

Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2019). Η συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην ισότιμη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ 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. 452–464). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Η συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην ισότιμη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ στο μάθημα της μουσικής

Μαρία Χαλκιαδάκη
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΜΑ
mariahalkiadaki@hotmail.com
Μίτση Ακογιούνου
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mitsiako@gmail.com

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα σχολεία στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών ανεξαρτήτως δυσκολιών και στην εξασφάλιση, μεταξύ άλλων, ισότιμης συμμετοχής στη μάθηση. Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν κάποιοι μαθητές κατά τη διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας και που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή, θα μπορούσαν να αμβλυνθούν με ευέλικτη και κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία. Ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (ΚΣΜ) είναι ένα συμπεριληπτικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βασισμένο σε μια σειρά αρχών και κατευθυντήριων γραμμών, έχει στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, χωρίς αποκλεισμούς. Η παρούσα μελέτη διερευνά τους τρόπους με τους οποίους συμβάλει ο ΚΣΜ στην ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία στο μάθημα της μουσικής. Ως μέρος μίας πιλοτικής εφαρμογής του ΚΣΜ, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στην έννοια της συμμετοχής. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η συγκέντρωση πληροφοριών για την δημιουργία και την ενίσχυση κινήτρου, την ενεργό εμπλοκή, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: θεωρία της μουσικής, Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, συμπερίληψη, ισότιμη συμμετοχή

The contribution of Universal Design for Learning in the equal participation of students with different learning profiles in music class

Maria Chalkiadaki
Special Education Teacher, MA
mariahalkiadaki@hotmail.com
Mitsi Akoyunoglou
Post-Doctoral Fellow, School of Music, Ionian University
mitsiako@gmail.com

In inclusive education, schools aim to provide equal learning opportunities for learners regardless of language, disability, cultural environment, pre-existing knowledge, and academic skills. They also aspire to ensure equal participation and engagement in learning. Music notation presents obstacles for some students, which can be handled with flexible and properly designed teaching. Universal Design for Learning (UDL) is an educational framework based on a set of principles and guidelines aimed at equal access to learning. The present study examines how UDL contributes to equal participation and engagement in the learning process for the music lesson. It is based on a pilot implementation of the UDL in music, focusing on the concept of student engagement. Specifically, the study explores and

gathers information on creating motivation, actively engaging, maintaining interest and establishing a positive attitude towards learning.

Keywords: music theory, Universal Design for Learning, inclusion, equal participation

Σύντομη εισαγωγή στη συμπερίληψη

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ετερογένεια (Παντελιάδου, 2008). Οι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν μεταξύ άλλων, διαφορές ως προς την εθνικότητα και τη γλώσσα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις νοητικές ικανότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, την παρώθηση για μάθηση, τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, αλλά και το ρυθμό μάθησης (Κανάκης, 2007). Επιπρόσθετα, πολλά παιδιά, μεγαλώνοντας σ' έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται τεχνολογικά, με ταχύτατη διάδοση και εναλλαγή της πληροφορίας, έχουν ανάγκη να προσεγγίσουν τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους (Παντελιάδου, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ζητά να δημιουργήσει σχολεία στα οποία να μπορούν να συμμετέχουν από κοινού και ισότιμα όλα τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Thomas, 1997). Σε αυτή τη βάση απαιτούνται μεθοδολογικές επιλογές, ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό, που να προωθούν την ευελιξία και την προσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτήν (Νάνου, 2013).

Ανάγκη μουσικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ αγαπητό, αλλά συχνά παρατηρούνται φαινόμενα μη συμμετοχής σε αυτό. Οι Jellison και Draper (2015) διαπιστώνουν ότι υπάρχει ανάγκη να ερευνηθούν περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών και τις αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία της μουσικής μπορεί να υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών του δημοτικού αντιμετωπίζει δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας (Urpitis, 1986). Κάποιοι δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη μουσική σημειογραφία επειδή τα σύμβολά της είναι αφηρημένα οπότε μπορεί να χαθεί το ενδιαφέρον κατά την εκμάθηση μουσικής (Yu, Lai, Tsai & Chang, 2010). Για τους μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να υπάρχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση συμβόλων, συνδυαστικά με την αδυναμία στη βραχύχρονη μνήμη, αλλά και στην οπτικοχωρική αντίληψη, όπου συχνά μπερδεύονται με την τοποθέτηση των συμβόλων στις γραμμές και τα διαστήματα. Επίσης εμφανίζουν δυσκολίες στη διατήρηση του ρυθμού και στη διάκριση του τονικού ύψους (Βαμβουκλή, 2005). Φαίνεται ότι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πιο δυσνόητες έννοιες περιλαμβάνουν την ταυτόχρονη ανάγνωση και εκτέλεση, την κατανόηση των ρυθμών καθώς και την απομνημόνευση (Hoffman, 2011). Ως επακόλουθο, μπορεί να παρατηρηθούν αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, απογοήτευσης, ακανόνιστη συμπεριφορά και άγχος για τη κατάκτηση

