσων προβλημάτων, ενώ κατά την επιστημονική-τεχνική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων (πχ. το μοντέλο του Kurt Levin), η ομαδική λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλλαγής, δίνοντας έμφαση στη γνωστική ωφέλεια.

1.4. Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην παρούσα μελέτη, η εφαρμογή του πλαισίου του ΚΣΜ διερευνάται μέσω εφαρμογής, παρατήρησης, αξιολόγησης και αναστοχασμού. Ο διαρκής αναστοχασμός επιτρέπει τη διερεύνηση ερωτημάτων για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πράξης. Η αξιολόγηση του μέτρου στο οποίο η τήρηση των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα σε πραγματικές συνθήκες, απαιτεί διεξαγωγή παράλληλων ερευνών με τις απαραίτητες παραλλαγές στις πολλαπλές μεταβλητές που διέπουν το πλαίσιο του ΚΣΜ (Basham et al., 2020) και οι οποίες αντιστοιχούν επίσης σε ποιοτικά και μόνο εν μέρει ποσοτικά δεδομένα. Παρότι τα αποτελέσματα μιας

εκπαιδευτικής παρέμβασης δύνανται να αξιολογηθούν σε σημαντικό ποσοστό με βάση αποτελέσματα που επέρχονται σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο, κατέστη αναγκαίο να οριστεί το αντικείμενο της έρευνας με βάση παραμέτρους που μπορούν να αξιολογηθούν άμεσα και όχι στο μέλλον.

Το πλαίσιο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής ποιοτικής έρευνας είναι η πραγματική κατάσταση της τάξης όπου η ερευνήτρια επέχει θέση εκπαιδευτικού μουσικής. Οι συνθήκες εργασίας επέτρεπαν σχετική ευελιξία, παρέχοντας ένα σταθερό περιβάλλον διδασκαλίας στο οποίο η ερευνήτρια εκπαιδευτικός μπορούσε να παρέμβει. Διατίθεται ευρύχωρη αίθουσα πολλαπλής χρήσης, χώρος διεξαγωγής του Ολοήμερου Προγράμματος του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου η οποία χρησιμοποιείτο επίσης ως Αίθουσα Διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής, εξοπλισμένη με μουσικά όργανα, ηλεκτρονικό υπολογιστή συνδεδεμένο με το διαδίκτυο και βιντεοπροβολέα. Εφαρμόζοντας σε παρεμβάσεις διάρκειας μία διδακτικής ώρας (40 λεπτά κατά προσέγγιση) ανά εβδομάδα, το σχεδιασμό μαθήματος που έχει εκπονήσει, μελέτησε τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, αναπροσαρμόζοντας κάθε φορά την παρέμβαση με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης εβδομαδιαίας παρέμβασης, με γνώμονα τις παρατηρήσεις και τον αναστοχασμό που μεσολάβησε.

Η εν λόγω ποιοτική έρευνα ακολούθησε συμμετοχική προσέγγιση, με τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται ως προς την αντικειμενικότητα στα συμπεράσματα από την παρατήρηση των συμμετεχόντων μαθητών, αλλά και τα πλεονεκτήματα ως προς τα πρακτικά συμπεράσματα που εξάγονται από την αυτοπαρατήρηση.

1.5. Δειγματοληψία

Ακολουθώντας δειγματοληψία ευκολίας και πρόσβασης, συμμετοχοί στην έρευνα ήταν οι μαθητές τμήματος της Στ' τάξης (10 μαθητές συν ένας κυμαινόμενος αριθμός μαθητών του τμήματος υποδοχής έως τέσσερις) στο ένα από τα δύο δημοτικά σχολεία όπου εργαζόταν η ερευνήτρια κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Επιλέχθηκε μάλιστα τμήμα με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί με περισσότερη ευκολία η συγκατάθεση του συνόλου των μαθητών στο πλαίσιο έρευνας και συλλογής δεδομένων, ως προς την ανάγκη ηχογράφησης μαθημάτων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο τμήμα επελέγη σκόπιμα καθώς οι μαθητές της τάξης έχουν παρουσιάσει ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών (βάσει επίσημων γνωμοδοτήσεων). Επίσης το σύνολο παρουσιάζει ενδιαφέρον για τις σχετικά μεγάλες διακυμάνσεις που παρουσιάζει ως προς την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα, καθώς και ως προς την ιδιωτική ενασχόλησή του με το

αντικείμενο της μουσικής πέρα από τη διδασκαλία στο σχολείο, όπως αξιολόγησε η ίδια η ερευνήτρια που δίδασκε μουσική στο συγκεκριμένο τμήμα από τη Δ΄ δημοτικού καθώς και άλλοι διδάσκοντες

1.6. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διερεύνηση των διαφόρων παραμέτρων της εφαρμογής καθολικά σχεδιασμένων μαθημάτων, συλλέχθηκαν δεδομένα από συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση, τηρήθηκε το ημερολόγιο της ερευνήτριας εκπαιδευτικού, πραγματοποιήθηκε ηχητική καταγραφή μαθημάτων και διεξήχθη συνέντευξη μετά το πέρας των μαθημάτων με ομάδα εστίασης (focus group). Επιπλέον, συνεργάστηκαν με την ιδιότητα του κριτικού φίλου (Κοσμίδου κ.ά., 2021) μία διδάσκουσα και μία απόφοιτη του μεταπτυχιακού προγράμματος Μουσικής Παιδαγωγικής, με εμπειρία στην εφαρμογή του ΚΣΜ, διαμοιράστηκαν φύλλα αξιολόγησης, έγιναν άτυπες συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθύντρια, υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης, ψυχολόγος που επισκέπτεται τη σχολική μονάδα, εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής η οποία ήταν παρούσα σε κάποιες παρεμβάσεις ως συμμετοχική παρατηρήτρια, εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης και λοιποί εκπαιδευτικοί της τάξης) και συλλέχθηκαν δεδομένα από εργασίες των μαθητών στην τάξη (φύλλα εργασίας και ερωτηματολόγια), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά περίπτωση στον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό των παρεμβάσεων, καθώς και στην επαλήθευση της ανάλυσης. Για την ηχογράφηση των μαθημάτων λήφθηκε έγγραφη και ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων ή νόμιμων κηδεμόνων των μαθητών και για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε και λήφθηκε η έγκριση της διευθύντριας του σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα όπως προβλεπόταν από την ισχύουσα κατά το χρόνο έναρξης και διεξαγωγής της έρευνας νομοθεσία (Ν. 4823/13-8-2021).

Πέρα από προσωπικές καταγραφές της ίδιας της ερευνήτριας εκπαιδευτικού σε ημερολόγια δίνεται βάρος στην ανατροφοδότηση που λαμβάνεται όχι μόνο άτυπα όπως συμπεραίνεται από τη συμμετοχική παρατήρηση, αλλά και από τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης που συμπληρώνουν οι μαθητές. Συλλέχθηκαν επίσης πρόσθετα δεδομένα μη συμμετοχικής παρατήρησης από εκπαιδευτικό και ειδικό προσωπικό του σχολείου. Μία πιο συνολική εικόνα που έχει υποβληθεί στη διήθηση της χρονικής απόστασης λήφθηκε μέσα από συνέντευξη ομάδας εστίασης αποτελούμενης από συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές κατά τη λήξη καταγραφής των παρεμβάσεων.

1.7. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα από κάθε παρέμβαση στην τάξη αξιοποιήθηκαν κατ' αρχήν ως ανατροφοδότηση για τον αναστοχασμό και ανασύνθεση ή επανασχεδιασμό της παρέμβασης που ακολουθούσε. Στη συνέχεια αναλύθηκαν αφενός θεματικά υπό το πρίσμα των ερωτημάτων διερεύνησης κωδικοποιώντας το περιεχόμενο ερμηνευτικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Braun & Clarke, 2006· Τσιώλης, 2018), και αφετέρου απαγωγικά ως προς τους βασικούς τρεις άξονες και τις εννέα κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με αναφορά στον αύξοντα αριθμό της παρέμβασης από την οποία προέρχονταν (Πίνακας 3).

	A	B	C
8	Δημήτρης: banana.banaha. yakusineladubanaha (το βλέπει πιθανότατα από τον πίνακα) Εγώ: λοιπόν, έχω καινούριο τραγούδι υποδοχής εδώ, για ακούστε πώς σας φαίνεται αυτό,	Ε οπτικά ερεθίσματα που υπάρχουν από την έναρξη του μαθήματος βοηθούν κάποιους μαθητές, άλλοι αδιαφορούν/θορυβούν.	1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες
9	Έκκινώ ήχο αυτόματης συνοδείας (η φασαρία εξακολουθεί). Οι φωνές συνεχίζουν. Σταματώ, πηγαίνω πιο κοντά τους και τους το τραγουδάει δείχνοντάς στον πίνακα. (Κατά: "Εξαιρετικό! Ουάου! Εξαιρετικό!")	Ε Σε προσωρινή προσθήκη στην πρώτη σελίδα του ιστολογίου μου έχω αναρτήσει τους στίχους του τραγουδιού έναρξης, ενώ για τους σκοπούς του μαθήματος θα τα παλέψω ανάμεσα στα δάκτυλά μου.	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών
10	-Παιδιά το ξαναλέω με το ίδιο λάθος. Δεν το πιάσατε. Θα το πω πιο δυνατά	Ζ επανάληψη ακουστικής πληροφορίας με μεγαλύτερη ένταση	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών
11	Αυτή με ποιο σας μοιάζει, με τη ντο ματζόρε ή με τη λα μινόρε; Αυτή τη λέμε ντο δισεση ματζόρε [για ξανακάνετε το - ξαναπαίζω την ίδια]	Η. ζητούν επανάληψη ακουστικού ερεθίσματος	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών
12	Θ: όχι. Δεν καταλαβα αυτό είναι μικρότερο -μ; Θ: αυτό είναι μικρότερο, αυτά είναι πιο μεγάλα [δείχνει να αναφέρεται στο μέγεθος των πλήκτρων]. -Ναι, αλλά μπορείς να καταλάβεις την αντιστοιχία,σε βοηθάει, ... για δεξ.	Η. η εικόνα είναι μικρότερη από τα πλήκτρα, αυτό δυσκολεύει το μαθητή.	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών
13	(σιγότερα:) είναι ανοιχτό το ηχείο; (δυνατότερα:) Μπορούμε όλοι να παρακολουθήσουμε κατ' αρχήν; Κ.	Θ. ελέγγω την πρόσβαση των μαθητών στην	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της

Πίνακας 3. Δείγμα από θεματική ανάλυση απομαγνητοφωνήσεων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο στάδιο επεξεργασίας οι απομαγνητοφωνήσεις διερευνώνται και σημειώνονται οι κωδικοί που διατρέχουν το νόημα που αποδίδει η ερευνήτρια στα τεκταινόμενα στην τάξη υπό το πρίσμα των ερωτημάτων διερεύνησης και συγκεκριμένα, περιπτώσεις όπου διαφαίνεται οι μαθητές να συναντούν εμπόδια στη μάθηση.

Στο δεύτερο στάδιο επεξεργασίας ερευνάται σε ποιες περιπτώσεις τηρήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, είτε κατά την εφαρμογή των σχεδίων με αποτέλεσμα να υπερβαίνουν οι μαθητές τυχόν εμπόδια, είτε στην πορεία, ποιες βελτιώσεις κρίθηκαν απαραίτητες από πλευράς ερμηνείας των κατευθυντήριων γραμμών στην εφαρμογή. Στη συνέχεια ερευνάται πώς βοήθησε η συλλογή δεδομένων από την έρευνα δράσης στο μετασχηματισμό του μαθήματος και στην κατάλληλη ερμηνεία του πλαισίου του ΚΣΜ.

Η θεματική ανάλυση καθοδηγήθηκε από τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ για την εξαγωγή κωδικών και θεματικών προς ανάλυση. Η ανάλυση αυτή χαρακτηρίζεται ως θεωρητική και παραγωγική (theoretical/deductive· Braun & Clarke, 2006), κατά την οποία

τα θέματα δεν αναδύονται από μόνα τους (επαγωγικά, από κάτω προς τα πάνω) αλλά συνάγονται βάσει συγκεκριμένων παραδοχών που καθοδηγούν τον ερευνητή που τα ερμηνεύει με βάση την εμπειρία από την εκπαιδευτική διαδικασία (από πάνω προς τα κάτω), όχι συνεπώς αποκλειστικά από τη σημασία των δεδομένων αλλά υπό την καθοδήγηση της δομικής τους σχέσης με δεδομένα που δεν είναι φανερά αλλά γνωστά στον ερμηνευτή - ερευνητή.

Η ανάλυση των καταγραφών του μαθήματος, με σκοπό να υπαχθούν στη συνέχεια σε κάποιο από τα θέματα - κατευθυντήριες οδηγίες του ΚΣΜ, ήδη περνάει από ένα στάδιο ερμηνείας των πράξεων και των προθέσεων των δρώντων υποκειμένων και κατά τη σύνταξη των κωδικών, όπως και η καταγραφή στο ημερολόγιο εκπαιδευτικού, σε ένα είδος αναφοράς όπως την πραγματεύονται οι Cohen et al. (2008). Βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός κωδικού ήταν η ερμηνευτική του εγγύτητα σε κάποια από τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, ενώ δευτερευόντως επιλέχθηκαν κάποιοι κωδικοί με βάση τον επιπολασμό της εμφάνισής τους στα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τη σχέση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

1.8. Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Για την προάσπιση της αντικειμενικής ερευνητικής οπτικής στη μελέτη, στην ανάλυση και στην αξιολόγηση της εφαρμογής, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες. Συγκεκριμένα, για την διασφάλιση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων της μελέτης, πραγματοποιήθηκε μεθοδολογικός τριγωνισμός και τριγωνοποίηση δεδομένων (Carter et al., 2014). Για τον μεθοδολογικό τριγωνισμό χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλοί τρόποι συλλογής ποιοτικών δεδομένων (στη παρούσα μελέτη έχουν χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση, η ομάδα εστίασης, το ημερολόγιο και οι άτυπες συνεντεύξεις) και για την τριγωνοποίηση των ίδιων των δεδομένων επιχειρήθηκε η συλλογή τους από ποικίλες πηγές (μαθητές, διδάσκοντες, διευθύντρια). Για την διασφάλιση της εγκυρότητας τόσο της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα για την ανάλυση των δεδομένων, έγινε επαλήθευση ανάλυσης από εξωτερικό ερευνητή και συμπεριλήφθηκαν κατά τη συγγραφή ακριβή παραδείγματα από την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση (Morse, 2018).

Ταυτόχρονα, επιδιώκεται μία λεπτομερής περιγραφή των βασικών μαθησιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μαθητών, των παραγόντων που αποτρέπουν ή δυσχεραίνουν τη μάθηση, των αρχών του ΚΣΜ που καθοδήγησαν σε κάθε περίπτωση το σχεδιασμό με κριτήριο την ευελιξία, την επιλογή, την εμπλοκή των μαθητών, του τρόπου

που συντελείται η παρέμβαση και των αποτελεσμάτων της αναφορικά με όλους και με συγκεκριμένους μαθητές (Rao et al., 2020). Με δεδομένους τους περιορισμούς που διακρίνουν τη συμμετοχική εκπαιδευτική έρευνα δράσης στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της μέσω αυθαίρετων γενικεύσεων, η παρούσα μελέτη προτείνεται να αξιοποιηθεί περισσότερο ως προς αποφαιτικά (προτάσεις προς αποφυγή, σε σχέση με τα σκοπούμενα αποτελέσματα) παρά ως προς καταφατικά συμπεράσματα (προτάσεις προς μίμηση, σε σχέση με τα σκοπούμενα αποτελέσματα).

1.9. Περιορισμοί της έρευνας

Η αξιοπιστία των δεδομένων που χρησιμοποιούνται, με βάση τα κριτήρια, για παράδειγμα, του Ινστιτούτου για την Εκπαιδευτική Έρευνα των Η.Π.Α. (IES, 2020) περιορίζει το πεδίο αξιοποίησης των συμπερασμάτων στο βαθμό που αυτά ανταποκρίνονται στην ακρίβεια και αμεροληψία του συμμετόχου στην έρευνα δράσης παρατηρητή (Stake, 2010). Στην προκείμενη περίπτωση η έρευνα συντελείται με πιλοτική, σταδιακή ή επιλεκτική εφαρμογή των αρχών του πλαισίου του ΚΣΜ αποβλέποντας να μελετηθούν οι προσαρμογές που επιφέρουν ανάλογο της αναμενόμενης ωφέλειας πρακτικό κόστος. Επιπλέον, η εκπαιδευτική εφαρμογή υλοποιήθηκε σε ένα μόνο τμήμα ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων.

2. Περιγραφή της εκπαιδευτικής εφαρμογής

Κατά τον προσχεδιασμό των παρεμβάσεων ορίστηκαν ως κεντρικοί άξονες των διδακτέων αντικειμένων ο ρυθμός και οι κλίμακες, παράλληλα με την επανέκθεση στοιχείων για τις ρυθμικές αξίες και το τονικό ύψος. Ο σχεδιασμός και επανασχεδιασμός των μαθημάτων γινόταν εβδομαδιαία, ακολουθώντας την εβδομαδιαία συχνότητα των μαθημάτων μουσικής. Η διάρκεια κάθε μαθήματος οριζόταν σε μία διδακτική ώρα (όχι περισσότερο από 40', αφαιρείται οπωσδήποτε και ο χρόνος που μεσολαβεί έως ότου ο εκπαιδευτικός παραλάβει τους μαθητές από το προαύλιο για να τους ανεβάσει στην αίθουσα διδασκαλίας με βάση τον κανονισμό του σχολείου). Ενδεικτικές επιλογές από υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα εννέα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν παρατίθενται στα Παραρτήματα Α έως Υ.

