

Νικολάου, Ε., & Ακογιούνου, 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.



Διερεύνηση της εφαρμογής μίας ενότητας μαθημάτων σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο μάθημα της μουσικής

Έλενα Νικολάου
Εκπαιδευτικός στην προσχολική εκπαίδευση
elena.scp.nikolaou@gmail.com

Μίτσυ Ακογιούνου
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών
mitsiako@gmail.com

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αρχών και κατευθυντήριων γραμμών για την ανάπτυξη ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης. Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική ηλικία. Για τη συγκεκριμένη μελέτη, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία ενότητα διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση. Για αυτή την εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (Robson, 2010), ακολουθήθηκε μία ποιοτική προσέγγιση και μέσα από ποικίλες μεθόδους συλλογής δεδομένων επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή ανταποκρίνεται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και ποια στοιχεία της προσέγγισης λειτουργήσαν αποτελεσματικά, ως προς την ηλικιακή ομάδα και το αντικείμενο της μουσικής. Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης παρουσιάζονται αναλυτικά, εστιάζοντας στην εμπειρία του εκπαιδευτικού από αυτή την πιλοτική εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, προσχολική μουσική εκπαίδευση, εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης, συμπερίληψη

Investigating the implementation of a unit of music lessons according to Universal Design for Learning in music with preschool children

Elena Nikolaou
Early Childhood Educator
elena.scp.nikolaou@gmail.com

Mitsi Akoyunoglou
Postdoctoral researcher, Ionian University, School of Music
mitsiako@gmail.com

Universal Design for Learning (UDL) is an educational framework of principles and guidelines for the development of flexible learning environments that is based on the concept of inclusion. This paper explores the implementation of Universal Design for Learning in the music class in preschool education. In particular, a teaching module for music lessons was designed and implemented, based on principles and guidelines of UDL. For this educational case study (Robson, 2010) a qualitative approach was adopted and through the use of multiple data collection tools, it is investigated as to whether this application meets the principles of UDL and which components of this approach have worked effectively in terms of the age group and the subject of music. The findings of this case study will be presented in detail, focusing on the educator's experience from the implementation.

Keywords: Universal Design for Learning, early childhood music education, case study, inclusion

Μία εισαγωγή στον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στο μάθημα της μουσικής στην προσχολική ηλικία. Στόχος της μελέτης είναι η δημιουργία και η υλοποίηση διδακτικών πλάνων για το μάθημα της μουσικής, βασισμένων στις αρχές αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, και η αποτίμηση της εφαρμογής τους στο χώρο της προσχολικής ηλικίας.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (εφεξής ΚΣΜ) αντλεί την έμπνευσή του από το κίνημα του Καθολικού Σχεδιασμού στο χώρο της αρχιτεκτονικής. Είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αρχών και κατευθυντήριων γραμμών για την ανάπτυξη ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης και συνδυάζει στοιχεία από διάφορες τεχνικές διδασκαλίας, όπως η διαθεματική προσέγγιση, η μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

Ένα από τα βασικά σημεία του ΚΣΜ είναι η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών με τρόπο τέτοιο που να μπορεί να καλύψει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο φάσμα των αναγκών των μαθητών (Orkwis, 2003). Στόχος είναι το μάθημα να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες και μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών και όχι να προσαρμόζονται οι μαθητές σε πάγιες απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Δεύτερο βασικό γνώρισμα του ΚΣΜ είναι ότι οι ανάγκες όλων των μαθητών είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη από την αρχή του σχεδιασμού (Meyer & Rose, 2005). Η δημιουργία μαθημάτων με βάση τον ΚΣΜ στηρίζεται σε έναν αναλυτικό και σαφή σχεδιασμό εκ των προτέρων, στον οποίο καθορίζονται οι στόχοι, η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, φυσικού και μη, τα εμπόδια που χρειάζεται να ξεπεραστούν, το μαθησιακό προφίλ της ομάδας, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση των μαθημάτων (Stockall, Dennis, & Miller, 2012). Τρίτο βασικό γνώρισμα του ΚΣΜ είναι η παροχή εναλλακτικών επιλογών σε διάφορα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή των μαθητών σε κάθε στάδιό της (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