των στόχων, μειωμένο κίνητρο για μάθηση, παθητικές συμπεριφορές και αποφυγή συμμετοχής σε γνωστικού τύπου δραστηριότητες (Sideridis, 2003).

Στην εκπαίδευση, η συμμετοχή των μαθητών δεν αφορά μόνο την παρουσία τους στο χώρο, αλλά την πραγματική παρακολούθηση και αλληλεπίδραση, το βαθμό προσοχής, περιέργειας, ενδιαφέροντος, θετικής διάθεσης και επιθυμίας που επιδεικνύουν όταν μαθαίνουν, κάτι που επεκτείνεται και σε επίπεδο κινήτρων (Παντελιάδου, 2013). Εννοιολογικά, η ενεργή εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται στη βελτίωση που παρατηρείται στη μάθηση όταν γίνονται περίεργοι, ενδιαφέρονται ή εμπνέονται (Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015).

Φαίνεται λοιπόν να χρειάζονται τρόποι για να ενεργοποιηθεί η εμπλοκή των μαθητών ιδιαίτερα όταν πρόκειται να προσεγγιστεί γνωστικό αντικείμενο που θεωρείται δύσκολο, ώστε να έχουμε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικής στάσης και την βελτίωση της επίδοσής τους (Θεοφανέλλης & Παπαδημητρίου, 2016).

Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που εμπρικλείει τα απαιτούμενα της συμπερίληψης έχοντας στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, χωρίς αποκλεισμούς (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Επιδιώκει να δημιουργήσει εκ των προτέρων ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, που να καλύπτουν τις ατομικές διαφορές και να μειώνουν τα φυσικά, γνωσιακά, νοητικά και οργανωτικά εμπόδια (Rose & Meyer, 2002).

Με αφετηρία το χώρο της αρχιτεκτονικής και τον Ron Mace τη δεκαετία του 1980 (Bjork, 2009), ο καθολικός σχεδιασμός εισήχθη στο χώρο της εκπαίδευσης μερικά χρόνια αργότερα από το *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2019). Η παρέμβαση του ΚΣΜ αρχικά εστίασε στον ανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών (στόχους, αξιολόγηση, μεθόδους και υλικά) για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και δυσκολίες και κατόπιν επικεντρώθηκε σε όλο το φάσμα του μαθητικού πληθυσμού.

Ως πλαίσιο, ορίζεται από ένα σύνολο αρχών και κατευθυντήριων γραμμών που εξασφαλίζουν την προσβασιμότητα και τη μείωση των εμποδίων. Η ύπαρξή τους είναι βασικό στοιχείο ευελιξίας και εξυπηρετεί στο να είναι ευπροσάρμοστο και εφαρμόσιμο σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον. Οι αρχές αυτές αφορούν σε παρεμβάσεις στο χώρο και το περιβάλλον, το κλίμα της τάξης, τα υλικά, την αλληλεπίδραση και διάδραση, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και άλλα, όπως αναφέρονται αναλυτικά από την Burgstahler (2009).

Στηρίζοντας το επιστημονικό του υπόβαθρο στα πεδία της νευροεπιστήμης της μάθησης αφενός και της τεχνολογίας αφετέρου, ο ΚΣΜ στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους (Rose & Meyer, 2002). Από την έρευνα για τη λειτουργία του εγκεφάλου προκύπτει ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης ενεργοποιούνται τρία νευρωνικά δίκτυα, το δίκτυο αναγνώρισης (το «τι» της μάθησης), το δίκτυο στρατηγικής (το «πώς της μάθησης») και το συναισθηματικό δίκτυο (το «γιατί» της μάθησης) (CAST, 2019). Καθώς καθένα από αυτά τα δίκτυα λειτουργεί μοναδικά για κάθε άνθρωπο, προτείνεται η παροχή πολλαπλών τρόπων και υποστηρικτών μέσων που να μπορούν να καλύψουν κάθε είδους μαθησιακή ανάγκη που προκύπτει από αυτή τη διαφορετικότητα.