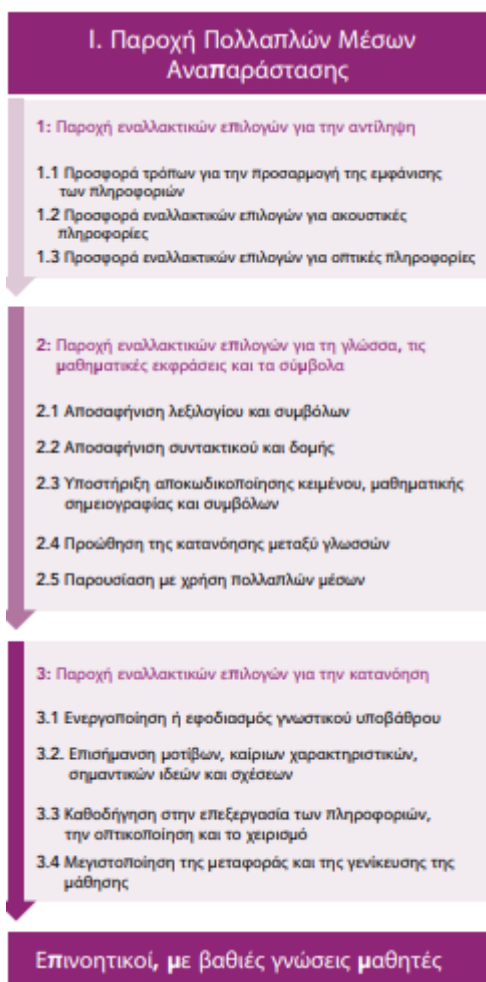
Συνοπτικά περιγράφοντας, το πρώτο μάθημα σχεδιάστηκε με στόχο να εφαρμοστεί μετά από τις διακοπές Χριστουγέννων με κύριο στόχο την επαναπροσέγγιση της έννοιας του ρυθμού. Το δεύτερο μάθημα αποτέλεσε συνέχεια του προηγούμενου κατά το οποίο θα

διδασκόταν το μέτρο, αλλά εν τω μεταξύ οι στόχοι επαναπροσδιορίστηκαν και προσαρμόστηκαν ώστε να συμπεριληφθούν και στοιχεία για την ένταση του ήχου. Στην τρίτη συνάντηση, με στόχους παρεμφερείς με το προηγούμενο μάθημα, διερευνήθηκε το πώς μπορεί να βελτιωθεί η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από ένα παιχνίδι. Το τέταρτο μάθημα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση τρόπων καταγραφής του ρυθμού, και σε αυτό έγιναν εμφανείς κάποιες πρακτικές δυσκολίες τήρησης του σχεδιασμού λόγω μετάβασης από την τάξη στην αίθουσα μουσικής, οι οποίες οδήγησαν σε μια μικροπροσαρμογή με σημαντική ωστόσο επιρροή στην επιτυχία τήρησης του σχεδιασμού που ακολούθησε. Από την πέμπτη συνάντηση καθιερώθηκε οι μαθητές να προσέρχονται απευθείας στην αίθουσα μουσικής και ο σχεδιασμός να στοχεύει στην από κοινού ρυθμική εκτέλεση ενός παραδοσιακού τραγουδιού. Το έκτο μάθημα εστίασε στην ανάγκη να ενισχυθούν οι μαθητές σε επιτελεστικές δεξιότητες και να συζητηθεί ένα πλαίσιο κανόνων. Ο σχεδιασμός της έβδομης συνάντησης ανατράπηκε λόγω τεχνικών δυσκολιών και η ερευνήτρια εκπαιδευτικός αυτοσχεδίασε μία διδασκαλία ρεπερτορίου με θεματολογία από την επέτειο της 25ης Μαρτίου λόγω χρονικής συγκυρίας. Στα δύο τελευταία μαθήματα εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός διδασκαλίας με θέμα τις κλίμακες, με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις όσον αφορά το ποσοστό τήρησης του σχεδιασμού. Η διαδικασία αναστοχασμού και επανασχεδιασμού περιλάμβανε καταγραφή και μελέτη του υλικού που συλλέχθηκε, εξαγωγή κάποιων πρώτων συμπερασμάτων, επεξεργασία σε νέο έγγραφο του αρχικού σχεδιασμού. Κάθε φορά ο αρχικός σχεδιασμός και τα μεταγενέστερα στάδια διατηρούνταν ένα προς ένα, για να υπάρχει δυνατότητα, στο τέλος, παρακολούθησης της εξέλιξης που προέκυψε στο μετασχηματισμό του σχεδιασμού και εκτέλεσης.

3. Ανάλυση των δεδομένων

Για την κατανόηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής και των στοιχείων του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, αναλύθηκαν θεματικά όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των εννέα μαθημάτων (παρατηρήσεις, ημερολόγιο ερευνήτριας, άτυπες συνεντεύξεις, ομάδα εστίασης, φύλλα εργασίας και αξιολόγησης). Ακολουθώντας απαγωγική ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής για κάθε σημείο ελέγχου και αντλούνται συμπεράσματα προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ι. Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης



Πίνακας 4. Άξονας Ι (Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης)

Η παροχή εναλλακτικών επιλογών για την παρουσίαση, αποκωδικοποίηση και κατανόηση των πληροφοριών επιδιώκει την άμεση ή έμμεση υλοποίηση του διδακτικού στόχου. Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό, γίνεται διάκριση σύμφωνα με τους εκάστοτε στόχους ως προς τις επιλογές παρουσίασης των πληροφοριών.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι πληροφορίες που παρέχονται μπορούν και είναι καλό να αποτυπώνονται πολυδιάστατα ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός καλείται να ενθαρρύνει το μαθητή να ανακαλύψει τον τρόπο που θα τον βοηθήσει να επιτύχει τους ορισμένους γνωστικούς, κιναισθητικούς και συναισθηματικούς στόχους. Για τη συγκεκριμένη εφαρμογή, το υλικό σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι μαθητές να εστιάζουν είτε παράλληλα στη σημειογραφία και το στίχο, είτε επιλεκτικά μεταξύ του στίχου και της εικόνας. Επιχειρήθηκε από τον σχεδιασμό των μαθημάτων να παρασχεθούν αρχικά πολλαπλές επιλογές (λεκτικές, οπτικές, συμβολικές, κιναισθητικές) σε ομαδοσυνεργατική

διάταξη και σε επόμενα μαθήματα διαμέσου οπτικοακουστικών μέσων που διαμορφώθηκαν ή επιλέχθηκαν με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους.

Γενικά λήφθηκε πρόνοια για ύπαρξη πολλαπλών επιλογών που θα διευκόλυναν την πρόσβαση στη μάθηση και για τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα, όπως η κατάρτιση οπτικού υλικού σε συνδυασμό με γραπτά και προφορικά δεδομένα στην ελληνική γλώσσα (Σύνδεσμοι P, Z, K στο Παράρτημα) και οπτικοακουστικού υλικού σε ελληνική και αγγλική γλώσσα (Σύνδεσμος T στο Παράρτημα). Σε περιπτώσεις απουσίας των μαθητών της τάξης υποδοχής, διαμορφώνονταν και προσαρμόζονταν οι δραστηριότητες για τους συμμετέχοντες μαθητές κατά περίπτωση, όπως κατά τη δραστηριότητα «βρες το λάθος», η οποία πραγματοποιήθηκε αυτοσχεδιαστικά λόγω τεχνικών προβλημάτων τήρησης του πλάνου. Απαιτούσε δεξιότητα ανάγνωσης σε ελληνική γλώσσα και μάλιστα δυσκόλεψε και τους ελληνόφωνους μαθητές, κάτι που μπορεί να αποδοθεί είτε στη ρυθμική αγωγή που ακολούθησε η εκπαιδευτικός είτε στη χρήση μάσκας για υγειονομικούς λόγους.

1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη. Από το πρώτο μάθημα έγινε εμφανής η δυσκολία και τα εμπόδια που παρέχει στη μάθηση και την αντίληψη η ύπαρξη ηχητικών περισπασμών όπως θόρυβοι από έπιπλα, ομιλίες ή ηχογόνα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής πρακτικής.

1.1. Παροχή τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών. Οι δυνατότητες προσαρμογής στην εμφάνιση των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών είναι ιδιαίτερης σημασίας δεδομένου ότι είναι μεγάλο το πλήθος των πληροφοριών που απαιτούνται να παρέχονται εναλλακτικά ή συνοδευτικά προς τις ακουστικές πληροφορίες (σημειογραφία, στίχοι, εικόνες συνειρμικές προς το στίχο που βοηθούν στην απομνημόνευση, οδηγίες εκτέλεσης και εννοχρήστρωσης) και η εμφάνισή τους απαιτεί ευελιξία δυνατοτήτων παρουσίασης έτσι ώστε να επισημαίνεται κάθε φορά το επιθυμητό απόσπασμα πληροφοριών σε κατάλληλο μέγεθος και σαφήνεια (ανάλυση εικόνας).

Κατά τη διδασκαλία της έννοιας της μείζονας και ελάσσονας κλίμακας λ.χ. όπου μαθητής κλήθηκε να αξιοποιήσει εικόνα των πλήκτρων για να εκτελέσει την εικονιζόμενη κλίμακα σε πραγματικό πληκτρολόγιο αρμονίου, επικαλέστηκε τη διαφορά μεγέθους των εικονιζόμενων πλήκτρων από τα πραγματικά (Σύνδεσμος Δ στο Παράρτημα), κάτι που θα μπορούσε να επιλυθεί για τις πρώτες τουλάχιστον προσπάθειες με σήμανση των πλήκτρων του αρμονίου ή με ένα μεγαλύτερο πίνακα απεικόνισης.

Μία επιλογή της οποίας συχνά ζήτησαν να κάνουν χρήση οι μαθητές ήταν η προσαρμογή της έντασης/ρυθμικής αγωγής, ή η επανάληψη, στην αναπαραγωγή από μηχανικά μέσα. Η ένταση της φωνής της ερευνήτριας εκπαιδευτικού επίσης μπορεί να χαρακτηριστεί και από τις ηχογραφήσεις σε μερικές περιπτώσεις ανεπαρκής σε ένταση, οι μαθητές ωστόσο δεν δείχνουν το ίδιο πρόθυμοι να ζητήσουν την αναπροσαρμογή στην ένταση της φωνής, όσο την αποτροπή ηχητικών παρεμβολών για τις οποίες γίνεται λόγος στην ενότητα III.7.3 αναφορικά με την αποτροπή απειλών και περισπασμών. Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού φαίνεται δηλαδή να κατανοούν τις αυξημένες δυνατότητες που τους παρέχει η τεχνολογία στην προσαρμογή της παρουσίας ηχητικών πληροφοριών ενώ σε άλλες περιπτώσεις, όπου έγινε χρήση προσαρμογών εμφάνισης των οπτικών πληροφοριών, αυτό συνέβη με πρωτοβουλία της ερευνήτριας εκπαιδευτικού. Ωστόσο δεν ήταν εξ αρχής πρόθυμοι να δοκιμάσουν αλλαγές όπως όταν τους προτάθηκε να χρησιμοποιήσουν ακουστικά παίζοντας στο αρμόνιο της αίθουσας. Αυτό θα μπορούσε να αλλάξει εφόσον η επιλογή παρεχόταν σταθερά σε όλα τα μαθήματα, κάτι που όμως παραλείφθηκε λόγω πρακτικών δυσκολιών.

1.2. Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες. Η σύσταση του πλαισίου του ΚΣΜ για ύπαρξη εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες αφορά μεν την παρουσίαση των πληροφοριών που σχετίζονται με ένα μουσικό έργο, σε ένα περιορισμένο ωστόσο βαθμό, ενώ όπως εκτέθηκε παραπάνω δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ακρόαση ενός μουσικού έργου, την εξερεύνηση των ήχων και τις προτάσεις ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό μουσικής προκειμένου για την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων. Η ύπαρξη πάντως οπτικού υλικού παρουσίασης των στοιχείων ενός μουσικού έργου που διδάσκεται για πρώτη φορά κρίνεται απαραίτητη και συμβάλλει στην επιτυχία της διδασκαλίας, και η δημιουργία του υλικού για το σκοπό αυτό ήταν από τις πιο απαιτητικές και συνάμα απελευθερωτικές δραστηριότητες προετοιμασίας, δίνοντας στην ερευνήτρια εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αναπτύσσει και να εξελίσσει δεξιότητες που της παρείχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία τόσο με τη χρήση τεχνολογικών μέσων αλλά και κυρίως με την καλύτερη κυριαρχία στο γνωστικό αντικείμενο.

1.3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες. Παρέχονταν εναλλακτικές επιλογές για οπτικές πληροφορίες, όπως λεκτική επεξήγηση γραπτή και προφορική της ανάγνωσης των γραπτών κειμένων από την εκπαιδευτικό ή από μαθητή ή

ως προφορικό κείμενο που περιλαμβανόταν σε οπτικοακουστικό κείμενο (βιντεοπαρουσίαση) με διαφάνειες που περιείχαν σύντομο, περιεκτικό λόγο και επεξηγηματικές εικόνες. Η οπτικοακουστική παρουσίαση συγχρόνως όλων των δεδομένων, χωρίς γραπτό κείμενο στη διάθεση των μαθητών, ενώ παρείχε μεν πολλαπλά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, δεν διευκόλυνε όμως την προσαρμογή στις ανάγκες για εστίαση σε οπτική πληροφορία ή επανάληψη ακουστικής πληροφορίας, όπως φάνηκε από την ανάλυση. Οπότε χρειαζόταν συχνά να δίνεται η επιλογή επανάληψης συνολικά ή εν μέρει της παρουσίασης.

Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές ως προς την τήρηση της πρώτης κατευθυντήριας γραμμής φάνηκε πιο ενθαρρυντική σε σχέση με τις επόμενες, προήλθε όμως κυρίως από τους μαθητές που εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον γενικά προς μάθηση και επικοινωνία, ενώ ως προς τους υπόλοιπους η ανατροφοδότηση κρίνεται ανεπαρκής, κάτι που επιβεβαιώνει την ανάγκη πάντα ο εκπαιδευτικός να προλαμβάνει τα εμπόδια πριν παρουσιαστούν.

2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη σημειογραφία, μουσικά σύμβολα και έννοιες. Η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση πληροφοριών στη μάθηση της μουσικής είναι ένα πρωτόγνωρο αντικείμενο για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και έρχεται να προστεθεί στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γλώσσας και των μαθηματικών, με τους γραμματισμούς αυτούς να είναι σε πρώτη προτεραιότητα κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις (Bartók & Suchoff, 1993). Ενώ η βιωματική εκμάθηση της μουσικής γλώσσας είναι ο πρωταρχικός στόχος σε μικρότερες ηλικίες, στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου η κατάκτηση του γλωσσικού ιδίως γραμματισμού έχει προχωρήσει, η επαφή με τη μουσική ορολογία και την κωδικοποίηση σε λεκτικά ή σημειογραφικά σύμβολα είναι χρήσιμη για την συστηματοποίηση της μουσικής γνώσης και μπορεί να θέσει τις βάσεις για την κατανόηση πιο περίπλοκων εννοιών που αναμένεται να συναντήσουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με το μουσικό πολιτισμό στις σπουδές τους και διά βίου. Η διδασκαλία δευτερογενών μουσικών εννοιών, όπως ο ρυθμός και η κλίμακα, επιλέχθηκαν να διδαχθούν κατά την εκπόνηση του σχεδιασμού της έρευνας δράσης και βασίζονται στην προϋπάρχουσα βιωματική εκμάθηση των πρωτογενών χαρακτηριστικών του μουσικού ήχου η οποία επίσης διδάσκεται εκ νέου σε μία διαδικασία σπειροειδούς επανάληψης.

2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων. Κατά την εκπαιδευτική εφαρμογή έγινε φανερή η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένος να αποσαφηνίσει

λεξιλόγιο το οποίο είναι άγνωστο στους μαθητές. Συχνά όροι που χρησιμοποιούνται στη μουσική δεν ανήκουν στην καθομιλουμένη, αλλά κρίνεται σκόπιμο να εξοικειωθούν οι μαθητές προς αυτούς και να τους κατανοήσουν. Με αυτό τον τρόπο δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να συνδέσει τον μουσικό γραμματισμό με άλλα είδη γραμματισμού, όπως πιο επίσημη ορολογία (χτυπάμε «μηρούς» ή γόνατα), διαλέκτους («ραΐζουν» αντί για «ραγίζουν»), ξένες γλώσσες ή την ελληνική γλώσσα για τους μαθητές που η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, προωθώντας την κατανόηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Για το σκοπό αυτό μπορεί να κάνει χρήση της παρεχόμενης τεχνολογίας μέσω διαδικτυακών εφαρμογών, οι παρεχόμενες ωστόσο ευκολίες κρίνονται σε πολλές περιπτώσεις ανεπαρκείς όσον αφορά γλώσσες που απαντώνται σε διαφορετικές προφορικές διαλέκτους, όπως ήταν η περίπτωση για τη μητρική γλώσσα ορισμένων μαθητών, για τους οποίους λήφθηκαν πληροφορίες από την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής του σχολείου.

Ο σχεδιασμός οπτικοακουστικού υλικού το οποίο συνδυάζει τραγούδι επιλεγμένο με κριτήριο την προσβασιμότητα του λεξιλογίου με εικόνες και γραπτή καταγραφή, που έγινε προς το σκοπό να βοηθήσει τους εν λόγω μαθητές, κρίθηκε πολύ επιτυχής για τη διδασκαλία του τραγουδιού και στους υπόλοιπους μαθητές, αλλά καλό είναι επίσης να συμπληρώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με παραστατικές των σημασιών κινήσεις που θα βοηθήσουν την κατανόηση και εκτέλεση από όλους τους μαθητές. Είναι φυσικά πρόκληση από μόνη της η εξεύρεση του κατάλληλου ρεπερτορίου που θα ανταποκρίνεται σε όλες τις παραπάνω απαιτήσεις, δηλαδή απλότητα λεξιλογίου και μουσική καταλληλότητα.