Κατά την ανάπτυξη του πλαισίου του ΚΣΜ μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος σχετίζεται με τη διαδικασία της μάθησης, όπως υποδεικνύουν ευρήματα από τον τομέα των νευροεπιστημών (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Έτσι, ο ΚΣΜ εστιάζει στα δίκτυα του εγκεφάλου που σχετίζονται με το συναίσθημα και το κίνητρο (συναίσθηματικά δίκτυα), την αντίληψη και την αναγνώριση των ερεθισμάτων-πληροφοριών (δίκτυα αναγνώρισης) και την εφαρμογή στρατηγικών για την επεξεργασία και οργάνωση αυτών των πληροφοριών (δίκτυα στρατηγικής). Με βάση αυτά τα δίκτυα δημιουργήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (CAST, 2018) που χωρίζονται αντίστοιχα σε τρεις πυλώνες, τις εναλλακτικές επιλογές για συμμετοχή, για δράση και έκφραση των μαθητών γύρω από το εκάστοτε αντικείμενο και για παρουσίαση των πληροφοριών. Ο πρώτος πυλώνας περιλαμβάνει προτάσεις για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής και την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ο δεύτερος αφορά προτάσεις σχετικά με τη σωματική δράση, την επικοινωνία και τις γνωστικές-εκτελεστικές λειτουργίες, και ο τρίτος πυλώνας

εστιάζει στους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης και παρουσίασης του υλικού στους μαθητές και προτείνει εναλλακτικές για την αντίληψη, τις μαθηματικές εκφράσεις, τα σύμβολα και την κατανόηση.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, αλλά και της μάθησης, που οργανώνεται ακολουθώντας αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, στοχεύει στη δημιουργία μαθημάτων που θα έχουν ποικιλία μεθόδων και τεχνικών κινητοποίησης των μαθητών, θα παρέχουν εναλλακτικές επιλογές για να εκφράσουν όσα έχουν μάθει και θα προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών ώστε να γίνονται ευκολότερα αντιληπτές και διαχειρίσιμες από τους μαθητές (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002).

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων

Το θεωρητικό υπόβαθρο για το σχεδιασμό της ενότητας αποτέλεσαν οι αρχές του ΚΣΜ, καθώς και οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην προσχολική μουσική εκπαίδευση (Burton & Taggart, 2011). Δομήθηκε ένα αναλυτικό πλάνο μίας ενότητας οκτώ μαθημάτων όπου καταγράφηκε αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο έγινε ο σχεδιασμός του, το περιεχόμενο των μαθημάτων όπως αυτά εφαρμόστηκαν στην τάξη, αλλά και η σύνδεση του ΚΣΜ με την πράξη. Οι ενέργειες που ακολουθήθηκαν κατά το σχεδιασμό βασίστηκαν σε προηγούμενα παραδείγματα καλών πρακτικών του ΚΣΜ, καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία (CAST, 2018· Meyer & Rose, 2005). Αναλυτικά, με αφετηρία το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου για τη μουσική (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014), επιλέχθηκαν ως θέμα της διδακτικής ενότητας *οι ήχοι* και προσδιορίστηκαν οι μαθησιακοί στόχοι μέσα από την πυραμίδα στοχοθεσίας, ένα εργαλείο που προτείνεται από τον ΚΣΜ ώστε οι στόχοι να τίθενται με διαβαθμισμένο τρόπο για να μπορούν να καλύψουν ποικίλα μαθησιακά επίπεδα (Kurtts, 2006).