Έτσι, ο ΚΣΜ οργανώνεται γύρω από τρεις βασικές αρχές, α) την παροχή πολλαπλών τρόπων παρουσίασης της πληροφορίας, β) την παροχή πολλαπλών τρόπων δράσης για την έκφραση της αποκτηθείσας γνώσης και γ) την παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής, ενίσχυσης κινήτρου για τη μάθηση. Οι τρεις αυτές αρχές, όπως στοιχειοθετούνται από τις κατευθυντήριες γραμμές, αποτελούν ένα βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό (Burgstahler, 2009· CAST, 2019· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018).

Στο μάθημα της Μουσικής

Η ως τώρα εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής μπορεί να δώσει ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Σε μελέτη που συνδύαζε τη μουσική στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Seymour, 2016), διαμορφώθηκε ένα τυπικό μάθημα μουσικής, σχεδιασμένο με τις αρχές του ΚΣΜ, και από την εφαρμογή του προέκυψαν στοιχεία σχετικά με απαραίτητες αλλαγές και προσαρμογές που ήταν καλό να γίνουν. Αντίστοιχα, ο Quaglia (2015) αναλύοντας την εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στα θεωρητικά μαθήματα της μουσικής σε πρόγραμμα σπουδών φοιτητών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση των στόχων από τη μέθοδο διδασκαλίας λειτούργησε θετικά στην ανταπόκριση των φοιτητών.

Η μουσική θεωρείται κατάλληλο γνωστικό αντικείμενο για την εφαρμογή του ΚΣΜ καθώς, από τη φύση της ως πεδίο και ως μάθημα, παρέχει πολλές ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης, της δράσης και έκφρασης αλλά και της συμμετοχής (Darrow, 2010). Επίσης, ως πολυεργαλείο, επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν ενεργοί αποδέκτες και συμμετέχοντες, και να επιλέγουν τον τρόπο που τους ταιριάζει (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018). Για παράδειγμα, άλλοι προτιμούν να παίζουν μόνοι τους, άλλοι σε μικρές ορχηστρικές ομάδες, άλλοι να γράφουν στίχους, ενώ άλλοι να τους δραματοποιούν, ή να τους ζωγραφίζουν. Οι επιλογές ενασχόλησης με κάποιο όργανο, όπως τα κρουστά, είναι πολλές και ποικιλόμορφες. Πέρα από τα συνήθη κρουστά, μπορούν να παίζουν σε κάθε είδους επιφάνεια στη σχολική αίθουσα, σε αυτοσχέδια κρουστά ή ακόμα και στο σώμα τους. Με τη χρήση της τεχνολογίας, μπορούν να ηχογραφήσουν αυτό που παίζουν, να το ξανακούσουν, να επέμβουν στην ένταση ή την ταχύτητα και να δημιουργήσουν κάτι εκ νέου.

Στο μάθημα της μουσικής, πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές που ακολουθούν καθολική σχεδίαση καθώς συνδυάζουν οπτικούς, ακουστικούς αλλά και κιναισθητικούς τρόπους διδασκαλίας (Darrow, 2010) ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν με αυτή την πολλαπλότητα τα ουσιαστικά κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα (Adamec & Darrow, 2005).

Η ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα μελέτη εστίασε στη δυνατότητα ενίσχυσης της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια σειράς διδασκαλιών σχεδιασμένων με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού. Οι διδασκαλίες επικεντρώθηκαν στην ενότητα της μουσικής

σημειογραφίας με στόχο να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τη χρήση των συμβόλων στη μουσική.

Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε μία τάξη 13 μαθητών (3 κορίτσια και 10 αγόρια) της Ε' δημοτικού σε σχολείο αστικής περιοχής της περιφέρειας. Το δυναμικό της τάξης περιελάμβανε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερες δεξιότητες, υψηλή μαθησιακή επίδοση, πολύ χαμηλή επίδοση, ελλιπή φοίτηση αλλά και μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε και ο μεγάλος αριθμός μαθητών Ρομά, οι οποίοι συχνά φοιτούν σποραδικά (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015), κάτι που εντείνει την ανάγκη εύρεσης ευέλικτων τρόπων για να διασφαλιστεί η δυνατότητα συμμετοχής τους στην τάξη.