2.2. Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής. Τα στοιχεία της δομής των τραγουδιών δεν αποσαφηνίστηκαν στα μαθήματα ούτε υπήρξαν άλλα στοιχεία που να αφορούν στοιχεία μορφής, ενορχήστρωσης ή άλλα μουσικά δομικά στοιχεία. Κατά την αποσαφήνιση μιας έννοιας, όπως η κλίμακα, κρίθηκαν αρκετά τα εντελώς απαραίτητα στοιχεία που την ορίζουν από τα ήδη γνωστά. Οι συσχετισμοί με περιττές γνώσεις και πληροφορίες αποφεύχθηκαν για να μην προκαλέσουν σύγχυση. Σταδιακά η ενσωμάτωση της πληροφορίας φαίνεται ότι μπορεί να επιτρέψει το συσχετισμό της με νέες άγνωστες έννοιες.

Η ανάγκη όμως αποσαφήνισης μαθηματικών εννοιών όταν συνδέονται με τη μουσική κατατάσσεται επίσης σε αυτή την κατευθυντήρια γραμμή. Χρειαζόταν δηλαδή η εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένη να διασαφηνίσει τη δομή από αφηρημένες έννοιες που προσιδιάζουν στα μαθηματικά, όπου θα καλούνταν οι μαθητές να μεταφέρουν

σχετικές γνώσεις για να τις προσαρμόσουν σε μουσικές έννοιες, όπως η αυξομείωση του ύψους. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν δόθηκε ένα καινοφανές νόημα στους αριθμούς, όπως η αντιστοίχισή τους με ένα τονικό ύψος στην κλίμακα Hertz, αντί για τη χρήση τους σε μαθηματικές πράξεις. Οι περισσότεροι όμως δυσκολεύτηκαν όταν ζητήθηκε να μετρήσουν τα σκαλοπάτια που ανεβαίνει ή κατεβαίνει μία κλίμακα, παρακολουθώντας οπτικά και ακουστικά μία βηματική μετακίνηση (δηλαδή αριθμώντας ένα προς ένα τα σκαλοπάτια, χωρίς άλματα), και να υπολογίσουν ουσιαστικά τη βαθμίδα της κλίμακας κάνοντας την πράξη της πρόσθεσης ή αφαίρεσης, ανάλογα με την ανιούσα ή κατιούσα κατεύθυνση της κλίμακας. Ανάλογα με την εμπειρία που έχουν, κάποιοι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν το ακουστικό ερέθισμα. Στη δραστηριότητα προστέθηκε και το αντίστοιχο οπτικό ερέθισμα έτσι ώστε να διευκολύνει τους μαθητές που δεν έχουν αρκετή εμπειρία ώστε να παρακολουθήσουν ακουστικά με ευκολία την κίνηση σε μία κλίμακα. Παρόλα αυτά, η δυσκολία εξακολούθησε να παρατηρείται και, μέσα από συζήτηση με τους μαθητές φάνηκε να είχε σχέση με την απεικόνιση της μετακίνησης σε οριζόντια (δεδομένου ότι απεικονίζονταν εικονικά πλήκτρα πιάνου) και όχι κατακόρυφη διάταξη,⁶ κάτι που ερχόταν σε αντίθεση με το ερώτημα για αντιστοίχιση με τους ορόφους μιας πολυκατοικίας, η οποία παρέπεμπε σε κατακόρυφη διάταξη και ας μην απεικονιζόταν. Η εναλλαγή κατεύθυνσης επίσης σε κάποιο βαθμό δυσκόλεψε τους μαθητές. Τέλος, και η εξάρτηση της ορθότητας μιας απάντησης από την ορθότητα της προηγούμενης (όταν οι μαθητές έπρεπε να υπολογίσουν τον «όροφο όπου σταμάτησε ο ανελκυστήρας» ανεβαίνοντας και κατεβαίνοντας στην κλίμακα) αύξανε την πιθανότητα λάθους συνολικά και μπορούσε να αποθαρρύνει τους μαθητές, οπότε η αξιολόγηση χρειάστηκε να τροποποιηθεί δίνοντας άμεση ανατροφοδότηση για κάθε απάντηση ξεχωριστά. Σε μία πυραμιδική στοχοθεσία, στους μαθητές που ανταποκρίνονται σε αυτό το επίπεδο δυσκολίας μπορεί να δοθεί η επιλογή να παίζουν τον ανελκυστήρα της κλίμακας σε ένα μουσικό όργανο που θα επιλέξουν.

2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων. Τα σύμβολα, οι νέες έννοιες και οι μουσικοί όροι παρουσιάζονταν και αναρτημένα στον τοίχο της αίθουσας με επεξηγήσεις, ώστε να μπορούν να τα συμβουλευονται οι μαθητές, όχι όλο το υλικό ταυτόχρονα αλλά σταδιακά σε συγχρονισμό με το ρυθμό διδασκαλίας.

⁶ Θα μπορούσε πιθανόν να αποφευχθεί αυτό με μία στροφή της οθόνης του υπολογιστή 90° προς τα αριστερά μέσα από τις ρυθμίσεις (επιλογή portrait στα display settings), οπότε θα φαινόταν σαν να κινείται όντως προς τα πάνω η κλίμακα.

2.4. Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών. Κατά την προετοιμασία των μαθημάτων δημιουργήθηκε δοκιμαστικά οπτικοακουστικό υλικό για την εισαγωγή στο θέμα "κλίμακες", με απλές προτάσεις, χρήση προφορικού λόγου με χρήση λογισμικού που παρέχεται για την αγγλική γλώσσα και επεξηγηματικές εικόνες, δίνοντας βάρος στην ανάγκη προώθησης της κατανόησης μεταξύ γλωσσών. Πηγαίνοντας ένα βήμα πέρα από την αποσαφήνιση λεξιλογίου και συντακτικού, επιδιώκεται μία θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό όταν σταδιακά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άγνωστους κώδικες - ένας από τους οποίους είναι η μουσική γλώσσα - και είναι προετοιμασμένοι να εκπλαγούν από την ποικιλομορφία του κόσμου που τους περιβάλλει.

2.5. Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων. Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να τεθεί είναι εάν η πολλαπλότητα ερεθισμάτων που παρουσιάζονται συγχρόνως, σε βίντεο που επιλέγονται ή δημιουργούνται για τους μαθητές, μπορεί να τους προκαλέσει σύγχυση. Φάνηκε από την ανάλυση ότι η επιλογή οπτικοακουστικής παρουσίασης που εκτυλίσσεται στο χρόνο, ιδίως όταν δεν συνοδεύεται από γραπτό κείμενο στη διάθεση των μαθητών, παρέχει μεν πολλαπλά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, αλλά παράλληλα χρειάζεται να δίνεται η επιλογή επανάληψης συνολικά ή εν μέρει της παρουσίασης ή παύσεων ή προσαρμογών ως προς την ταχύτητα αναπαραγωγής, ώστε κάθε μαθητής να εστιάσει στα αντικείμενα που τον βοηθούν. Αυτό συχνά δεν ήταν εφικτό λόγω χρονικού περιορισμού και μπορεί να αποτελεί αιτία για τη μειωμένη επίδοση μιας μερίδας μαθητών.

Η μουσική εκτέλεση απαιτεί ανάκληση των πληροφοριών σε συγκεκριμένο χρόνο, οπότε η οπτικοακουστική παρουσίαση τραγουδιού είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό μουσικής. Του επιτρέπει να παρατηρήσει περισσότερο τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ή να δώσει ένα υπόδειγμα κινήσεων προς μίμηση και μπορεί να λειτουργήσει ως μία από τις πολλαπλές επιλογές παρουσίασης του υλικού που μπορεί να εξυπηρετήσει την ομαδοσυνεργατική λειτουργία της τάξης. Η δυσκολία στην δημιουργία του υλικού αυτού αυξάνεται αναλογικά προς το πλήθος των πληροφοριών που επιλέγει να ενσωματώσει και την χρονική ακρίβεια με την οποία επέρχεται η διαδοχή των πληροφοριών.

3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση. Η τρίτη κατευθυντήρια γραμμή του ΚΣΜ σε κάποιο βαθμό αποτελεί συνέχεια και συνέπεια της δεύτερης, υπό δύο επιπλέον προϋποθέσεις: ότι οι στόχοι ανταποκρίνονται στο γνωστικό υπόβαθρο και τις δεδομένες ικανότητες των μαθητών και ότι μεσολαβεί ο απαιτούμενος χρόνος για να επιτευχθούν τα κριτήρια που έχουν θέσει οι στόχοι του προγράμματος, ώστε η γνώση που αποκτήθηκε να μπορεί να γίνει κτήμα των μαθητών, να αξιοποιηθεί επομένως από τους μαθητές στην πράξη και σε άλλα γνωστικά πεδία.

3.1. Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου. Σημαντικό στοιχείο σε κάθε μάθημα ήταν η ανάκληση της προϋπάρχουσας μουσικής γνώσης, κάτι που επετεύχθη με προσθήκη κάποιων δραστηριοτήτων γνωστών ήδη στους μαθητές, και στο στοιχείο της επανάληψης υλικού από το προηγούμενο ή τα προηγούμενα μαθήματα στο επόμενο.

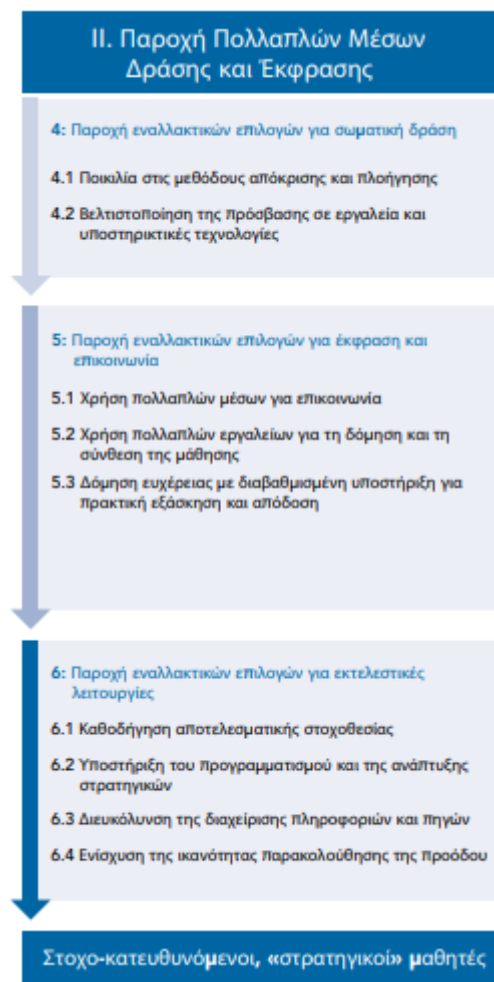
3.2: Επισήμανση μοτίβων, καίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων. Η στοχευμένη στα ουσιαστικά στοιχεία αποσαφήνιση μιας έννοιας συντελεί στην κατανόηση. Το οπτικό και γλωσσικό υλικό χρειάζεται να επισημαίνεται και να απομονώνεται από περισπασμούς ώστε να μην υπάρχει αμφιβολία για το πού πρέπει να κατευθύνει το βλέμμα ο μαθητής. Άλλος μαθητής εστιάζει στα μεγάλα γράμματα, άλλος παραβλέπει τα γράμματα που «φωνάζουν» και έλκεται η προσοχή του από τα μικρότερα. Οι οπτικές σχηματοποιήσεις της κλίμακας βοηθούν στην επισήμανση των ανόμοιων διαστημάτων που τις αποτελούν, ως μοτίβων που με την επανάληψη καθίστανται ευχάριστα αναγνωρίσιμα.

3.3. Καθοδήγηση στην επεξεργασία πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό.) Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την επεξήγηση μιας έννοιας κατά περίπτωση μπορεί να συμπίπτουν με την προσπάθεια παροχής επιλογών κατανόησης, η οποία υπαγορεύει την κατάτμηση της πληροφορίας, τη σταδιακή συσχέτιση μεταξύ των μερών και την προοδευτική οικοδόμηση της γνώσης. Όταν το ζητούμενο ήταν οι μαθητές να εξερευνήσουν μία γενική έννοια, όπως ο ρυθμός, κάτι που αφήνει πολύ μεγάλα περιθώρια επιλογών στους μαθητές και ίσως σε κάποιες περιπτώσεις τους μπερδεύει, πρέπει να έχουν προβλεφθεί στάδια (σκαλωσιές) που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ανακάλυψη αυτή και τα οποία αρχικά θα παραλειφθούν. Το ζητούμενο θα ήταν να δημιουργήσουν κάποια μοτίβα, απλά ή σύνθετα, οπτικά ή ηχητικά. Στη συνέχεια η ερευνητρια παραπέμπει σε διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της έννοιας που έχουν ήδη βιώσει (όπως γινόταν λ.χ. κατά την εκτέλεση του τραγουδιού έναρξης) ή/και παρουσιάζονται εκ νέου στους μαθητές, μέσα από βίντεο καθοδήγησης για την εκτέλεση,

όπως στην περίπτωση του παλμού σε τραγούδι, που μπορεί να τονιστεί κάθε φορά με άλλο τρόπο, όπως με κρουστά σώματος, κινήσεις, μουσικά όργανα κ.λ.π.. Για να επισφραγιστεί η προσπάθεια, πρέπει οπωσδήποτε στο τέλος μία συζήτηση ή πολυτροπική δράση να οδηγεί στην επεξήγηση της έννοιας που αντιλήφθηκαν βιωματικά.

3.4. Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης. Η θεμελίωση του γνωστικού υποβάθρου δεν είναι δεδομένη για όλους τους μαθητές. Συνεπώς ήδη η ενεργοποίηση του γνωστικού υποβάθρου θα οδηγεί σε σημαντικές διαφοροποιήσεις κατά το σχεδιασμό του μαθήματος που πρέπει να συμπεριληφθούν για τη διδασκαλία νέας γνώσης, είτε υποθετικά είτε με βάση πραγματικές παραμέτρους που το υπαγορεύουν, όπως είναι συχνά η άφιξη στην τάξη ενός μαθητή από διαφορετικό σχολικό ή και πολιτιστικό περιβάλλον. Σε δραστηριότητα όπου χρειάστηκε οι μαθητές να προβούν σε αναζήτηση λέξεων που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα, θα χρειαζόταν να προσφύγουν στο λεξιλογικό τους υπόβαθρο αναζητώντας μόνο εκείνες τις κατάλληλες λέξεις που θα ανταποκρίνονταν στο άκουσμα του ρυθμικού σχήματος, ωστόσο μόνο μετά από αρκετά παραδείγματα έγινε κατανοητό το συγκεκριμένο ζητούμενο, και η ερευνήτρια εκπαιδευτικός προβληματίστηκε ιδιαίτερα ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε να τεθεί διαφορετικά το ζητούμενο ιδίως στην περίπτωση που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη συνεδρία μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα, οι οποίοι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν είτε καινούριες λέξεις στην ελάχιστη, κατά την παραμονή τους στο σχολείο, χρησιμοποιούμενη μερικώς από τους ίδιους ελληνική γλώσσα (θα μπορούσε να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών), είτε να προτείνουν λέξεις από πιο οικείο τους γλωσσικό περιβάλλον τις οποίες με τη βοήθεια της τεχνολογίας θα μπορούσαν να καταγράψουν ή πάντως να γνωστοποιήσουν στην τάξη για τους σκοπούς της άσκησης. Μία ιδέα για εμπλοκή των μαθητών σε παρόμοια διαδικασία θα μπορούσε να είναι η αναζήτηση λέξεων που ταιριάζουν σε συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα από πολλές διαφορετικές γλώσσες.

II. Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης



Πίνακας 5. Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης

4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση. Σημαντικό στοιχείο της μουσικής μάθησης είναι η βιωματική προσέγγιση και η σωματοποίηση της γνώσης, σε ρυθμικό και μελωδικό επίπεδο. Η εμπλοκή του σώματος είτε στο τραγούδι είτε στο παίξιμο μουσικών οργάνων, φαίνεται ότι ενισχύει την εφαρμογή αυτής της κατευθυντήριας γραμμής.

4.1. Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης. Η πρακτική να παρέχονται όλα τα μέσα ανταπόκρισης στους μαθητές με την προσέλευσή τους στην αίθουσα μουσικής, χωρίς να χρειάζεται να μεταβούν στο χώρο της τάξης για να βρουν τα προσωπικά τους μολύβια και τετράδια, πέρα από την εξοικονόμηση χρόνου μαθήματος διευκόλυνε τη διαδικασία του μαθήματος.

Εξάλλου οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να φέρνουν δικά τους μουσικά όργανα στην τάξη ή να χρησιμοποιήσουν τα μουσικά όργανα που παρέχει το σχολείο στους μαθητές. Η

πρόσβαση σε ένα εργαλείο έκφρασης που τους παρέχεται μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής, όπως τα μουσικά όργανα, είναι αναμφισβήτητα περιζήτητη και τα συναισθήματα που προκαλούνται ανάλογα με την πρόσβαση που τους δόθηκε ποικίλα και έντονα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προκληθούν έντονα συναισθήματα ή αφορμές για συγκρούσεις με θέμα τον τρόπο που επιλέγουν να αντιδρούν και ενσωματώνουν τη νέα γνώση: (μαθητής προς άλλο μαθητή) «είσαι ενοχλητικός με τα παλαμάκια». Κάποιοι μαθητές βρήκαν την προτροπή να χρησιμοποιήσουν τη κίνηση του σώματος στο ρυθμό, για να ανταποκριθούν στο ερέθισμα του ρυθμού και να το κατανοήσουν καλύτερα, ως μια ευκαιρία να διασκεδάσουν αλλά και να διακωμωδήσουν κάποιο συμμαθητή. Το συναίσθημα συστολής που περιορίζει την κίνηση του σώματος μπορεί να είναι αιτία για παρόμοια συμπεριφορά στην προεφηβική και εφηβική ηλικία και ο σχεδιασμός επέτρεψε να προβλέπονται εναλλακτικές επιλογές ενώ χρειαζόταν να διευκρινίζεται το δικαίωμα επιλογής στους μαθητές που δεν το έχουν συνειδητοποιήσει.