Βασικά εργαλεία για τον σχεδιασμό των μαθημάτων ήταν οι κατευθυντήριες γραμμές, τα αποθετήρια με προτεινόμενες στρατηγικές υλοποίησης των κατευθυντήριων γραμμών και κάποια πρότυπα πλάνα μαθημάτων ή εννοιών για άλλα γνωστικά αντικείμενα που είχαν σχεδιαστεί με βάση τον ΚΣΜ. Εκτός από το περιεχόμενο της ενότητας, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και σε άλλα στοιχεία που θεωρούνται μέρος του σχεδιασμού με καθολικό τρόπο (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017), όπως η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, η προετοιμασία των χώρων για την ομαδική εργασία, η χρήση στοιχείων για τη διευκόλυνση στη συμμετοχή και στη συγκέντρωση των μαθητών, αλλά και η πρόληψη για την αποφυγή τυχόν εμποδίων.

Στην υλοποίηση της ενότητας χρησιμοποιήθηκε κυρίως πρωτότυπο υλικό (τραγούδι, υλικά, κατασκευές) το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (π.χ. ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων), ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα από τα παιδιά (π.χ. πίνακες, διαγράμματα με Velcro καρτέλες). Αντικείμενα που χρησιμοποιούνταν στα μαθήματα ήταν τοποθετημένα σε εμφανή και προσβάσιμα σημεία, με σκοπό η εξερεύνηση των ήχων να μπορεί να λαμβάνει χώρα και εκτός του χρόνου και του τόπου του μαθήματος. Ένα παράδειγμα ήταν ο ηχητικός τοίχος, μια κατασκευή εξωτερικού χώρου με καθημερινά αντικείμενα, για ελεύθερη ηχητική εξερεύνηση.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης. Για την παρουσίαση ενός θέματος στο προγραμματισμένο μάθημα χρησιμοποιήθηκαν πολλοί διαφορετικοί τρόποι όπως η λεκτική παρουσίαση, ποικίλο οπτικό υλικό (σχεδιαγράμματα, πίνακες, σκίτσα, καρτέλες), πολλά ηχητικά παραδείγματα, προβολή βίντεο, διαδραστική εφαρμογή στον Η/Υ, ή και κάποιο μικρό πείραμα. Ένα παράδειγμα ήταν η δημιουργία ενός πρωτότυπου τραγουδιού με θέμα τους ήχους, με το οποίο άρχιζαν και ολοκληρώνονταν καθεμία από τις οκτώ συναντήσεις. Το τραγούδι λειτουργούσε ως ένας από τους τρόπους παρουσίασης του θέματος της ενότητας, αλλά και ως τρόπος ενεργοποίησης και συμμετοχής της ομάδας. Τα παιδιά συμμετείχαν τραγουδώντας, δημιουργώντας ηχητικά εφέ με τη φωνή τους και παράγοντας ήχους με σωματικά κρουστά (πολλαπλοί τρόποι συμμετοχής και σωματικής δράσης). Επίσης, υπήρχαν καρτέλες που εικονοποιούσαν κάποιους στίχους του τραγουδιού (το κουδούνι που χτυπάει, τη σειρήνα που περνά) ως επιπρόσθετη εναλλακτική παρουσίαση.

Μεθοδολογία πιλοτικής εφαρμογής

Προκειμένου να διαπιστωθεί πώς μπορεί ο ΚΣΜ να εφαρμοστεί στο μάθημα της μουσικής για την προσχολική ηλικία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια ενότητα διδασκαλίας οκτώ συναντήσεων που είχε ως θέμα τους ήχους. Η ενότητα υλοποιήθηκε το Μάιο του 2018 σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Στην ομάδα εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος συμμετείχαν είκοσι (20) παιδιά, ηλικίας πέντε ετών. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές βρίσκονταν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης. Στα μαθήματα συμμετείχαν η νηπιαγωγός της τάξης ως συμμετοχική παρατηρήτρια και η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός μουσικής. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν δύο εβδομάδες. Το κάθε μάθημα διαρκούσε 40-45 λεπτά.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποικίλων μεθόδων όπως το ημερολόγιο καταγραφής για την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια, τις λίστες ελέγχου και τα φύλλα παρατήρησης που συμπλήρωναν οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν (βλ. Παράρτημα), μία ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του τμήματος με την ολοκλήρωση των μαθημάτων και βιντεοσκόπηση όλων των διδασκαλιών (με τη σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας καθώς και την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων). Το ημερολόγιο καταγραφής της ερευνήτριας τηρήθηκε για όλο το διάστημα της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος με σημειώσεις που αφορούσαν στις διδασκαλίες, αλλά και στις πιθανές δυσκολίες ή προκλήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για κάθε μάθημα συμπληρώνονταν τα φύλλα παρατήρησης από τις δύο εκπαιδευτικούς, καθώς και αναστοχαστικό ημερολόγιο από την ερευνήτρια. Οι λίστες ελέγχου βασίστηκαν στο σχεδιάγραμμα των αρχών και των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ και είχαν στόχο να αποτυπώσουν ποια στοιχεία του ΚΣΜ παρατηρήθηκαν και ποια όχι στο κάθε μάθημα.