Ακολουθώντας σχεδιασμό ποιοτικής μελέτης περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007) πραγματοποιήθηκαν πέντε διδασκαλίες σε ένα διάστημα ενάμιση μήνα στο μάθημα της μουσικής αγωγής. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, τα φύλλα παρατήρησης [βλ. Παράρτημα Α] βάσει των αρχών του ΚΣΜ που συμπλήρωναν η ερευνήτρια και ένας «περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής» (Τσιώλης, 2014, σελ. 55), το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, μία ημι-δομημένη συνέντευξη με τον παρατηρητή και τα φύλλα αξιολόγησης [βλ. Παράρτημα Β] όπου κατέγραφαν τη γνώμη τους οι μαθητές μετά από κάθε μάθημα (4βαθμη κλίμακα Likert). Όλα τα βήματα της ανάλυσης επαληθεύτηκαν και από δεύτερο εξωτερικό ερευνητή. Μέσα από απαγωγικό συλλογισμό, ακολουθήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006· Τσιώλης, 2017).

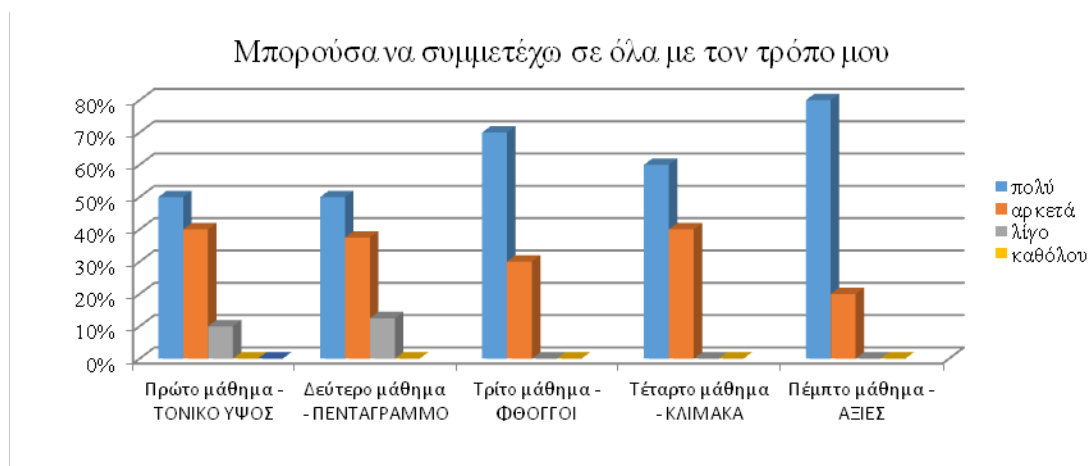
Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

Αφού έγινε προσεκτική διερεύνηση και αναγνώριση των ικανοτήτων και δυσκολιών των μαθητών της τάξης, δημιουργήθηκε ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού προφίλ της ομάδας (Rose & Meyer, 2002). Η επιλογή της ενότητας μαθημάτων που εστίασε η εφαρμογή, έγινε με βάση τις ως τότε γνώσεις των μαθητών και όχι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ή το εγχειρίδιο της τάξης. Η ενότητα περιελάμβανε μια εισαγωγή στο θεωρητικό μέρος της μουσικής που αφορά τη σημειογραφία, ένα γνωστικό αντικείμενο με το οποίο δεν είχαν έρθει σε επαφή σε προηγούμενες τάξεις. Στη συνέχεια τέθηκαν οι γενικοί στόχοι της ενότητας και χρησιμοποιήθηκε το πυραμιδικό σύστημα στοχοθεσίας (Kurtts, 2006· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018). Για το σχεδιασμό του κάθε μαθήματος, χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό εργαλείο οι κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (CAST, 2019). Επιλέχθηκαν οι δραστηριότητες [βλ. Παράρτημα Γ] και οργανώθηκαν τα υλικά σύμφωνα με αυτές. Τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για τα μουσικά και κινητικά παιχνίδια. Η σειρά των δραστηριοτήτων ήταν ορισμένη κατά το σχεδιασμό και τα απαραίτητα υλικά για κάθε δραστηριότητα ήταν τοποθετημένα σε «γωνιές», ώστε να είναι και χωροταξικά καθορισμένο κάθε φορά το τι πρόκειται να γίνει και πού.