4.2. Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές

τεχνολογίες. Αξίζει να σημειωθεί η μεταστροφή στις επιλογές προτίμησης των μαθητών από προφορικό σε γραπτό λόγο, σε σχέση με τα πρώτα μαθήματα, από τη στιγμή όπου τους παρασχέθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μολύβια που τέθηκαν στη διάθεσή τους σε κοινή χρήση. Είτε βρήκαν τα μολύβια αυτά πιο ελκυστικά από τα προσωπικά τους μολύβια, είτε οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας έπαιξε ρόλο, ζητούσαν πάντα να έχουν μολύβι στη διάθεσή τους για να γράψουν ακόμη και όταν τους δινόταν η επιλογή να απαντήσουν προφορικά, ενώ προηγουμένως συνέβαινε το αντίθετο. Η πρόσβαση σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες από μόνη της σε πολλές περιπτώσεις ιδίως σε αυτή την ηλικία ενέχει αξία και δημιουργεί κίνητρο για τους μαθητές να τα αποκτήσουν. Αξία που θα μπορούσε να υπερεκτιμηθεί σε σχέση με καθαυτή την προσφορότητα του εργαλείου να διευκολύνει τη μάθηση.

5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία. Τα μέσα επικοινωνίας στο μάθημα μουσικής μπορούν να εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα: κιναισθητικά, γραπτά, οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά, ή εναλλακτικά συστήματα που εξυπηρετούν ιδιαίτερες ανάγκες (γλώσσα MAKATON ή γραφή Braille). Όταν ζητείται να σκεφτούν και να ανταποκριθούν με ένα μόνο τρόπο (προφορική απάντηση), η συγκεκριμένη ερώτηση έχει στόχο περισσότερο να παρακινήσει τους μαθητές να σκεφτούν και να καλλιεργήσουν το διάλογο, παρά να αξιολογήσει τι έχουν μάθει. Μέσα από το διάλογο μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει πόσο έχουν προσεγγίσει οι μαθητές μαθησιακούς στόχους, αν και για κάποιους μαθητές ίσως αυτό το μέσο να αποδειχθεί περιοριστικό. Οι μαθητές στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και ηλικία ωστόσο ταυτίζουν την γραπτή επικοινωνία με την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, με τα συμπαρομαρτούντα εμφανιζόμενα συναισθήματα αύξησης συγκέντρωσης και προσοχής, άγχους και ανασφάλειας, καθώς ό,τι γραπτό αποτελεί συνώνυμο ενός διαγωνίσματος ή αξιολόγησης.

5.1. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία. Η παροχή πολλαπλών μέσων για επικοινωνία αποβλέπει στην συμπερίληψη όλης της μαθητικής ομάδας ώστε όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία και να ζητήσουν οποιαδήποτε βοήθεια. Μέσα από την επικοινωνία με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει ανάγκες για βοήθεια και ανατροφοδότηση, αξιολογεί την πρόσληψη της πληροφορίας που παρουσιάστηκε, την κατανόηση και την σύνθεση της γνώσης. Φάνηκε από τα μαθήματα ότι η παροχή εναλλακτικών μέσων είναι καλό να συνοδεύεται από ένα χρονικό διάστημα εναλλαγής στις επιλογές, ώστε πειραματιζόμενοι οι μαθητές να ανακαλύψουν το μέσο που θα τους βοηθήσει καλύτερα. Όλες οι επιλογές μέσων επικοινωνίας μπορεί να αποβλέπουν στην ορθή εκτέλεση μιας μουσικής δράσης, ενεργοποιώντας όμως διαφορετικά είδη μάθησης, σε άλλες περιπτώσεις την αποκωδικοποίηση ενός οπτικού κειμένου και σε άλλες την προφορική απόδοση από μνήμης.

5.2: Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης.

Η δόμηση και σύνθεση της μάθησης διέρχεται από την επιλογή του κατάλληλου εργαλείου με βάση τις ευχέρειες που έχει αναπτύξει κάθε μαθητής. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δρομολογήσει τις κατάλληλες, πολλαπλές και ποικίλες διόδους που θα ακολουθήσουν οι μαθητές με τη σειρά τους για να εκφράσουν ό,τι έμαθαν. Στα μαθήματα, για την αξιολόγηση εφαρμόστηκαν πολλαπλά μέσα και εργαλεία: παρατήρηση των

μαθητών εντός και εκτός τάξης, διάλογος με τους μαθητές, ηχογράφηση, ρουμπρίκες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, φύλλα εργασίας με επιλογές ως προς τον τρόπο επεξεργασίας, πληροφορίες σχετικές με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών όπου κρίθηκε αναγκαίο να παρασχεθούν. Ενδεικτικά, σε μία από τις συναντήσεις, ένας μαθητής πρότεινε εναλλακτικά, πιο σύντομο και απλό τρόπο ανταπόκρισης σε φύλλο εργασίας και η εκπαιδευτικός ενίσχυσε θετικά την επιλογή του.

5.3. Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση κι απόδοση

Η δόμηση ευχέρειας στη μουσική εκτός από ικανό χρονικό διάστημα επαναλήψεων απαιτεί διαβάθμιση της υποστήριξης για πρακτική εξάσκηση και απόδοση, το οποίο μπορεί να μεταφράζεται σε διαβάθμιση της ρυθμικής αγωγής κατά την εκτέλεση μιας μουσικής δραστηριότητας. Από την εφαρμογή φάνηκε ότι μία ποικιλία παραδειγμάτων διαρθρωμένα βάσει ευκολίας-δυσκολίας καθώς και τα μνημονικά βοηθήματα που υπήρχαν καθόλη τη διάρκεια των μαθημάτων αναρτημένα στους τοίχους της τάξης, διευκόλυναν την συμμετοχή και εμπλοκή όλων των μαθητών στο μάθημα.

6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες. Στο βαθμό που όλο το φάσμα δυσκολιών σε εκτελεστικές λειτουργίες αφορά την κατευθυντήρια γραμμή 6, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την διάρκεια των μαθημάτων παρατηρήθηκαν παρορμητικές συμπεριφορές των μαθητών και έλλειψη συγκέντρωσης, αρκετές φορές ώστε όχι μόνο να προβληματίσουν την ερευνήτρια εκπαιδευτικό προς αναζήτηση πρακτικών λύσεων αντιμετώπισης στη βιβλιογραφία, ή μέσα από τη συζήτηση με συνεργάτες και κριτικό φίλο, αλλά και να οδηγήσουν σε μεταβολές του σχεδιασμού ως προς τα μέσα ή τους στόχους σε όλες τις παρεμβάσεις. Σε ό,τι αφορά την αυτορρύθμιση και ανασταλτική λειτουργία γίνεται λόγος στον κωδικό 9, ενώ στους κωδικούς 6 και 7 αναφέρονται οι επιλογές που σχετίζονται με την οικοδόμηση στόχων και κινητοποίηση των μαθητών, αντίστοιχα.

6.1. Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας. Η έμφαση σε δραστηριότητες που μπορούν να δομηθούν δημιουργικά από τους μαθητές, όπως το παιχνίδι, και οι δημιουργικές δραστηριότητες, πιθανολογήθηκε ότι θα έδινε την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να ενισχύσει τις εκτελεστικές του λειτουργίες, μεταβάλλοντας όπως απαιτήθηκε τους

στόχους και τα μέσα του μαθήματος και ταυτόχρονα εμπλέκοντας τον κάθε μαθητή να θέτει και να επικεντρώνεται στους δικούς του στόχους.

Οι δραστηριότητες που αποβλέπουν στην επίλυση προβλημάτων, ιδίως όταν προτρέπουν σε συγκλίνουσα σκέψη, απαιτούν ευκολία σε συγκεκριμένες εκτελεστικές λειτουργίες. Παρότι το μάθημα της μουσικής, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, προσφέρει ποικίλες άλλες δυνατότητες ενθάρρυνσης όλων των μαθητών αναφορικά με το συναισθηματικό τους πεδίο και κυρίως την αυτοπεποίθηση, η πρόταση για δημιουργικές δραστηριότητες δεν παύει να απαιτεί την ύπαρξη σαφών ορίων, οπότε και οι περιπτώσεις ασάφειας ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποθάρρυναν τους μαθητές.

Για τις περιπτώσεις εκείνων των μαθητών που επιπλέον δείχνουν συστολή στην έκφραση, ή απέχουν από ομαδικές δραστηριότητες αναζητήθηκαν περαιτέρω επιλογές για καθεμία από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται στην τάξη. Δόθηκαν επίσης επιλογές για κινητικές δραστηριότητες και επισημάνθηκε στους μαθητές ότι καθένας επιλέγει με μοναδικό κριτήριο τον τρόπο που διευκολύνει τον ίδιο να μάθει.

Σημαντικό ρόλο παίζει η παροχή επιλογών στους μαθητές ως προς τον τρόπο και το χώρο όπου κάθονται. Σε κάποιες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να προτείνει διαφορετικές επιλογές στους μαθητές ώστε να προκρίνουν τις θέσεις εκείνες που θα βοηθούσαν τόσο στην δική τους καλύτερη πρόσβαση στην αναπαράσταση των πληροφοριών όσο και στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος προς όφελος όλων των μαθητών.

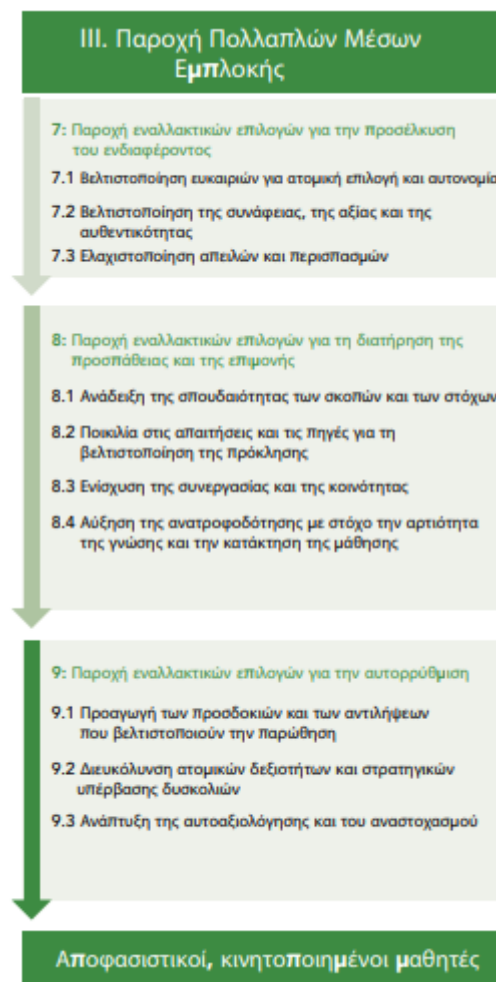
6.2. Υποστήριξη του σχεδιασμού και της ανάπτυξης στρατηγικών. Εδώ έχουν θέση και στρατηγικές διαχείρισης του όγκου των πληροφοριών όπως ο συσχετισμός τους με εύκολα προς απομνημόνευση σχήματα. Για τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές επίτευξης μαθησιακών στόχων γίνονται κατάλληλες επισημάνσεις όπως να σημειώνουν ερωτήσεις που θα κληθούν να απαντήσουν μετά την παρακολούθηση μιας παρουσίασης, να επιλέγουν θέσεις που θα τους επιτρέψουν να παρακολουθήσουν χωρίς περισπασμούς και να αποφεύγουν την οπτική επαφή με παράγοντες που τους αποσπούν την προσοχή. Τέθηκαν σε γνώση των μαθητών κάποιοι γενικοί κανόνες, η τήρηση των οποίων θα επέτρεπε την ομαλή διεξαγωγή κάθε δραστηριότητας, όπως ο τρόπος με τον οποίο συνιστάται να κάθονται, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, να ζητούν το λόγο ή την άδεια προσωρινής εξόδου από την αίθουσα. Συζητήθηκαν και συνοψίστηκαν σε πίνακα με λεκτική διατύπωση και οπτική αναπαράσταση (βλ. Παράρτημα Ρ, οι συμφωνικοί μας κανόνες). Οι κανόνες ήταν διατυπωμένοι καταφατικά ώστε να διευκολύνουν την τήρησή τους, δεδομένου ότι η υπαγωγή μιας συμπεριφοράς σε έναν

θετικό κανόνα διευκολύνει την δραστηριότητα των μαθητών περισσότερο από την προληπτική εξέταση κάθε συμπεριφοράς ώστε να μην αντίκειται σε έναν απαγορευτικό κανόνα.

6.3. Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες που αναρτήθηκαν στον τοίχο ή προβολή με την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών που παρουσιάζονταν. Ο πίνακας του Παραρτήματος Σ από το πρώτο μάθημα επέτρεψε τους μαθητές να συσχετίσουν τους μουσικούς φθόγγους και τις αξίες με μεγαλύτερη ευκολία.

6.4. Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου. Σημαντικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η ανατροφοδότηση, κάτι που επιχειρήθηκε να ενισχυθεί στο μάθημα μέσα από ερωτήσεις αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Το φύλλο αξιολόγησης κάθε μαθήματος επέτρεπε επίσης στους μαθητές να παρακολουθήσουν τη ροή των δραστηριοτήτων και τους στόχους κάθε μαθήματος.

III. Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής



Πίνακας 6. Παροχή πολλαπλών μέσων Εμπλοκής

7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος.

Σημαντικό μέρος του σχεδιασμού ενός μαθήματος αποτελούν οι τρόποι με τους οποίους θα κινητοποιηθεί ο μαθητής για να εμπλακεί στη μουσική μάθηση. Κατά το σχεδιασμό της παρούσας εφαρμογής, λήφθηκαν υπόψη το επίπεδο των μουσικών γνώσεων των μαθητών, και η παρουσίαση της νέας γνώσης με ποικίλους τρόπους με στόχο την ενεργοποίηση της συμμετοχής τους. Η διεξαγωγή παιχνιδιών κέρδιζε το ενδιαφέρον των μαθητών με ποικίλη ωστόσο ανταπόκριση και διάρκεια διατήρησης του ενδιαφέροντος.

7.1. Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία. Σε κάθε μάθημα περιλήφθηκαν μουσικές δραστηριότητες ακολουθώντας το πρόγραμμα διδασκαλίας που είχε σχεδιαστεί εκτιμώντας τις ικανότητες των μαθητών. Έγινε προσπάθεια να καθιερωθεί μία τακτική - παρόμοια αλλά όχι πανομοιότυπη εναρκτήρια μουσική δραστηριότητα για τα πρώτα λεπτά του μαθήματος (Παράρτημα Θ). Σκοπός της

εναρκτήριας μουσικής δραστηριότητας ήταν αφενός να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μία ρουτίνα στην οποία να παρέχονται δυνατότητες εξέλιξης ώστε κάθε μαθητής να επιλέγει το βαθμό της πρόκλησης που επιθυμεί, και αφετέρου να παρέχει τη σταθερότητα που είναι απαραίτητη για τους μαθητές να λειτουργήσουν με ευκολία.

Η επαναλαμβανόμενη ρουτίνα παρέχει κάποια συναισθηματικά πλεονεκτήματα στους μαθητές που μπορεί να χρειάζονται την ασφάλεια μιας τέτοιας επανάληψης, ενώ χρειάζεται να προβλέπονται παραλλαγές της ρουτίνας δημιουργώντας έστω μετριασμένα, όταν κρίνεται αυτό απαραίτητο, το στοιχείο της έκπληξης, που έχει τη δυνατότητα να διεγείρει την προσοχή των μαθητών και να τους ενεργοποιήσει μαθησιακά. Πολλές φορές εκείνες οι δραστηριότητες οι σχεδιασμένες να κερδίσουν την συμμετοχή και δέσμευση των μαθητών δημιουργούν αίσθηση απόσπασης προσοχής ή απειλής ιδίως σε εκείνα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται «ντροπαλά». Γι' αυτό και προτιμάται η ύπαρξη μιας ρουτίνας που εξελίσσεται και διαμορφώνεται με γνώμονα μία σκαλωσιά ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών.

Παρατηρήθηκαν σημεία κατά τα οποία μία πρωτόγνωρη εμπειρία ή μια άγνωστη, ξενική λέξη προκάλεσε στους μαθητές έκπληξη και βραχυπρόθεσμο ενδιαφέρον, όπως οι ηλεκτρονικοί ήχοι που παράγονταν μέσα από ένα λογισμικό tone generator και οι ονομασίες των μακάμ.

7.2. Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας. Κοινός τρόπος προσέλκυσης του ενδιαφέροντος παραμένει και στην ηλικία αυτή η συμμετοχή σε κάποιο παιχνίδι με στοιχεία συναγωνισμού ή έναν ικανοποιητικό βαθμό πρόκλησης, καθώς και ο πειραματισμός με μουσικά όργανα ως ηχογόνα αντικείμενα. Η παροχή ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία χρειάζεται την κατάλληλη υποστήριξη και προετοιμασία της ομάδας από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι ατομικές επιλογές (λ.χ. προτάσεις ενασχόλησης με συγκεκριμένους ρυθμούς με βάση τις μουσικές προτιμήσεις) να γίνουν αποδεκτές από το σύνολο.