Με το πέρας των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία, ως παρατηρήτρια σε όλες τις συναντήσεις, παρακολουθούσε τα μαθήματα αλλά και συμμετείχε στις περιπτώσεις που κρίνονταν απαραίτητη η παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού για την πραγματοποίηση μιας

δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα, σε δράσεις όπου η τάξη εργαζόταν σε ομάδες. Η συνέντευξη αποσκοπούσε στην αποτύπωση της εμπειρίας και των απόψεων της εκπαιδευτικού ως προς την πιλοτική εφαρμογή. Η βιντεοσκόπηση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο παρατήρησης τόσο της εφαρμογής του ΚΣΜ, όσο και της συμμετοχής και των αντιδράσεων των παιδιών σε αυτή.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (Robson, 2010) ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων όλων των μεθόδων συλλογής (Braun & Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Από την ανάλυση προέκυψαν κατηγορίες που αφορούν την πυραμιδική στοχοθεσία, το υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης, την ομάδα ως εργαλείο, τα αποτελεσματικά στοιχεία του σχεδιασμού αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν, όπως αυτά περιγράφονται στη συνέχεια.

Πυραμιδική στοχοθεσία

Η πυραμιδική προσέγγιση στη διατύπωση των μαθησιακών στόχων αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, συνέβαλε στην επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων και οδήγησε στην πρόβλεψη για διαβάθμιση δυσκολίας μέσα στην ίδια δραστηριότητα. Η διαβαθμισμένη διατύπωση των στόχων διαμόρφωσε αντίστοιχα τις προσδοκίες της ερευνήτριας από τους μαθητές. Σχολιάζοντας μία δραστηριότητα ηχο-περίπατου κατά την οποία οι μαθητές, μοιρασμένοι σε ομάδες, παρατήρησαν και κατέγραψαν ήχους στον περιβάλλοντα χώρο, η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε στη συνέντευξη: «μου έκανε εντύπωση στην ηχοπαρατήρηση που κάναμε, μία ομάδα μέσα στο σχολείο και μία που πήγε έξω να παρατηρήσει τους ήχους, πως όντως ακούγανε εκείνη την ώρα [...] πίστευα ότι δεν θα τους παρατηρήσουν, αλλά τους βρήκαν». Επιπλέον, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης πραγματοποιήθηκε με μεγαλύτερη ακρίβεια μέσω της πυραμιδικής στοχοθεσίας.

Υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης

Μέσα από την ανάλυση των μαθημάτων, των παρατηρήσεων και των σημειώσεων των δύο εκπαιδευτικών, φάνηκε η σημασία ανάπτυξης ενός υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Stockall, Dennis & Miller, 2012). Ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης δύναται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στο μεγάλο όγκο νέων πληροφοριών και δημιουργεί ένα γνώριμο πλαίσιο καταστάσεων, δράσεων ή διαδικασιών, ένα ασφαλές πεδίο μέσα στο οποίο μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα οι νέες πληροφορίες. «Το τραγούδι» λειτούργησε «σαν οριοθέτηση του μαθήματος και τα βοήθησε πάρα πολύ», ανέφερε η εκπαιδευτικός της τάξης εστιάζοντας στη σημασία του αναμενόμενου πλαισίου. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η αποτελεσματικότητα του ασφαλούς πλαισίου μάθησης αναδείχθηκε, ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση διαδικασιών ρουτίνας (τραγούδι αρχής και τέλους κάθε μαθήματος, κανόνες της τάξης, τοποθέτηση πραγμάτων στις θέσεις τους), καθώς και μέσα από τις

δράσεις που έδιναν χρόνο για εξάσκηση και επανάληψη, οι οποίες συνέβαλαν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, του κινήτρου και κατά συνέπεια στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών.