Η ισότιμη συμμετοχή: ευρήματα και συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, η εφαρμογή του ΚΣΜ λειτούργησε θετικά σε σχέση με το πώς συμμετείχαν οι μαθητές σε ένα αντικείμενο με δυσκολίες, όπως είναι η μουσική σημειογραφία. Διαπιστώθηκε από τις εργασίες και τις δραστηριότητες αξιολόγησης, ότι οι μαθητές μπόρεσαν να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις νέες έννοιες. Η ισότιμη συμμετοχή τους εξασφαλίστηκε με την παροχή επιλογών και αυτή διαφάνηκε μέσα από τις υποκατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση.

Ως προς την αξιοποίηση των πολλαπλών επιλογών που δόθηκαν, φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να βρουν ο καθένας τον τρόπο που του ταίριαζε για να προσεγγίσει και να εκφράσει τη νέα γνώση. Με αυτό τον τρόπο βίωσαν το να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τον καταλληλότερο τρόπο συμμετοχής και εξοικειώθηκαν με την ύπαρξη επιλογών. Σύμφωνα με τον παρατηρητή «...είχανε επιλογές και το έβλεπαν κι αυτό τους προσέφερε πολύ περισσότερες δυνατότητες μάθησης» (συνέντευξη, Απρίλιος 2018). Για το θέμα αυτό, αντλήθηκαν πληροφορίες από το φύλλο αξιολόγησης μαθήματος που συμπλήρωναν οι μαθητές μετά από κάθε μάθημα. Στο ερώτημα αν μπορούσαν να συμμετέχουν όλοι με τον τρόπο που προτιμούν, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε «πολύ» (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι απαντήσεις των μαθητών ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε κάθε μάθημα

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, στη διάρκεια των μαθημάτων, το ποσοστό αυτό αυξάνεται καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τον ΚΣΜ και χρησιμοποιούν τις επιλογές τους. Συχνά, κατά την εξάσκηση της νέας γνώσης, οι πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης της πληροφορίας λειτούργησαν ως επιλογές βοήθειας, ως πεδία διαχείρισης του λάθους, αλλά και αυτοδιόρθωσης. Ο διαφορετικός σχεδιασμός του μαθήματος, τους επέτρεψε να έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν και να διαμορφώσουν το δικό τους τρόπο συμμετοχής και έκφρασης όσων μάθαιναν. Ενεργοποίησαν την δεξιότητα αυτή που παράλληλα διευκολύνει την ανάπτυξη προσωπικών στρατηγικών για την επίτευξη στόχων.

Ως προς την ενεργοποίηση και τη διατήρηση ενδιαφέροντος των μαθητών με προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής φάνηκε ότι ανάλογα με τις επιλογές που δίνονταν κατά τη διδασκαλία, παρουσίαζαν εμφανείς συμπεριφορές ενεργοποίησης και διάθεσης συμμετοχής, από την αλλαγή της στάσης του σώματος, «ο MB δείχνει

ενθουσιασμό με την εικόνα με το χελιδόνη στην οθόνη, φέρνει το σώμα του πιο μπροστά, ισιώνει την πλάτη του» (02:09, βίντεο 1^ο μαθήματος) έως την αυθόρμητη προθυμία για έκφραση της γνώσης, «κυρία, εγώ να κάνω;» (08:03, βίντεο 4^ο μαθήματος). Οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στις επιλογές, με τα ποικίλα και διαφορετικά υλικά, πιθανόν επειδή ήταν κάτι νέο στη σχολική καθημερινότητα. Φαινόταν ότι κάποιες στιγμές, οι επιλογές τους δεν είχαν ως κριτήριο το ποιος τρόπος τους βόλευε περισσότερο, αλλά ποιος τρόπος περιελάμβανε τα πιο ενδιαφέροντα υλικά. Η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης και δράσης, οι υποστηρικτικές τεχνικές και η χρήση των ψηφιακών μέσων, ενίσχυε τα κίνητρα για εμπλοκή κατά την πορεία του μαθήματος.