Υπάρχει συχνά ένας μικρός αριθμός μαθητών που έχει θετική στάση απέναντι στις μουσικές σπουδές, αλλά η πλειοψηφία εκτιμά ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ή ελπίζει σε πιο εύκολες διεξόδους για την επαγγελματική ή την εκπαιδευτική σταδιοδρομία. Η διαμόρφωση μιας δια βίου σχέσης με τη μουσική ως στόχος που αναφέρθηκε και στο ΠΣΔΜΔΣ χρειάζεται να υπερβεί κακοτοπιές όπως τον προσανατολισμό των μαθητών προς συγκεκριμένο είδος μουσικών σπουδών και να

προσεγγίσει θετικά τη διαμόρφωση μιας προσωπικής μουσικής ταυτότητας για κάθε μαθητή δίνοντάς του κατάλληλες ευκαιρίες ενεργού μουσικής δράσης⁷.

7.3. Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών. Η ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών συνέβαλε στο σχεδιασμό συμπληρωματικά προς τρεις άλλες κατευθυντήριες γραμμές: την παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση (9) και για τις εκτελεστικές λειτουργίες (6), και την προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών (1.1).

Κατά πρώτο αναζητήθηκαν δυνατότητες της τεχνολογίας να βοηθήσουν στη διεξαγωγή του μαθήματος χωρίς απειλές και περισπασμούς, όπως με την πρόταση για χρήση ακουστικών ή την επιλογή για χρήση φορητού ενισχυτή και ηχείου με μικρόφωνο ώστε να ακούγονται καθαρά οι οδηγίες του εκπαιδευτικού.

Δύο κύριες επιδιώξεις που απασχόλησαν την ερευνήτρια εκπαιδευτικό ήταν πώς θα γίνουν οι μαθητές κοινωνοί της προσπάθειας να περιοριστεί ο θόρυβος ο οποίος αποτελεί μία σοβαρή πηγή περισπασμού από τη μάθηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (7.3) και πώς θα περιορίσουν παρορμητικές πράξεις που τους αποπροσανατολίζουν από το στόχο της μάθησης. Χρησιμοποιήθηκαν, με τόνο ενθαρρυντικό για την προσπάθειά τους να μάθουν, προτροπές να απομακρύνουν παράγοντες που αποσπούσαν την προσοχή, να επιλέξουν μία θέση σε απόσταση από παράγοντες που δημιουργούσαν ένταση, επισημάνσεις της απεικόνισης των κανόνων της τάξης (Παράρτημα Ρ), κατά κύριο λόγο όμως λεκτικές, προφορικά, των επιμέρους και γενικότερων στόχων, ή τυχόν παραπόνων που εκφράστηκαν από μαθητές ή άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας για ύπαρξη ενοχλητικών θορύβων. Οι συνθήκες θορύβου ήταν αντικειμενικά επιβαρυμένες και από τις υγειονομικές οδηγίες αερισμού των αιθουσών που τηρούνταν υποχρεωτικά.

Κατά δεύτερο η ερευνήτρια εκπαιδευτικός καθοδηγούσε και υπενθύμιζε πρόσφορους τρόπους κίνησης και συμπεριφοράς, που περιορίζουν την παραγωγή θορύβου, όσο αυτή η παρέμβαση ήταν εφικτό να μη διακόπτει τη ροή του μαθήματος. Οι κανόνες συμπεριφοράς παρουσιάστηκαν με οπτικό, γραπτό και προφορικό τρόπο και αναρτήθηκαν σε σημείο της αίθουσας για το χώρο της οποίας θεσπίστηκαν. Αυτό επέτρεψε να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας του μαθητικού συνόλου της τάξης και να συμμετέχουν ενεργά.

⁷ Μία πολύ ενδιαφέρουσα τέτοια δυνατότητα δίνουν λογισμικά διαμόρφωσης ηλεκτρονικής σχολικής τάξης μουσικής (Bandlab for Education) που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές μέσα σε ασφαλές ηλεκτρονικό περιβάλλον να πειραματιστούν με το λογισμικό της εφαρμογής bandlab, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως για τη συνεργατική μουσική δημιουργία.

8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής. Οι εναλλακτικές επιλογές για τη διατήρηση της προσπάθειας και επιμονής, όπως φαίνεται από την παρατήρηση και την αξιολόγηση των μαθητών, δεν είναι ποτέ αρκετές και χρειάζεται διαρκής εξάσκηση του εκπαιδευτικού στην ανάδειξη της σπουδαιότητας των στόχων του μαθήματος, την ποικιλία των προκλήσεων και την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών μέσα από διαρκή ανατροφοδότηση.

8.1. Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων. Από την αρχή της εφαρμογής γνωστοποιήθηκαν οι σκοποί των μαθημάτων στους μαθητές και στις δραστηριότητες η εκπαιδευτικός υπενθύμιζε τους επιμέρους στόχους. Επίσης, επιχειρήθηκε σε αρκετές συναντήσεις να δοθεί χρόνος για αξιολόγηση της πορείας των μαθητών. Σε αυτές δόθηκε χώρος στους μαθητές να συμμετέχουν μέσω αναστοχαστικών παρατηρήσεων, και να αξιολογούν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

8.2. Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης. Φάνηκε από τις προσαρμογές που γίνονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ότι οι διαφοροποιήσεις στις δραστηριότητες και οι αλλαγές στο βαθμό δυσκολίας επέτρεψαν στους μαθητές να συμμετέχουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

8.3. Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας. Η ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας ειδικότερα είναι θεμελιώδους σημασίας για το μάθημα της μουσικής. Εν προκειμένω χρειάστηκε να πλαισιωθεί από ένα ειδικό κανονιστικό πλαίσιο το οποίο ζητήθηκε να τηρούν οι μαθητές μέσα στον κοινόχρηστο χώρο όπου διεξάγεται το μάθημα μουσικής. Οι μαθητές καλούνταν να συνεργαστούν σε ομάδες κάθε φορά που η εκτελούμενη δραστηριότητα το επέτρεπε. Τους ζητήθηκε επίσης να σεβαστούν τις συνθήκες που επιτρέπουν την εργασία και των υπόλοιπων ομάδων ή ατόμων. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ενοχλείτο από πράξεις συμμαθητή του, του ζητείτο να ενεργοποιήσει στρατηγικές υπέρβασης αυτού του είδους των δυσκολιών, αποφεύγοντας να διακόψει μία κοινή δραστηριότητα. Τέτοιες στρατηγικές ήταν η αναβολή ικανοποίησης αναμένοντας την κατάλληλη στιγμή και του δόθηκε προς διευκόλυνση η επιλογή να σημειώσει τους παράγοντες που τον ενόχλησαν κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας.

8.4. Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης. Η αύξηση της ανατροφοδότησης μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, που δεν ήταν τόσο συχνές εκτός του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και απλές προτάσεις και υπενθυμίσεις των επιλογών που έχουν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (όπως να αλλάξουν τρόπο έκφρασης, να

αλλάξουν ομάδα, να τροποποιήσουν τον τρόπο που κινούνται μέσα στην τάξη ή να συγκεντρωθούν στην προσπάθειά τους, ανάλογα με την περίπτωση) κρίθηκε απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών στη μάθηση, την βελτίωση της στάσης τους ως μελών της κοινότητας της τάξης και την επιβράβευση της προσπάθειάς τους ως προϋπόθεση για την συνέχισή της.

9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση. Η δεξιότητα αυτορρύθμισης συνδέεται με την επίδοση στις εκτελεστικές λειτουργίες (κωδικός 6), αλλά η επαναφορά ερμηνεύεται ως πρόθεση του ΚΣΜ ο κωδικός 9 να αντιμετωπίσει τώρα το σύνολο αυτό δεξιοτήτων υπό το πρίσμα της εμπλοκής στη μάθηση.

9.1. Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση. Οι μαθητές έδειξαν σε πολλές περιπτώσεις θετική διάθεση για την προσπάθεια αυτορρύθμισης που απαιτείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος έτσι ώστε να αποτραπούν διενέξεις που προκαλούνται από διάφορες αιτίες, όπως πειράγματα προς συμμαθητές και συμπεριφορές που έλκουν την προσοχή ή άλλες παρορμητικές πράξεις. Η βελτίωση της συμπεριφοράς θα μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιο ελάχιστο βαθμό και στο γεγονός ότι ηχογραφούνταν τα μαθήματα αν και η διαδικασία αυτή σταδιακά περνούσε στη λήθη. Θετική επίδραση είχαν οι διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και οι υπενθυμίσεις των κανόνων.

9.2. Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών. Οι προσωπικές παρατηρήσεις ενώπιον του συνόλου των μαθητών αποφεύγονταν. Όταν χρειαζόταν να γίνουν, επιλεγόταν κατά το δυνατόν ένας τρόπος επικοινωνίας που δεν θα εξέθετε το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή στην κρίση των υπολοίπων (διακριτική συνομιλία/χειρονομία). Ανατροφοδότηση γινόταν με έμμεσους κυρίως τρόπους: ζητούνταν επανάληψη της παρουσίας λ.χ. μιας επιτυχούς ομαδικής ρυθμικής εκτέλεσης.

9.3. Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων εμπεριείχε το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και παρείχε χώρο και χρόνο για αναστοχασμό των μαθητών. Αυτό ενδυνάμωσε και επέτρεψε να καλλιεργήσει ο μαθητής μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, διαχείριση και αυτοαξιολόγηση καταρτίζοντας τη μαθησιακή στοχοθεσία του αποτελεσματικά. Η εναλλαγή διαφορετικών τρόπων αυτοαξιολόγησης διατήρησε ενεργό το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Κάποιες μορφές καταγραφής της συμπεριφοράς τους προκάλεσαν αντίδραση, όταν λ.χ. ζητήθηκε να σημειώνουν αιτήματα για έξοδο τους από την τάξη.

4. Συμπεράσματα

4.1 Συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα

Με την παρούσα εφαρμογή η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός υλοποίησε μαθήματα μουσικής που βασίστηκαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ με σκοπό να καταγράψει τον τρόπο χρήσης των κατευθυντήριων γραμμών και να αξιολογήσει τις ευκολίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός στην εφαρμογή αυτού του πλαισίου. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το ποιες προσαρμογές απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για την εφαρμογή του ΚΣΜ, καθώς και για την προαγωγή ενός συμπεριληπτικού μαθήματος μουσικής. Επιπλέον επιχειρήθηκε να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς την εμπειρία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας από την εφαρμογή του ΚΣΜ, καθώς και να διερευνηθούν οι τρόποι που κινητοποιούνται οι μαθητές ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και στον μουσικό γραμματισμό.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με το ζήτημα των προσαρμογών που απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αυτές εστιάστηκαν στη σαφή συναρμογή της ιεραρχίας των στόχων και την τήρηση της αρχής της πολλαπλότητας με τρόπο που να προσαρμόζεται στο διαθέσιμο χρόνο. Οι κατευθυντήριες γραμμές χρησίμευσαν σαν εργαλείο αξιολόγησης και αναστοχασμού κάθε μαθήματος, με στόχο να φωτιστεί καθαρότερα το πλαίσιο στη γνώση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικότερα σε επόμενους σχεδιασμούς που θα αποβλέπουν στην πρόληψη (και όχι εκ των υστέρων αντιμετώπιση) εμποδίων στη μάθηση. Τα πλάνα μαθήματος οργανώνονταν σταδιακά πιο αποτελεσματικά με προοπτική να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στο σχεδιασμό και να παρέχονται δίοδοι αποφυγής εμποδίων στη μάθηση. Η ευελιξία του πλάνου και ο αναστοχασμός μετά από κάθε εφαρμογή βοηθούσαν την αναπροσαρμογή των μαθησιακών στόχων, που κρίθηκε απαραίτητη για την εκπλήρωσή τους συμπεριληπτικά, αν και οι απουσίες μαθητών από μαθήματα, λόγω ιδιάζοντων υγειονομικών συνθηκών κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, κατέστησαν τη διαδικασία αναπροσαρμογής στόχων ακόμη πιο περίπλοκη και απαιτητική από όσο θα ήταν σε κανονικές συνθήκες.

Σε συνέχεια των προσαρμογών και αναφορικά με την προαγωγή ενός συμπεριληπτικού μαθήματος έγινε αισθητή η ανάγκη υποστήριξης από περισσότερα μέσα και ανανέωση του υποστηρικτικού υλικού θεσμικά, αντί να επαφίεται σε χρονοβόρες και ενίοτε αποπροσανατολιστικές αναζητήσεις του εκπαιδευτικού. Η εξάλειψη εμποδίων πρόσβασης στη μάθηση απαιτεί λ.χ. να υπάρχουν κατάλληλα τεχνικά μέσα για μετάδοση ή

ενίσχυση του ήχου, οπτικοακουστικές παρουσιάσεις με δυνατότητες διάδρασης, προτάσεις διδασκαλίας μουσικού υλικού που ανταποκρίνεται σε πολλαπλές επιλογές αναφορικά με τις γλωσσικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η δυνατότητα κατάρτισης γραπτού και προφορικού υλικού στις γλώσσες πρόσβασης των μαθητών κ.ά.. Η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ανακόψει την προσπάθεια επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ούτε να λειτουργήσει ως πρόσχημα για τον περιορισμό της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της τάξης.

Πρακτικά απέβη πολύ δύσκολο να περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό κάθε επιμέρους μαθήματος εμφανείς ενδείξεις προσαρμογής σε κάθε ένα από τα σημεία ελέγχου κάθε κατευθυντήριας γραμμής του ΚΣΜ, αν και επιχειρήθηκε να ληφθεί μέριμνα για όλες. Δόθηκε σταδιακά περισσότερο βάρος στις επιλογές που διατίθενται προς καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας, προσέλκυση του ενδιαφέροντος και κυρίως, ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών, αυτορρύθμιση και διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής. Στις πιο σύγχρονες εκδοχές (2014 και εξής) της γραφικής αναπαράστασης του πλαισίου του ΚΣΜ (CAST, 2018), ο άξονας που αφορά τα πολλαπλά μέσα εμπλοκής τοποθετήθηκε στην πρώτη θέση από αριστερά, σε σχέση με την τελευταία που είχε στις προηγούμενες, παρότι η αρίθμηση έμεινε ίδια για να αποφευχθεί σύγχυση. Πιθανότατα η εμπλοκή κρίνεται στοιχειώδης γενικά και όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, συμπεράσματα ως προς την εφαρμογή του πλαισίου του ΚΣΜ στη διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξάχθηκαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με την ειδικότερη ερμηνεία ορισμένων από τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ.

Φάνηκε κατά την εφαρμογή ότι με βάση την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τον ΚΣΜ το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι εξαρχής σχεδιασμένο με τρόπο που να επιτρέπει την υπέρβαση των δυσκολιών και σε καταστάσεις όπου οι εκτελεστικές λειτουργίες των μαθητών είναι μειωμένες, για οποιονδήποτε λόγο (Rose & Rose, 2007), κάτι που συνάδει με την βιβλιογραφία και φαίνεται να συμβαίνει συχνότερα σε μικρότερες ηλικίες, όπως οι ηλικίες φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Ο ΚΣΜ κατά μία άποψη (Jacobson, 2020) εστιάζει περισσότερο σε ανώτερης τάξεως επιτελικές λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στρατηγικής της μάθησης, σε σχέση με τον πυρήνα των επιτελικών λειτουργιών μάθησης, όπως ο ανασταλτικός έλεγχος⁸ και η μνήμη

⁸ Ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος είναι μια επιτελική λειτουργία που επιτρέπει στο άτομο να ελέγξει παρορμήσεις και συμπεριφορές στις οποίες ωθείται από αιτίες όπως ένστικτα, συνήθειες ή κυρίαρχες

εργασίας. Όπως αναδείχτηκε κατά την ανάλυση, η σχετική καθοδήγηση είναι διάσπαρτη στις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ που αφορούν τις εκτελεστικές λειτουργίες και την εμπλοκή των μαθητών (κωδικοί 6, 7 και 9). Κατά μία άλλη άποψη (Rose & Rose, 2007), η υπέρβαση των δυσκολιών που αφορούν εκτελεστικές λειτουργίες πρέπει να αναζητηθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματος (curriculum), δηλαδή τους στόχους και τα μέσα επίτευξης που προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών. Η πληροφόρηση γύρω από βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών πριν από την παρέμβαση, η συλλογή δεδομένων παρατήρησης κατά τη διάρκειά της και, κυρίως, η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών μιας τάξης είναι απαραίτητη για τη σωστή και εναρμονισμένη εφαρμογή του ΚΣΜ. Οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ δίνουν καίριες κατευθύνσεις για συζήτηση και συνεργασία, με θέματα την αποτελεσματικότερη στοχοθεσία, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, την πρόληψη απειλών και περισπασμών που εμφανίζονται σε ποικίλες μορφές και την ανάδειξη νέων κινήτρων μάθησης.

Ως προς την εμπλοκή στη μουσική μάθηση και συγκεκριμένα αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για την κινητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, φάνηκε από την εφαρμογή ότι ορισμένοι τρόποι έλξης της προσοχής των μαθητών επιδρούν ανασταλτικά σε άλλους μαθητές. Προτείνεται για όσους μαθητές κρίνεται απαραίτητο ώστε να αντεπεξέλθουν σε αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλούνται, η συνεργασία με γονείς ή/και εξατομικευμένη υποστήριξη, αντί να δημιουργείται ένα τεχνητό περιβάλλον όπου αυτές οι απειλές απουσιάζουν, κάτι που συνάδει με τη βιβλιογραφία (Hall et al., 2012).