Η ομάδα ως εργαλείο

Ανάλογα με τις δραστηριότητες, η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες μικρές ή μεγαλύτερες, που άλλοτε είχαν ελεύθερη και άλλοτε καθοδηγούμενη δράση. Οι ομάδες χρησιμοποιήθηκαν ως ένας διαφορετικός τρόπος συμμετοχής των μαθητών και διάδρασης με το υλικό, ως εργαλείο διαχείρισης μιας μεγάλης ομάδας παιδιών, αλλά και ως τεχνική που προάγει την συνεργασία, την επικοινωνία και την αυτονομία και μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. επιλογή μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων). «Διάβασαν ανά ομάδες το βιβλίο και το επεξεργάστηκαν. Η συνεργασία στις ομάδες ήταν πολύ θετική, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά δεν έχουν ξανακάνει κάτι τέτοιο» σημειώνει η ερευνήτρια στο φύλλο παρατήρησης μετά το πρώτο μάθημα. Ο χωρισμός σε υποομάδες αποδείχθηκε αποτελεσματικό εργαλείο στη διαχείριση μιας μεγάλης τάξης παιδιών, καθώς δίνει στον εκπαιδευτικό περισσότερο χρόνο για εστίαση στις ανάγκες κάθε παιδιού, χωρίς να παρεμποδίζεται ή να καθυστερεί η δράση των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Ωστόσο, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών η παρουσία δύο εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητη για να διεξαχθούν ομαλά οι ομαδικές δραστηριότητες. Παρόλο που τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτόν τον τρόπο λειτουργίας της τάξης, «γενικά και σε ομάδες, μια χαρά λειτούργησαν και συνεργάστηκαν, και είχαν το ενδιαφέρον τους εκεί στραμμένο μέχρι το τέλος» περιγράφει η εκπαιδευτικός της τάξης. Προφανώς, η ομαδική δράση δημιούργησε μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα της επιλογής ή της ελεύθερης εξερεύνησης.

Αποτελεσματικά στοιχεία του σχεδιασμού

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε κάποια στοιχεία της συγκεκριμένης υλοποίησης ως ιδιαίτερα λειτουργικά και αποτελεσματικά. Ένα παράδειγμα ήταν ο συνδυασμός οπτικοακουστικών ερεθισμάτων παρουσίασης για το ίδιο θέμα, αλλά κυρίως η οπτικοποίηση των πληροφοριών με τη χρήση εικόνων, σχημάτων, διαγραμμάτων που λειτουργούσε παράλληλα με τη λεκτική παρουσίαση και διαλεκτική επικοινωνία με τους μαθητές. Ακόμα και στην περίπτωση της έλλειψης χρήσης γραπτού λόγου σε αυτή την ηλικία, η οποία καθιστά ενδεχομένως την παρουσίαση (μόνο με προφορικό λόγο) ανεπαρκή ως προς την κατανόηση των πληροφοριών και τη διατήρηση της συγκέντρωσης των μαθητών (Cockcroft, 2015), ο καθολικός σχεδιασμός μπορεί να διευκολύνει τις ιδιαιτερότητες των παιδιών.

Η δυνατότητα συγκέντρωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ίδια δραστηριότητα για πολλή ώρα είναι μικρή (Σακελλαρίου & Πανταζής, 2005). Οι συχνές εναλλαγές στους τρόπους παρουσίασης, αλλά και στις δραστηριότητες, φαίνεται ότι συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου των παιδιών για τη μάθηση, κάτι που συνάδει με τις κατευθυντήριες οδηγίες για πολλαπλούς τρόπους δράσης, έκφρασης και συμμετοχής των μαθητών μέσα στο ίδιο

μάθημα που προτείνει ο ΚΣΜ. Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές (δραστηριότητας ή τρόπου επίτευξης ενός στόχου) επιτρέπει την προσαρμογή του μαθήματος στις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από τη συγκεκριμένη υλοποίηση, ο σχεδιασμός αυτός αποδείχθηκε αποτελεσματικός ως προς την ενίσχυση της διάθεσης για συμμετοχή και του κινήτρου για μάθηση.

Δυσκολίες και βοηθητικά στοιχεία της πρώτης εφαρμογής

Στην προσπάθεια δημιουργίας μιας ενότητας διδασκαλίας για την προσχολική ηλικία σύμφωνα με τον ΚΣΜ, η απουσία αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική ηλικία (2-5 ετών), καθώς και η έλλειψη καλών πρακτικών ΚΣΜ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτέλεσαν δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην ταυτοποίηση τυχόν εμποδίων. Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν πολλά βοηθητικά στοιχεία όπως οι κατευθυντήριες γραμμές¹, το διαθέσιμο υλικό (πρότυπα πλάνα ενοτήτων², παραδείγματα καλών πρακτικών³, στρατηγικές και τεχνικές υλοποίησης των κατευθυντήριων γραμμών και των αρχών του ΚΣΜ⁴) και ο εκ των προτέρων σχεδιασμός.

Κατά τη δημιουργία του πλάνου της ενότητας, οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ γίνονται πιο ξεκάθαρες, καθώς εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένες δράσεις και ενέργειες. Ταυτόχρονα, η αναλυτική διατύπωση του πλάνου καθιστά το σχεδιασμό διαθέσιμο σε πιθανές προτάσεις για βελτίωση από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Επίσης διευκολύνει τυχόν προσαρμογές ή τροποποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού με βάση τις ανάγκες ή τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Σημαντικό στοιχείο για την υλοποίηση κάθε καινοτόμου εκπαιδευτικής προσέγγισης σε ένα σχολείο, ιδιαίτερα όταν αυτή μπορεί να ξεπερνά τα όρια της τάξης, είναι η ευελιξία του ίδιου του σχολείου και η συνεργασία των επαγγελματιών που εμπλέκονται. Στην προκειμένη υλοποίηση, η ευελιξία της σχολικής μονάδας ως προς τις αλλαγές και τις τροποποιήσεις που χρειάστηκε να γίνουν για την εφαρμογή του ΚΣΜ, ήταν κομβική για την ομαλή διεξαγωγή του πιλοτικού προγράμματος.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του ΚΣΜ σε ποικίλα πλαίσια, από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ένα πεδίο που διερευνάται αρκετά τα τελευταία χρόνια (Brand & Dalton, 2012· Darrow, 2010· Kurtts, 2006). Παρόλο που οι έρευνες για τη λειτουργία του πλαισίου στην μουσική παιδαγωγική είναι αρκετά περιορισμένες, έχουν καταγραφεί θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του σε πλαίσια προσχολικής ηλικίας, όπως προέκυψε και από την παρούσα πιλοτική εφαρμογή. Αρκετοί ερευνητές εκτιμούν ότι οι αρχές του ΚΣΜ εφαρμόζονται με ξεκάθαρο και