Η αποδοχή της πολλαπλότητας μαθησιακών προφίλ, στόχων και κινήτρων μάθησης αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση του μουσικού γραμματισμού. Η εξοικείωση με την ποικιλομορφία απαιτεί συνεχή εξάσκηση και επαναπροσδιορισμό σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Στην περίπτωση της μαθησιακής διαδικασίας σε πολλές περιπτώσεις το διαφορετικό εμφανίζεται ως διαφορετική άποψη, διαφορετικός τρόπος ανταπόκρισης στο ίδιο ερέθισμα, διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης ενός μαθησιακού αποτελέσματος, εν γένει πολλαπλότητα διαφορετικών στόχων, εργαλείων και κινήτρων μάθησης. Παρότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί πολλές φορές

συμπεριφοριστικές αποκρίσεις σε ερεθίσματα, ενώ ικανότητα αυτοελέγχου και γενικότερα ανασταλτικό έλεγχο (inhibitory control) επιδεικνύει το άτομο που εστιάζει σε ένα ερέθισμα που επιλέγει μέσα από περισσότερα που μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το άτομο ή το περιβάλλον. Άλλες επιτελικές λειτουργίες είναι οι ικανότητες εστίασης, συντηρούμενης προσοχής και γνωστικής ευελιξίας, δηλαδή μετατόπισης της προσοχής από ένα ερέθισμα σε κάποιο άλλο όπως απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, η μνήμη εργασίας, ο σχεδιασμός και η αναβολή ικανοποίησης (Παπαναστασίου, 2017). Αναφέρονται περαιτέρω η ικανότητα έναρξης (initiation), η δεκτικότητα στη ροή (shift) και η κινητοποίηση (self-monitoring).

θεωρητικά και πρακτικά τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας δικαιωμάτων, του σεβασμού του άλλου και του διαφορετικού, τους κανόνες συμπεριφοράς που υπαγορεύουν αυτές οι αξίες, χρειάζεται σταθερή υπενθύμιση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να παραβιαστούν και καλλιέργεια ενσυναΐθησης και σεβασμού της διαφορετικότητας. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να γίνει αντιληπτό όχι μόνο πόσο διαφορετικά κάθε άνθρωπος μπορεί να ενσωματώνει ένα ερέθισμα, αλλά και πώς η ποικιλομορφία αυτή πρέπει να γίνεται αποδεκτή, ως δυνατότητα, ευκολία ή επιλογή και όχι ως ταμπέλα, που διευκολύνει το στιγματισμό κάποιου μαθητή. Από τη στιγμή που οι μαθητές εστίασαν περισσότερο στα προσωπικά τους κίνητρα και τρόπο μάθησης, έγινε εφικτή η ομαλή διεξαγωγή δραστηριοτήτων που ενίοτε στην ηλικία αυτή σε σχολικό πλαίσιο λειτουργούσαν ως αφορμή για πειρακτικά σχόλια ή διακωμώδηση συμμαθητών. Πρακτικά συντέλεσε στην βελτίωση της αυτορρύθμισης και των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών κατά την τέλεση ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων, άρα και στην αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου. Η γενικά θετική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές στο τέλος κάθε παρέμβασης και η συμμετοχή τους στη ροή των δράσεων με μεμονωμένες περιπτώσεις διαρροών μπορεί να αποτιμηθεί θετικά ως προς την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη μάθηση του μουσικού γραμματισμού.

4.2 Συζήτηση σχετικά με πρακτικές προς μίμηση ή προς αποφυγή, από την εμπειρία εφαρμογής

Η εργασία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας τάξης, μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου, αποβλέποντας στο συντονισμό προς την επίτευξη μιας μεγαλύτερης ποικιλομορφίας στόχων, καθίσταται απαραίτητη για την κατάρτιση ενός κοινού πλαισίου στόχων σύμφωνου με τις αρχές του ΚΣΜ. Εφόσον ο εκπαιδευτικός συνεπικουρείται στο έργο της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε πολλαπλά επίπεδα είτε από βοηθητικό προσωπικό είτε από τεχνολογικά μέσα, προσεγγίζει την επίτευξη διαφορετικών αλλά εναρμονισμένων στόχων.

Σε πρακτικό επίπεδο, από την εμπειρία που αποκτήθηκε από την εφαρμογή, συνιστάται ο εκπαιδευτικός να διατηρεί και στο προσωπικό του αρχείο και σε φορητό αποθηκευτικό μέσο το υλικό που χρησιμοποιεί στο μάθημα. Παρότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι γενικευμένη στα σχολεία, οι εξαιρέσεις και οι έκτακτες συνθήκες δεν έλειψαν ούτε κατά την παρούσα εφαρμογή. Πέρα από αυτό, η ύπαρξη υλικού μόνο σε διαδικτυακή μορφή δεν εξασφαλίζει τη διατήρησή του σε βάθος χρόνου.

Οι χρονικές προϋποθέσεις της διαδικασίας του μαθήματος, η διάρκεια και συχνότητα των μαθημάτων, επιδρούν καταλυτικά στο σχεδιασμό και ιδίως στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Με βάση την ανάγκη προσαρμογής της εμφάνισης της πληροφορίας ιδίως, ο απαιτούμενος για την ύπαρξη πολλαπλών επιλογών χρόνος αυξάνεται.

Παρόλο που η εφαρμογή της παρούσας μελέτης αφορούσε μόνο μία τάξη δημοτικού και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα ποικίλα συμπεράσματα δύναται να επιβεβαιώσουν ότι το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση συνετέλεσε αποφασιστικά στην βελτίωση του συμπεριληπτικού σχεδιασμού ως προς τους εξής παράγοντες:

- Εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με τις απαραίτητες οδηγίες και κατευθύνσεις ώστε να κινηθεί στοχευμένα και αποτελεσματικά στην επιλογή στόχων και των μέσων προς επίτευξή τους.
- Συνοπτικά και με σαφήνεια προσδιορίζει τις λειτουργίες που επιτελεί κάθε μέσο βοηθώντας τον εκπαιδευτικό σταδιακά μέσα από την άσκηση σε αυτό τον τρόπο σκέψης να βελτιώσει την πρακτική του και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσδιορίζοντας τις ανάγκες και απαιτήσεις του.
- Ενθαρρύνει την πολύπλευρη παιδεία του εκπαιδευτικού και συντελεί στη σφαιρική γνώση του αντικειμένου του.

Θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ ως συμπεριληπτικού εργαλείου σε ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων.

4.3 Περαιτέρω σκέψεις και προτάσεις προς έρευνα

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στο μάθημα της μουσικής αποτελεί ένα πεδίο εφαρμογής και έρευνας που βρίσκεται στα πρώτα του βήματα στη χώρα μας. Μέσα από την παρούσα εφαρμογή φάνηκε η δυνατότητα για χρήση του ΚΣΜ και εμβάθυνση σε επίπεδο διδασκαλίας της μουσικής, αλλά και επέκταση σε επίπεδο εκπαιδευτικής έρευνας. Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος αποτέλεσε τη λυδία λίθο εξακρίβωσης της καταλληλότητας εφαρμογής ενός πλάνου μαθήματος. Εξετάζοντας ωστόσο τον παράγοντα του χρόνου, μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι τα χρονικά πλαίσια της μάθησης είναι πιο διευρυμένα από το χρονικό πλαίσιο του μαθήματος. Εκτός από την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με προτεινόμενες δραστηριότητες επέκτασης ή με βάση

το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, η μάθηση συνεχίζεται εφόσον η διαδικασία του μαθήματος εντυπώνεται στη μνήμη των μαθητών.

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης⁹ (Vereş & Muntean, 2021) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατ' αρχήν συμβαδίζει με την παροχή πολλαπλών επιλογών που προτείνει ο ΚΣΜ, όμως αφενός προϋποθέτει πολλαπλή υποστήριξη των μαθητών και από το οικογενειακό περιβάλλον, πέρα από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, και αφετέρου θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο τα τεχνολογικά μέσα παρέχουν επιλογές στο πλαίσιο των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ και είναι προσβάσιμα τόσο από τους εκπαιδευτικούς ως προς την επεξεργασία και προσαρμογή τους στις ανάγκες της διδασκαλίας μουσικής όσο και από τους μαθητές. αποτελούσε ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης. Ως κοινά σημεία της ανεστραμμένης τάξης και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση αναφέρονται η μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, η χρήση της τεχνολογίας με προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και η ευρύτερη δυνατότητα επιλογών που προσφέρεται στο μαθητή αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνει (Lezcano et al., 2018), και κυρίως η χρονική διάρκεια που μπορεί να επιλέξει να διαθέσει για να μάθει. Η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται περισσότερο στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.

Η πανδημία COVID-19 ενέτεινε τον προβληματισμό αναφορικά με τις διαφορές πρόσβασης στη μάθηση μεταξύ μαθητών ανάλογα με το αν είχαν πρόσβαση ή όχι στην τεχνολογία από το σπίτι (Basham et al., 2020· Petretto et al., 2020). Όσον αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με πρακτικές αδυναμίες πρόσβασης στην τεχνολογία από το σπίτι, η επιλεξιμότητα της χρήσης της τεχνολογίας τηλεεκπαίδευσης ως επιλογής κρίθηκε ιδιαίτερα αμφισβητήσιμη προσκρούοντας σε σημαντικές ελλείψεις (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022). Κατά την περίοδο που συντελέστηκε η έρευνα, η χρήση τεχνολογίας που σχετίζεται με την τηλεεκπαίδευση συνδεόταν στους μαθητές με τη δυσάρεστη κατάσταση του προσωρινού περιορισμού δικαιωμάτων ή «εγκλεισμού» και δεν συμπεριλήφθηκε ως επιλογή. Η διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης με αντικείμενο την διεύρυνση των επιλογών που παρέχει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ως προς την αναπαράσταση και

⁹ Στο εκπαιδευτικό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μετωπική παραδοσιακή διδασκαλία μετακινείται από τον ομαδικό χώρο μάθησης στον ατομικό μαθησιακό χώρο και εξασφαλίζεται μια αποτελεσματική, ενεργή και διαδραστική μάθηση με εναλλαγή περιβάλλοντος, με δραστηριότητες και πρακτικές να υλοποιούνται τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης (Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018· Bergmann & Sams, 2014). Επιπλέον η αξία μιας ανεστραμμένης μαθησιακής προσέγγισης είναι ότι εξασφαλίζεται ευέλικτη και εύστοχη διαχείριση αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μέσα στην σχολική τάξη με πρακτικές δραστηριότητες και εφαρμογή των γνώσεων περιεχομένου που έχουν μάθει εκτός σχολικής τάξης (Ozdamli & Asiksoy, 2016· Hadman et al, 2013· Vereş & Muntean, 2021).

έκφραση της γνώσης, τη δράση και την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση θα απαιτούσε μια ευρύτερη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία φορέων όπως οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών, από τους οποίους στην παρούσα μελέτη ζητήθηκε η ελάχιστη δυνατή συνεισφορά.

Η διασφάλιση της δυνατότητας χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας και υποστηρικτικού υλικού εντός και εκτός σχολείου, με σκοπό τη βελτίωση του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου όλων των μαθητών, αποτελεί ακόμη ζητούμενο. Πόσο μάλλον (αποτελεί ζητούμενο) η εμπέδωση αρχών αποδοχής, συμπερίληψης και εξοικείωσης με την ποικιλομορφία, από το σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον και η τήρησή τους ως στάση πεποίθησης και συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αριστοτέλης (χ.χ.) *Ποιητική*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?page=3&text_id=76
- ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα μουσικής στο δημοτικό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργική Απόφαση δημοσίευσης αρ. 169862/Δ1/2021, ΦΕΚ 6433/Β/31-12-2021.
- ΙΕΠ (2014). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_ΠΣ_ΜΟΥΣΙΚΗ_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_ΑΝΑΡΤΗΤΕΟ.pdf
- ΙΕΠ (2022). *Νέα Προγράμματα Σπουδών*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος.
- Κανελλόπουλος, Π. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Κοσμίδου Ε., Αβλάμη Κ., Κωστούδη Φ., & Σφυρόερα Μ. (2021). Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 49–59. <https://doi.org/10.12681/icw.30021>
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2018). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό. Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου* (Ρέθυμνο, 27-06-2015).
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2016). Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση. Έκδοση: 1.0. Αθήνα <https://docplayer.gr/47549158-Katholiki-shediasi-gia-mathisi.html#>
- Νικολάου, Ε., & Ακογιούνογλου, Μ. (2019). Διερεύνηση της εφαρμογής μίας ενότητας μαθημάτων σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι*

- προσανατολισμοί. *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 290–300).
Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαναστασίου, Φ. (2017, 7 Ιανουαρίου). *Επιτελικές λειτουργίες μάθησης*. Ειδικός Παιδαγωγός. <https://eidikospaidagogos.gr/epitelikes-leitourgies-mathisi/>
- Πλατσίδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.
- Σαραντάκος, Ν. (2015). *Τα εκτροχιασμένα βαγόνια και το θηλυκό γένος*. Οι λέξεις έχουν τη δική τους ιστορία. <https://sarantakos.wordpress.com/2015/09/30/bagonia/>
- Σαρρή, Δ. (2020). «Ταξίδι στην πολιτεία του ήχου»: ηχοκεντρικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυναμική της τάξης. Σε Μνιέστρης, Α., Παπαρρηγόπουλος, Κ. Σαρρή, Δ. (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ήχος, Βίωμα, Εκπαίδευση»*, 27-30 Σεπτεμβρίου 2018, Καλαμάτα - Κέρκυρα.
- Τσίτσικας, Ε. Κ., & Φραντζή, Κ. (2022). Μαθησιακές δυσκολίες και Εξαποστάσως εκπαίδευση: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και χρήση νέων τεχνολογιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(8B), 194-204.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης - Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Χαλκιαδάκη, Μ., Νικολάου, Ε. & Ακογιούνου, Μ. (2020). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής για την πολυπολιτισμική τάξη σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό. Στο Ο. Παχή (επιμ.), *«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»*, Πρακτικά, 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο (σσ. 190-206). Κέρκυρα. .
- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 7–27.
- Νόμος 4823/2021 - Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 136/Α/3-8-2021
- Akoyunoglou, M., & Domnina, N. (2021). “Corona-lessons” for reaching socially disadvantaged students in the hybrid music classroom. In M. Pabst-Krueger & A.

- Ziegenmeyer (eds.): *Perspectives for music education in schools after the pandemic* (pp. 61-71), Publication of Music Teacher Associations in Europe.
- Alsalamah, A. (2017). Differences between differentiated instruction and universal design for learning. *International Journal for Research in Education*, 6(10), 8–10.
- Ayçiçek, B., & Yanpar Yelken, T. (2018). The effect of Flipped Classroom Model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction*, 11(2), 385-398. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a>
- Bartók, B., & Suchoff, B. (1993). *Béla Bartók Essays*. Univ of Nebraska Pr.
- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71-91.
- Basham, J. D., Gardner, J. E., & Smith, S. J. (2020). Measuring the implementation of UDL in classrooms and schools: Initial field test results. *Remedial and Special Education*, 41(4), 231-243.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Cognitive domain. Longmans, Green.
- Boler, V. (2021, February 16). *Universal design for learning in elementary general music*. Victoria Boler. <https://victoriaboler.com/blog/universal-design-for-learning-in-elementary-general-music>
- Burgstahler, S. (2009). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Do-It.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. doi:10.1188/14.onf.545-547
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*, 24(4), 419-444.
- CAST (2014) <http://udltheorypractice.cast.org/>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0 (εκδοχή στα ελληνικά)
<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Dalton, E. M. (2020). UDL and connected laws, theories, and frameworks. *Universal Access Through Inclusive Instructional Design: International Perspectives on UDL*, 3-16.
- Darrow, A. A. (2015). Differentiated instruction for students with disabilities: Using DI in the music classroom. *General Music Today*, 28(2), 29-32.
- Darrow, A. A., & Adamek, M. S. (2017). Recent and continuing initiatives and practices in special education. *Music Educators Journal*, 104(2), 32-37.
- Darrow, A. A. (2016). Applying the principles of Universal Design for Learning to approaches in general music. In C. Abril, & B. Gault, (Eds.), *Oxford Handbook on Approaches to Teaching General Music: Methods, Issues, and Viewpoints* (pp. 308-326). Oxford University Press.
- Dewey, J. (2011). *The sources of a science of education*. Read Books Ltd.
- Dorfman, J. (2016). Exploring models of technology integration into music teacher preparation programs. *Visions of Research in Music Education*, 28(1), 6.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of engineering education*, 94(1), 57-72.
- Felder, R. M. (2010, September 27). Are learning styles invalid? (Hint: No!). *On-course newsletter*, 27.
- Fuelberth, R. V., & Laird, L. E. (2014). Tools and stories: Preparing music educators for successful inclusive classrooms through universal design for learning. In S. M. Malley (Ed.), *2013 VSA intersections: Arts and special education exemplary programs and approaches* (pp. 159-181). The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Furey, W. (2020). The stubborn myth of “learning styles”. State teacher-license prep materials peddle a debunked theory. *Education Next*, 20(3), 8-12.

- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Teachers Coll Press.
- Gerrity, K. W., Hourigan, R. M., & Horton, P. W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 144-159.
<https://doi.org/10.1177/0022429413485428>
- Gilbert, D. (2016). Revitalizing music teacher preparation with selected 'Essential Conditions'. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(2), 161-173.
- Gomes, J., Figueiredo, M., & Amante, L. (2014). Musical Journey: A virtual world gamification experience for music learning. *International Journal on Advances in Education Research*, 1(1), 1-21.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hall, T., Strangman, N. and Meyer, A., (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/DI_UDL.pdf
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54-67.
- Heikkila, E. & Knight, A. (2012). Inclusive music teaching strategies for elementary-age children with developmental dyslexia. *Music Educators Journal*, 99(1), 54-59.
<https://doi.org/10.1177/0027432112452597>
- Hein, E. (2014). Music games in education. In K. Schrier (Ed.), *Learning, Education and Games. Volume One: Curricular and Design Considerations* (pp. 93-108), Carnegie Mellon University. <https://doi.org/10.1184/R1/6686825.v1>
- Husmann, P. R., & O'Loughlin, V. D. (2019). Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical sciences education*, 12(1), 6-19. <https://doi.org/10.1002/ase.1777>

- Institute of Education Sciences (2020). *What Works Clearinghouse™, Standards Handbook, Version 4.1*, WWC Procedures and Standards Handbooks.
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>
- Jacobson, L. A., Carey, L. B. (2020). Addressing the Divergence of the UDL Guidelines from the Developmental Neuropsychological View of Executive Function. *2019 UDL-IRN International Summit Proceedings*, March 27-29 in Orlando, FL.
<https://www.learningdesigned.org/resource/addressing-divergence-udl-guidelines>
- Kuo, Y. T., & Chuang, M. C. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 31(4), 394-412. <https://doi.org/10.1177/0255761413489082>
- Lezcano, F., Lojacono, C., Raquel, C., & La Marca, A. (2018). Flipped Classroom and Universal Design for Learning: Towards an Inclusive Educational Environment and Curriculum. In *ECER 2018 Bolzano-The European Conference on Educational Research-Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research*. EERA (European Educational Research Association).
- Lieberman, L., Lytle, R., & Clarcq, J. A. (2008). Getting it right from the start: Employing the universal design for learning approach to your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 32-39.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598132>
- Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum, *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 918-933.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.859308>
- McCord, K. A. (2002). Children with special needs compose using music technology. *Journal of Technology in Music Learning*, 1(2), 3-14.
- McCord, K. A. (2004). Moving beyond "that's all I can do:" Encouraging musical creativity in children with learning disabilities. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 23-32.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Routledge.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers* (3rd ed.). <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>

- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Morse, J. (2018). Reframing rigor in qualitative inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 1373-1409). Sage Publications.
- Oxford, R., Holloway, M.E., & Horton-Murillo, D. (1992). "Language Learning Styles. Research and Practical Considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom". *System*, 20(4), 439-459.
- Ozdamli, F. & Asiksoy, G.(2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.
<https://doi.org/10.18844/wjet.v8i2.640>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
<https://www.trans-pareo.com/uploads/4/5/3/5/4535377/learningstylesstudy.pdf>
- Pabst-Krueger, M., & Ziegenmeyer, A. (2021). *Perspectives for music education in schools after the pandemic*. Publication of Music Teacher Associations in Europe.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *Music Theory Online*, 21(1).
- Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., & Edyburn, D. (2020). Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research. *Remedial and Special Education*, 41(4), 219-230. <https://doi.org/10.1177/0741932519847755>
- Rao, K., Smith, S. J., Edyburn, D., Grima-Farrell, C., Van Horn, G., & Yalon-Chamovitz, S. (2019). *UDL Reporting Criteria Developed by the UDL Research Committee*. Retrieved May 7, 2022. https://udl-irn.org/wp-content/uploads/2021/06/UDLReportingCriteria_v5.pdf
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3-4), 193 – 215.
- Rogers, G. L. (1991). Effect of color-coded notation on music achievement of elementary instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 64-73.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of educational psychology*, 107(1), 64-78. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037478>

- Rose, D., & Dalton, B. (2007). Plato revisited: Learning through listening in the digital world. *Recording for the Blind & Dyslexic*, Princeton, NJ.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D., & Rose, K. (2007). Executive function processes: A curriculum-based intervention. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education* (pp. 287-308). Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1954). *The science of learning and the art of teaching*. Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press
- Tomlinson, M. M. (2013). Literacy and music in early childhood: Multimodal learning and design. *Sage Open*, 3(3), 2158244013502498.
- Vereş, S. & Muntean, A.-D. (2021). The Flipped Classroom as an Instructional Model. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 56-67.
<https://doi.org/10.24193/RRGE120214>
- Wood, B. B. (2001). Stake's countenance model: evaluating an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.

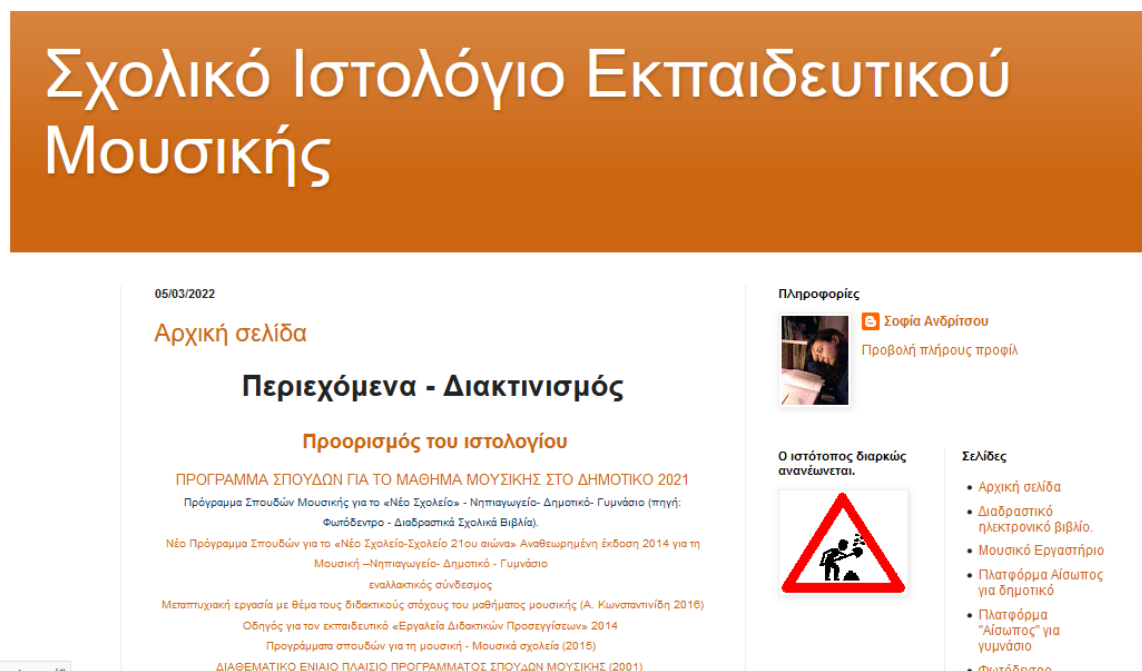
Παράρτημα

Α. Προσωπικά ιστολόγια καταχώρησης υλικού της ερευνήτριας εκπαιδευτικού προς χρήση στην τάξη:

<https://primarymusicanthology.blogspot.com/>



<https://sxolistomousiki.blogspot.com/>



Συγκεκριμένα έγινε χρήση υλικού που έχει αναρτηθεί στις παρακάτω σελίδες στις οποίες υπάρχουν περαιτέρω σύνδεσμοι προς οπτικοακουστικό υλικό:

Β. φύλλο παρακολούθησης στ κεφ.16: https://docs.google.com/document/d/13Ez4ogs-cgMjkonY_YfSfClhVDGKXpX0hdulkZ0jcGk/edit?usp=sharing

Άκουσε προσεκτικά [μια ηχογράφιση με τα παρακάτω κρουστά όργανα](#).
Για να θυμάσαι πώς ονομάζεται και από τι υλικό είναι φτιαγμένο κάθε όργανο, μπορείς να συμβουλευέσαι την αφίσσα ή δοκίμασε στο σπίτι να παίξεις το παιχνίδι [Ταίριασε το κρούστρο](https://bit.ly/3s4xXUA): <https://bit.ly/3s4xXUA> ή το παιχνίδι [διακρίνω τα κρουστά σε κατηγορίες](https://bit.ly/3l4l8B): <https://bit.ly/3l4l8B> ή τα μουσικά όργανα της τάξης μας: <https://bit.ly/3l3j4ao> ή ο ήχος των μουσικών οργάνων: <https://bit.ly/3Bx8EQ>



Ποιο όργανο κρατάει τον παλμό:.....
Με ποια σειρά προστίθενται τα όργανα:

1.....2.....3.....
4.....5.....

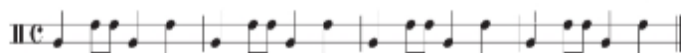
Μπορείς να φτιάξεις το χάρτη ακρόασης του κομματιού:

Ή να δημιουργήσεις δικούς σου συνδυασμούς στο [χρωματιστό μουσικό εργαστήριο](https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/):
<https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/>

Αλέγκρο	- Allegro	γρήγορα
Πρέστο	- Presto	πολύ γρήγορα
Αντάντε	- Andante	αργά, περπατητά
Αντάτζιο	- Adagio	αργά
Αντάτζιο μόλτο	- Adagio molto	πολύ αργά



Παίξε μερικές φορές το ρυθμικό σχήμα που ακολουθεί με μέτριο **τέμπο** (μοντεράτο, moderato). Μπορείς να χρησιμοποιήσεις παλαμάκια, το θρανίο ή ένα κρουστό μουσικό όργανο. Δοκίμασε να χρησιμοποιήσεις τον ηλεκτρονικό μετρονόμο στη σελίδα <https://www.metronomeonline.com/> όπου η ρυθμική αγωγή μετριέται με αριθμούς (παλμοί ανά λεπτό). Τώρα δοκίμασε να παίξεις το ίδιο ρυθμικό σχήμα αλλά σε αργό τέμπο (αντάντε, andante) και στη συνέχεια σε πολύ γρήγορο (πρέστο, presto).



Μπορείς επίσης να το ακούσεις ή να το κατασκευάσεις στο [chrome music lab \(song maker\)](https://musiclab.chromeexperiments.com/SongMaker/).

Γ. Παρτιτούρα για ηχητικό παράδειγμα φ.π.16:

https://musescore.com/user/33059053/scores/7653845/s/NWhNp6?share=copy_link

Παρτιτούρα για ηχητικό παράδειγμα φ.π.16

Tambourine

Φαντάσου τους ήχους να σχηματίζουν μια βοηθή σκάλα (ή κλίμακα) όπου κάθε σκαλί της είναι και ένας ήχος με διαφορετικό τονικό ύψος, ώστε να μπορείς εύκολα να τον ξεχωρίζεις από τους διπλανούς του.

Οι αρχαίοι Έλληνες τις μουσικές σκάλες που είχαν επινοήσει τις ονόμαζαν τρόπους, οι Βυζαντινοί ήχους, οι παραδοσιακοί μας μουσικοί δρόμους, οι Αραβες μακάμ, οι Ινδοί ράγκα κ.ά. [Λίγα ακόμη για τις κλίμακες](#)

Στη δυτική μουσική υπάρχουν δύο βασικές μουσικές σκάλες:

η μείζων και η ελάσσων ή αλλιώς η ματζόρε και η μινόρε.

Παρατήρησε προσεκτικά τα διαγράμματα που ακολουθούν. Άκουσε τον ήχο κάθε κλίμακας.

Δες τα βίντεο (<https://vimeo.com/683529447/54972d23fc> : ντο μείζονα και

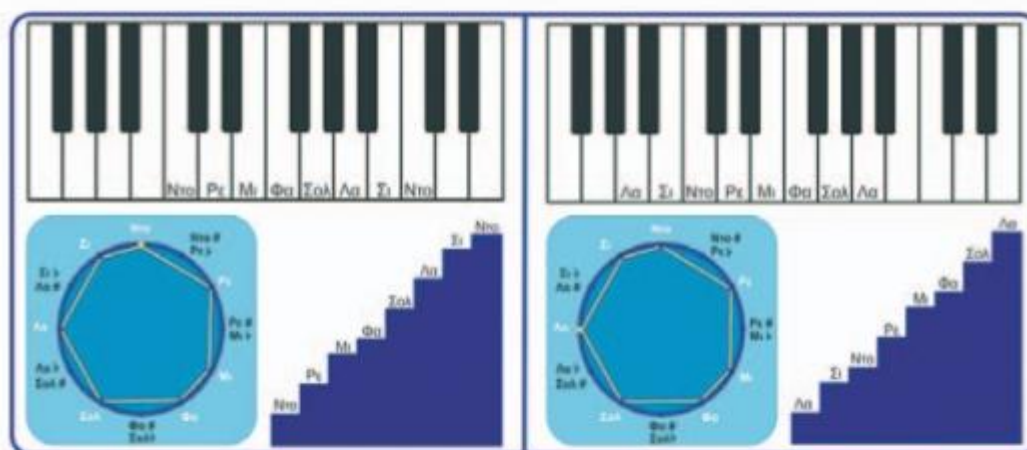
<https://vimeo.com/683530429/d1a64ee253> : λα ελάσσονα) και παίξε κι εσύ στη σελίδα <https://musiclab.chromeexperiments.com/> > shared piano, ή σε ένα δικό σου μουσικό όργανο.

Άλλες επιλογές σε εικονικό πιάνο για να παίξεις από υπολογιστή ή κινητή συσκευή :

<http://photodentro.edu.gr/vitem/ds/8521/5840>

<https://www.onlinepianist.com/virtual-piano> <https://virtualpiano.net/>

Βρες τις ομοιότητες και τις διαφορές και γράψε τις παρατηρήσεις σου ή επισήμανε προσεκτικά τα σημεία στις εικόνες.



Βλέπω καράβια κι έρχονται

Βλέπω_καράβια_κι_έρχονται by sofiaanr

Βλέπω καράβια: Παρτιτούρα χρωματιστή

Βλέπω_καράβια_κι_έρχονται by sofiaanr

Z. Από πού είσαι ποταμάκι: https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/01/blog-post_50.html



Από_πού_είσαι_ποταμάκι by sofiaantr

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ χωρίς ήχο

- Από πού είσαι ποταμάκι; (2)
- Από κείνο το βουνό (2)
- Πώς τον λένε τον παππού σου; (2)
- Σύννεφο στον ουρανό (2)
- Ποια είν' η μάνα σου;
- Η μπόρα
- Πώς κατέβηκες στη χώρα;
- Τα χωράφια να ποτίσω
- και τους μύλους να γυρίσω.
- Στάσου να σε δούμε λίγο
- ποταμάκι μου καλό...
- Βιάζομαι πολύ να φύγω
- ν' ανταμώσω το γιαιλό...

Βίντεο παρουσίαση με ήχο



Η. Banaha: παραδοσιακό τραγούδι από το Κονγκό:

<https://primarymusicanthology.blogspot.com/2020/10/banaha.html>

Βανάνα: παραδοσιακό τραγούδι από το Κονγκό


 Off
  - 100% +
 [Download](#)

Banaha

Congo

Παραδοσιακή



Σι οι οι οι ντόλιντα γακου σι νε λα ντου μπα να χι Σι οι οι ο

6 ντό λα ντε γακου οι νε λα ντού μπα να χι μπα να χι μπα να χι γακου

11 οι νε λα ντου μπα να χι γακου οι νε λα ντου μπα να χι γακου οι νε λα ντου μπα να χι γακου

Banaha by sofiaanr

Το τραγούδι προέρχεται από την επαρχία Katanga στο Νότιο Κονγκό. Στις μέρες μας τραγουδιέται ε όλο τον κόσμο.

Banaha (Kiluba Folk Song)

Sisi, sisi, dolada, Yaku sine ladu banaha.

Sisi, sisi, dolada, Yaku sine ladu banaha.

Banaha, banaha, Yaku sine ladu banaha.

Banaha, banaha, Yaku sine ladu banaha.

Ha, banaha, Yaku sine ladu banaha.

Ha, banaha, Yaku sine ladu banaha.

Με λίγα λόγια μπορεί να σημαίνει "Ο Γιακού ταΐζει με το κουτάλι από τη ρίζα του ανανά, μια μπανάνα στο κόκοανο κατέλο της θείας του"!!! Αλλά μπορεί να υπάρχει κάποια άλλη παλαιότερη σημασία των λέξεων που δεν γνωρίζουμε πια.

Πηγές: <http://library.goldenacornmusic.com/library/banaha-soldier-s-song> και <http://www.mamalisa.com/?t=es&p=4385>.

Εκδοχή στα ελληνικά που δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 2021:

Θ. Τραγούδι καλωσορίσματος - Banaha:

<https://primarymusicanthology.blogspot.com/2021/09/blog-post.html>

Τραγουδι καλλιγραφίας με ελληνικό στίχο (βασισμένο στη μελωδία του Βανίλια, που ξεκίνησαμε να το τραγουδάμε το Σεπτέμβριο του 2021):

Σταγόν, δαυτά
 ριθμικά και μελωδικά
 τραγουδιά, τραγουδιάρ
 και θα 'ρθει και για μας η σειρά

Συμείνω φηλὶ
καὶ ἡ τίξις εἰς χαμηλὰ
ὅλος μαζί
Ἐκκενόμε τῇ νύκτι χρονοῦ







Banaha

Congolese Folk Song

Transcribed by Steinberg Co

Track 1

1. D G A7 D D

Si - a - si - o du - lu, Ya - lu - si - lu - lu lu - si - lu lu - lu

2. D G A7 D D

lu - lu - lu - lu, Ya - lu - si - lu - lu lu - lu - lu lu - lu - lu

3. D G A7 D.C. D

lu - lu - lu - lu, Ya - lu - si - lu - lu lu - lu - lu lu - lu - lu

<https://primarymusicanthology.blogspot.com/2020/10/epo-e-tai-tai-e.html>

επο ε tai tai ε (γεια και χαρά παιδιά)

- Για πρώτη συνάντηση ομάδας: γεια και χαρά παιδιά, γεια και χαρά σας όλοι θα είμαστε ομάδα για τούτη τη χρονιά. Βασισμένο σε σκοπό παραδοσιακό από τη Νέα Ζηλανδία. Στίχοι πρωτοτύπου:

Επο i tai tai ε - ο

Επο i tai tai ε - ο

Επο i tai tai επο - i tuki tuki επο - i tuki tuki ε

Γεια και χαρά παιδιά!