¹ <http://udlguidelines.cast.org/>

² <https://www.patinsproject.org/UDLLessons/udlteam.html>

³ <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko/kales-praktikes>

⁴ <https://goalbookapp.com/toolkit/v/strategies>

κατανοητό τρόπο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Brand και Dalton, 2012), είναι αποτελεσματικές (Conn-Powers et al, 2006· Parette & Blum, 2014), ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Dalton & Brand 2012). Σε σχέση με την εφαρμογή του ΚΣΜ στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με την παρατήρηση της Darrow (2010) ότι η μουσική προσφέρεται από τη φύση της για ποικιλία στους τρόπους παρουσίασης και συμμετοχής των μαθητών.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, ο ΚΣΜ δεν αναφέρεται απλώς στη διαδικασία σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας με ένα διαφορετικό τρόπο, αλλά και στην αναθεώρηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ή όσων σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Η υλοποίησή του απαιτεί χρόνο, τόσο για τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού και την εξοικείωση με τις ιδέες και τις αρχές του, όσο και για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της κάθε εφαρμογής στην τάξη. Οι επαναλαμβανόμενες προσπάθειες εφαρμογής του ΚΣΜ μπορούν να οδηγήσουν, σύμφωνα με τους Brand και Dalton (2012), σε ταχύτερη αναγνώριση και περιορισμό των εμποδίων στη μάθηση, αλλά και σε μία διαδικασία συνεχούς εξέλιξης για τον εκπαιδευτικό και αύξησης της δημιουργικότητάς του.

Εν κατακλείδι, ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση φαίνεται ότι είναι ένα πολλαπλά υποσχόμενο πλαίσιο - εργαλείο για την εκπαίδευση, τη στιγμή που η σύνθεση των σύγχρονων σχολικών τάξεων είναι περίπλοκη, τόσο σε επίπεδο πολιτισμικής ποικιλομορφίας όσο και ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Ως ένα σύνθετο πλαίσιο με πολλές παραμέτρους, μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από έναν προσεκτικό και σαφή σχεδιασμό. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται η σύσταση μιας ομάδας ατόμων για την υλοποίηση του σε μεγαλύτερη κλίμακα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και όχι μόνο μεμονωμένων τάξεων, προκειμένου να εξασφαλιστεί το βέλτιστο της εφαρμογής (Meo, 2008· National Center on Universal Design for Learning, 2012· Wu, 2010). Κρίνεται σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να υλοποιηθούν περισσότερες προτάσεις εφαρμογής του ΚΣΜ στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, προκειμένου να κατανοηθούν σε μεγαλύτερο βάθος, να διερευνηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα οφέλη για τους μαθητές και, κατά προέκταση, να προκύψουν νέες διδακτικές μέθοδοι και τρόποι προσέγγισης της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brand, S. T., & Dalton, E. M. (2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. *Forum on Public Policy Online, 1*, 1- 19.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Burton, L. S., & Taggart, C. C. (2011). *Learning from Young Children: Research in early childhood music*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Education.
- Γιαννέλος, Α., & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του. *Εκπ@ιδευτικός*

- κύκλος, 5(2), 127-144. Ανακτήθηκε 21/5/2018, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teuxos_5_2_8.pdf
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Ανακτήθηκε 20/2/2018 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Cockcroft, K. (2015). The role of working memory in childhood education: Five questions and answers. *South African Journal of Childhood Education*, 5(1), 01-20.
- Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The Universal Design of Early Education: Moving Forward for All Children. Beyond the Journal, Young children on the Web. Ανακτήθηκε 5/6/2019, από https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/ECC_Universal_Design_Early_Education.pdf
- Dalton, E. M., & Brand, S. T. (2012). The Assessment of Young Children through the Lens of Universal Design for Learning (UDL). *Forum on Public Policy Online*, 2012 (1), 1-18.
- Darrow, A. A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45. doi: 10.1177/1048371310376901
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 21/5/2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1859>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 21/5/2018 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Kurtts, S. A. (2006). Universal design for learning in inclusive classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(10).
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2005). The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. Στο D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Επιμ.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (13-35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- National Center on Universal Design for Learning. (2012). UDL Implementation: A Process of Change [Online seminar presentation]. UDL Series, Ap. 3. Ανακτήθηκε 21/5/2018 από http://udlseries.udlcenter.org/presentations/udl_implementation.html.
- Orkwis, R. (2003). *Universally Designed Instruction*. ERIC/OSEP Digest. Ανακτήθηκε 1/2/2018, από <https://eric.ed.gov/?id=ED475386>
- Parette, H. P., & Blum, C. (2014). Using Flexible Participation in Technology-Supported, Universally Designed Preschool Activities. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 60-67. doi: 10.1177/004005991404600307
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίου, Μ., & Πανταζής, Σ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: προβληματισμοί-προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right from the Start: Universal Design for Preschool. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 10-17. doi: 10.1177/004005991204500103
- Wu, X. (2010). Universal Design for Learning: A Collaborative Framework for Designing Inclusive Curriculum. *i.e.: Inquiry in education*, 1(2), 1-13.

Παράρτημα: Λίστα Ελέγχου Εκπαιδευτικού

Ημερομηνία: _____ **Συνάντηση:** _____

Όνομα

εκπαιδευτικού: _____ **Ωρα:** _____

Αξονες παρατήρησης	Ελεύθερες σημειώσεις
Παροχή πολλαπλών τρόπων παρουσίασης	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Οι πληροφορίες παρουσιάστηκαν με ποικίλους τρόπους <input type="checkbox"/> Ο τρόπος παρουσίασης λειτούργησε διευκολυντικά <input type="checkbox"/> Υπογραμμίστηκαν βασικές έννοιες, σημαντικά στοιχεία και συνδέσεις <input type="checkbox"/> Το λεξιλόγιο και η ορολογία αποσαφηνίστηκαν με κατανοητό τρόπο <input type="checkbox"/> Χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα και επεξηγήσεις που διευκόλυναν την κατανόηση <input type="checkbox"/> Αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών <input type="checkbox"/> Χρησιμοποιήθηκαν λειτουργικοί τρόποι οργάνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών (οπτικά διαγράμματα, γραφήματα, εννοιολογικοί χάρτες, επαναληπτικές διαδικασίες, ρουτίνες, ευκαιρίες για εξάσκηση) <input type="checkbox"/> Το μαθησιακό πλαίσιο που διαμορφώθηκε λειτούργησε υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές 	
Παροχή πολλαπλών τρόπων δράσης και έκφρασης	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Παρέχονταν ευέλικτοι τρόποι για την επίδειξη των δεξιοτήτων των μαθητών <input type="checkbox"/> Οι τρόποι δράσης και έκφρασης κάλυπταν τις δυνατότητες όλων των μαθητών <input type="checkbox"/> Υπήρχαν επιλογές για ατομική δράση και έκφραση <input type="checkbox"/> Υπήρχαν επιλογές για διάδραση με ποικίλα υλικά και εργαλεία <input type="checkbox"/> Χρησιμοποιήθηκαν υλικά και εργαλεία που υποστηρίζουν την «κατασκευή» της μάθησης <input type="checkbox"/> Παρατηρήθηκε διαβαθμισμένη υποστήριξη κατά την πρακτική εξάσκηση <input type="checkbox"/> Υποστηρίχθηκε η ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών (στοχοθεσία, παρακολούθηση προόδου, γενίκευση, συμπεράσματα, εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών) 	
Παροχή πολλαπλών τρόπων συμμετοχής	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Υπήρχαν ευκαιρίες για προσωπική επιλογή και αυτονομία <input type="checkbox"/> Διατηρήθηκε ενεργό το ενδιαφέρον του συνόλου της ομάδας <input type="checkbox"/> Υπήρχαν ευκαιρίες για ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας <input type="checkbox"/> Υπήρχε διαβάθμιση στο βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων <input type="checkbox"/> Οι στρατηγικές αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού λειτούργησαν αποτελεσματικά 	

Αξονες παρατήρησης	Ελεύθερες σημειώσεις
Εμπόδια	
Σημειώστε εμπόδια που παρατηρήθηκαν:	
Περιβάλλον / χώρος δραστηριοτήτων	
<input type="checkbox"/> Η διαμόρφωση του χώρου ήταν λειτουργική για την πραγματοποίηση του μαθήματος και όλων των δραστηριοτήτων	
Υλικά / Εργαλεία	
Τα υλικά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν λειτούργησαν θετικά <input type="checkbox"/> για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής <input type="checkbox"/> για τη μάθηση	
Άλλες παρατηρήσεις	