παρασκευή της δέσμης Δ. Χατζηγεωργίου

Παραδοσιακό Ν. Ζηλανδίας

♩ = 121

Γεια και χαρά παιδιά, γεια και χαρά σας όλοι θα είμαστε ομάδα για τούτη τη χρονιά. Βασισμένο σε σκοπό παραδοσιακό από τη Νέα Ζηλανδία. Στίχοι πρωτοτύπου: Επο i tai tai ε - ο, Επο i tai tai ε - ο, Επο i tai tai επο - i tuki tuki επο - i tuki tuki ε

Πατώντας εδώ παρακολουθείτε μία εντοχρήστρωση της μελωδίας στην εφαρμογή **chrome music lab (song maker)**

Μπορεί να επιλεγεί όποια από τις παρακάτω στροφές ταιριάζει χρονικά:

Κ. Το κοχύλι: <https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/05/blog-post.html>

Δευτέρα 9 Μαΐου 2022

Το κοχύλι



To_κοχύλι by sofiaanr

Έπεσα για να κολυμήσω
Κι άφησα την καρδιά μου πίσω
Άφησα την καρδιά μου πίσω
κι έπεσα για να κολυμήσω

Άφησα την καρδιά μου χάμω
Σαν το κοχύλι μες στην άμμο
Σαν το κοχύλι μες στην άμμο



Το έργο
κειμένη
Ανδρίτ
Compi
Εμπορ
Διεθνή

Σελίδα

Αρχική
Αποθε
εκπαίδ
Ανθολ
Διαδρο
Πλατφ
Πλατφ
Βοομπ
Παρτί
εκπαίδ
Μιχάλο
παραδ

Αναζ
ιστο

Πλη



Λ. Ύμνος στη Χαρά: <https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/03/blog-post.html>

Ύμνος στη Χαρά

Ύμνος στη Χαρά

L.v. Beetho

Πά νταη μου οι κή ε νό ναι τους αν θρώ πους μες στη γη
Πά νταη μου οι κή ε φρό νει την ψυ χή στον ου ρα νό
Ας ξε χά σον με γιά λί γο κά θε πό νο μας καρ φό

5
είν η γλώσ σα της ε ρή νης που μα λιά ει στην ημ χή
και οι άγ γε λοι μα ζι της α νυ μυό με το θε ό
με τρα γού δω ας χα ρού με το ιο ραί ο προ ι νό.

9
Τρα γού δά με την α α γά τη τη χα α ρά την ο μορ ημά,

Τραγουδάμε_την_ειρήνη_(Ύμνος_στη_Χαρά) by sofiaaer

Προβολή παρουσίασης στίχων

Πάντα η μουσική ενώνει τους ανθρώπους μες στη γη
είν η γλώσσα της ειρήνης που μιλάει στην ψυχή.

Τραγουδάμε την αγάπη
τη χαρά, την ομορφιά
την ειρήνη που ενώνει
κάθε ανθρώπινη καρδιά

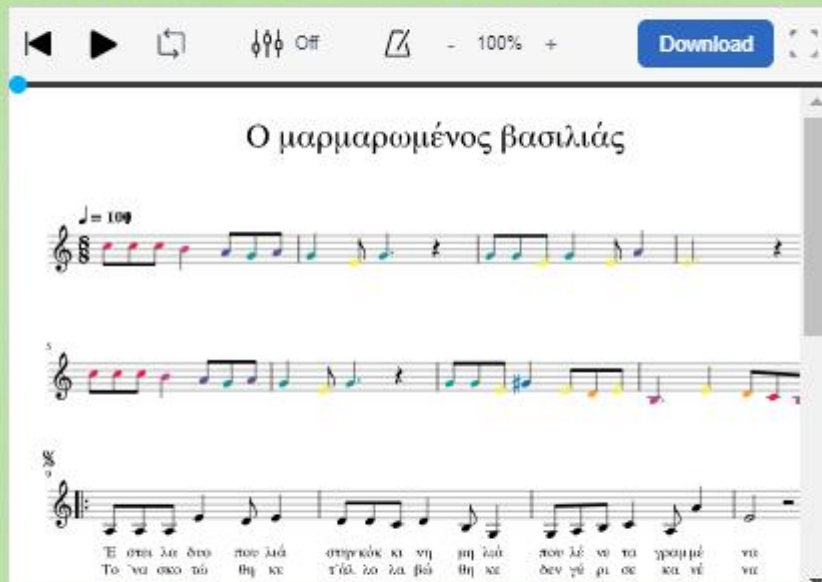
Μ. Επέτειος 25ης Μαρτίου 1821:

https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/02/blog-post_22.html

Επέτειος 25ης Μαρτίου 1821

Βίντεο με εικόνες από τους στίχους του τραγουδιού "Τσάμικος"
Παρουσίαση στίχων του τραγουδιού Τσάμικος, με εικόνες

Ο Μαρμαρωμένος βασιλιάς Μουσική: Απόστολος Καλδάρας, στίχοι: Πυθαγόρας
(Παπασταματίου), α' εκτέλεση: Χαρούλα Αλεξίου, δίσκος: Μικρά Ασία.



Ο μαρμαρωμένος βασιλιάς

♩ = 109

5

9

Έ στεί λαι δυο που λιά στην κάκκινη μηλιά
Το 'να σκοτώθηκε τ' άλλο λαβώθηκε
Δε γύρισε κανένα
Το 'να σκοτώθηκε τ' άλλο λαβώθηκε
Δε γύρισε κανένα
Έστειλα δυο πουλιά στην κάκκινη μηλιά
Που λένε τα γραμμένα

Ο_μαρμαρωμένος_βασιλιάς by sofiaanr

Έστειλα δυο πουλιά στην κάκκινη μηλιά
Που λένε τα γραμμένα
Το 'να σκοτώθηκε τ' άλλο λαβώθηκε
Δε γύρισε κανένα
Το 'να σκοτώθηκε τ' άλλο λαβώθηκε
Δε γύρισε κανένα
Έστειλα δυο πουλιά στην κάκκινη μηλιά
Που λένε τα γραμμένα

N. Τραγούδια με θέμα την ανακύκλωση:

https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/02/blog-post_17.html

Play-along video:



Ξ. Μια γλώσσα μαγική: <https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/02/blog-post.html>

Μια γλώσσα μαγική

Ένα τραγούδι του Βασίλη Αναγνώστου για την μαγική αυτή γλώσσα.



Ξέρω_μια_χώρα by sofiaanr

Μια γλώσσα μαγική

Ξέρω μια γλώσσα που ξέρουν όλοι
στα χωριουδάκια μα και στην πόλη
Ευρώπη Ασία κι Αμερική
Ξέρουν τη γλώσσα τη μαγική
Λόγια δεν έχει αυτή πολλά
ρε μι φα σολ λα σι ντο λα

Οι Εσκιμώοι κι οι Ινδιάνοι
οι βασιλιάδες μα κι οι τσιγγάνοι

Το έργο
κειμένων
Ανδρίτσας
Common
Εμπορικό
Διεθνές

Σελίδα

Αρχική σελίδα
Αποθετήριο
εκπαίδευσης
Ανθολόγιο
Διαδραστικό
Πλατφόρμα
Πλατφόρμα
Ευρωπαϊκή
Παρτιτούρα
εκπαίδευσης
Μιχαήλ
παραδίδει

Αναζητήστε
ιστολόγιο

Πληροφορίες

Αναφορές

Ο Έρθαν τρεις σπανοί απ' την Πόλη:

https://primarymusicanthology.blogspot.com/2021/12/blog-post_72.html

Έρθαν τρεις σπανοί απ' την Πόλη

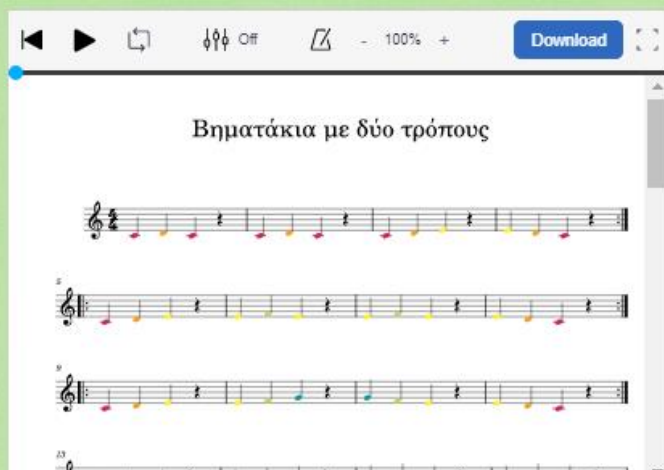
Glockenspiel
 Glockenspiel
 Glockenspiel
 Glockenspiel
 Tambourine
 Claves

Έρθαν_τρεις_σπανοί_απ' την_Πόλη by sofiaant

Έρθαν τρεις σπανοί απ' την Πόλη
 Έρθαν τρεις σπανοί απ' την Πόλη,
 πέντε τρίχες είχαν όλοι
 ήρθε κι έ-μπρε μπε μπε, ήρθε κι ένας Θηνιακός.
 Έρθε κι ένας Θηνιακός,
 πέντε τρίχες μοναχός.
 Οι σπανοί -μπρε μπε μπε, οι σπανοί όταν τον είδαν,
 οι σπανοί όταν τον είδαν
 πήγαν και τον συνεπήραν.
 - Βρε καλώς-μπρε μπε μπε, βρε καλώς τον πολυγένη
 βρε καλώς τον πολυγένη
 κι από πούθε κατεβαίνει;

Π. Βηματάκια: <https://primarymusicanthology.blogspot.com/2022/04/blog-post.html>

Βηματάκια



Βηματική Μελωδία by sofiaant

Παρτιτούρα για μαυρόασπρη εκτύπωση

Πρόταση στίχου:

Ξεκανάς - να μετράς - προχωράς - και γυρνάς. (2)

Περπατάς - σταθερά - προχωράς - και γυρνάς. (2)

Προχωράς - σταθερά - και ξανά - στην αρχή. (2)

Το έργο με τίτλο Ανθολόγιο μουσικών κειμένων από τον δημιουργό Σοφία Ανδρίτσου διατίθεται με την άδεια **Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές**.

Σελίδες

Αρχική σελίδα

Αποθετήριο Εντέρτη: τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση

Ανθολόγιο ε' τάξης δημοτικού

Διαδραστικά ηλεκτρονικά βιβλία

Πλατφόρμα "Αίσωπος" για δημοτικό

Πλατφόρμα "Αίσωπος" για γυμνάσιο

Boomwhackers ανά τάξη

Παρτιτούρες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μεταλλόφωνο και Φλογέρα); Μιχάλης Μιχαηλίδης

παραδίδουμε τραγούδια

Αναζήτηση αυτού του ιστολογίου

Αναζήτηση

Πληροφορίες



Σοφία Ανδρίτσου

P. Οι συμφωνικοί μας κανόνες:

<https://docs.google.com/document/d/1DLypILzDxxmEM5-0ZJhHQ90SuiYkJPoTzorvlbb834/edit?usp=sharing>

ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ

Πράγματα, αντικείμενα

Η αίθουσα μουσικής χρησιμοποιείται και από άλλους...



και ρωτάω
πριν μετακινήσω κάτι.
Σέβομαι το χώρο και τον διατηρώ καθαρό.



Οργανώνω τα πράγματά μου έτσι ώστε να
έχω μπροστά μου τα απαραίτητα, και μόνο
αυτά.

Στάση, συμπεριφορά

Κάθομαι στην καρέκλα ήσυχα,
με κατεύθυνση προς τον πίνακα,
ακουμπώντας τα πόδια στο έδαφος και την
πλάτη στην πλάτη της καρέκλας όσο πιο
ίσια μπορώ.



Λάθος



Σωστό



Λάθος

Ακούω προσεκτικά...

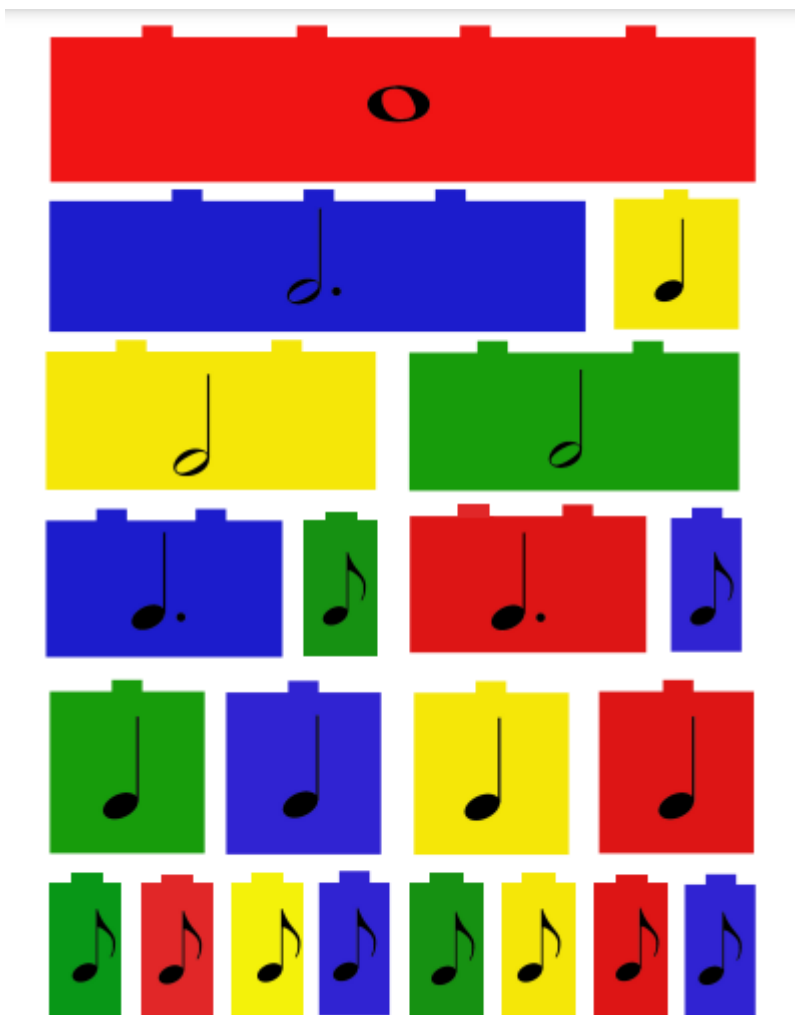


...και επιτρέπω και στους άλλους να
ακούσουν.
- Παρακολουθώ το μάθημα από την ώρα
που ξεκινάει.
- Ζητώ το λόγο με χέρι για να μιλήσω,
τηρώντας τη σειρά που μου δίνει η
δασκάλα.
- Όταν κάτι με ενοχλεί επίμονα πρώτα
σημειώνω σε χαρτί τι είναι ή κάνω το
συμφωνημένο νόημα ή τέλος αν δεν έχει
αποτέλεσμα, ειδοποιώ προφορικά και ζητώ
αυτό που χρειάζομαι.

Καλό μάθημα!

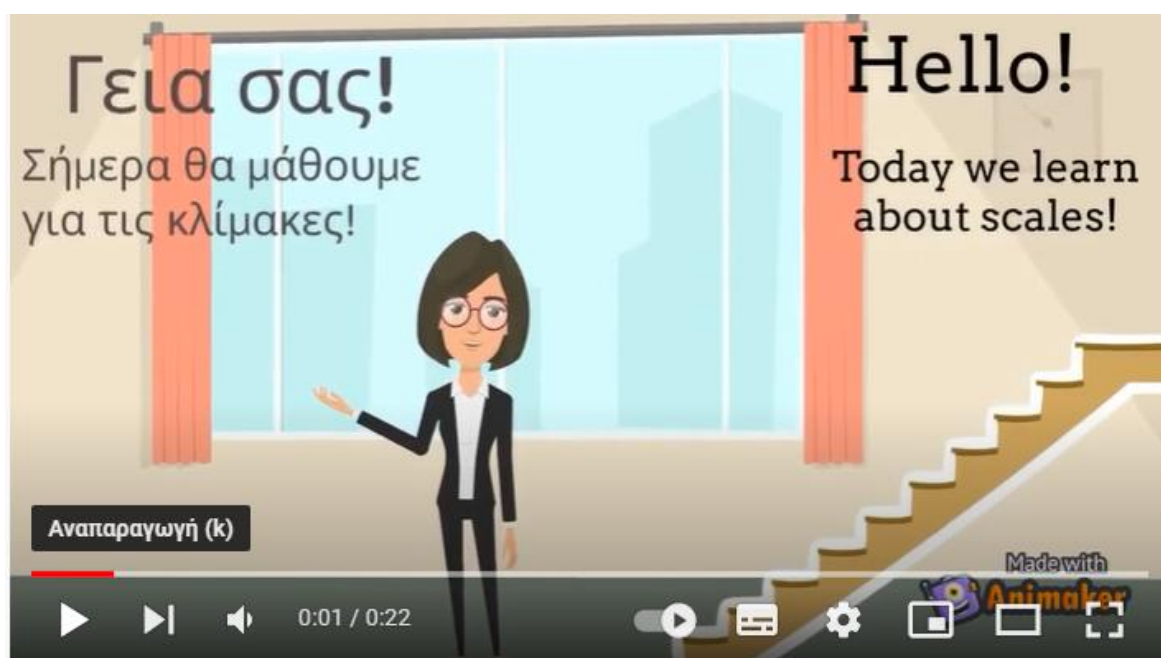


Σ. Πίνακας με ρυθμικές αξίες σε μορφή lego <https://www.letsplaykidsmusic.com/wp-content/uploads/2017/04/Lego-Rhythms.pdf>



Let's Play Music

Τ. Εισαγωγή στις κλίμακες: <https://www.youtube.com/watch?v=ai9r4x3z91U>



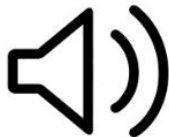
Υ. Παρουσίαση για τις κλίμακες: https://www.canva.com/design/DAE873-imxE/ik3J9c-nwYjhZ-27VRarrA/view?utm_content=DAE873-imxE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink#2



Ανάλογα σε τι πράγμα
ανεβοκατεβαίνουμε
υπάρχουν διαφορετικές σκάλες
και κλίμακες.



Τώρα θα σας βάλω να ακούσετε ήχο να αλλάζει ύψος
σαν να γλιστράει συνεχώς προς μεγαλύτερο ύψος.



Ή μπορούμε να ξαναπαίξουμε το παιχνίδι του ασανσέρ,
παρομοιάζοντας την κλίμακα με μια πολυκατοικία!