Τέλος, ως προς τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών, δηλαδή τον βαθμό δέσμευσης και αφοσίωσης στη μαθησιακή διαδικασία, αυτός αποτυπώθηκε στις αντιδράσεις των παιδιών που έδειχναν να παραμένουν συγκεντρωμένοι στη διαδικασία με πολλούς τρόπους. Κάποιοι μαθητές ενεργά απαίτησαν από τους συμμαθητές τους ένα περιβάλλον ησυχίας ώστε να μην αποσπά τίποτα την προσοχή τους. Υπήρξαν φορές που επέλεξαν να αναμετρηθούν με το δύσκολο και ζητούσαν να δοκιμάσουν την πιο απαιτητική επιλογή δραστηριότητας με πολύ προθυμία. Χαρακτηριστική ήταν η φράση ενός μαθητή, «κυρία! Η ομάδα μας θα λέγεται: η δύσκολη!» (26:11, βίντεο 4^ο μαθήματος). Οι προκλήσεις σε μαθησιακό επίπεδο συχνά αναφέρονται στην προσπάθεια να καταφέρει ο μαθητής κάτι που έχει περισσότερες απαιτήσεις από τις ως εκείνη τη στιγμή δυνάμεις του. Εδώ φαίνεται να λειτούργησε το εσωτερικό κίνητρο, καθώς είχε ήδη ενεργοποιηθεί η διάθεση για μάθηση και είχε βιωθεί το συναίσθημα της ικανοποίησης μετά την επιτυχία, αλλά και της ασφάλειας στην πιθανότητα του λάθους. Ως άλλη συνειδητή επιλογή για αναμέτρηση με την πρόκληση ερμηνεύτηκαν και τα αιτήματα μαθητών της ομάδας σε σχέση με τις βοήθειες, τις οποίες θεωρούσαν ότι δεν τις χρειαζόνταν. Χαρακτηριστικά, ο ΓΑ λέει επίμονα, «μα κυρία να τα βγάλετε να μην τα βλέπουμε!» (05:50, βίντεο 4^ο μαθήματος). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και μεταγνωστικά, με το να αποτυπώσουν μόνοι τους σε παρτιτούρα ένα από τα τραγούδια της επικείμενης σχολικής γιορτής.

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων με την παροχή πολλαπλών επιλογών σε κάθε στάδιο, φαίνεται ότι ενθάρρυνε τους μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητές τους και να τολμήσουν. Συχνά φανέρωναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, μέσω της στάσης του σώματος, τις κινήσεις αλλά και την έκφραση του προσώπου. Μαθητές χωρίς προηγούμενη γνώση στη μουσική σημειογραφία, μαθητές που απουσίαζαν σε κάποια μαθήματα ακόμα και νέοι μαθητές που έμπαιναν για πρώτη φορά στην ομάδα, πέτυχαν να συμμετέχουν ενεργά. Οι πολλαπλές επιλογές και οι ομαδικές δραστηριότητες φαίνεται ότι παρείχαν, όπως φάνηκε από την ανάλυση, αίσθηση ασφάλειας και ενθάρρυνσης, με αποτέλεσμα ακόμα και οι πιο άτολμοι και συνεσταλμένοι μαθητές να συμμετέχουν.

Συμπερασματικά

Το φιλοσοφικό και διδακτικό πλαίσιο του ΚΣΜ παρέχει στους εκπαιδευτικούς, την ευελιξία που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών των διαφορετικών μαθησιακών

προφίλ μαθητών μίας τάξης (Carr, 2017), ενώ ταυτόχρονα, όπως φαίνεται και από άλλες μελέτες, ενισχύεται και βελτιώνεται η διδακτική διαδικασία για όλους τους μαθητές (Katz & Sokal, 2016· Navarro, Zeveras, Gesa & Sampson, 2016). Αυτό φάνηκε και στη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή, όπου η πολλαπλότητα στην παρουσίαση της νέας γνώσης, στη δυνατότητα συμμετοχής, έκφρασης και δράσης των μαθητών, επέτρεψε σε κάθε έναν να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία με τον δικό του τρόπο. Η εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στη μουσική με τη συγκεκριμένη ομάδα, ήταν μια εμπειρία που πρόσφερε πολλές πληροφορίες και προβληματισμούς σχετικά με την πρόσβαση στη μάθηση, τον αποκλεισμό και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Όπως αναφέρει η Darrow (2010) και επιβεβαιώθηκε από την παρούσα μελέτη, το μάθημα της μουσικής αποδεικνύεται κατάλληλο πεδίο για την εφαρμογή του ΚΣΜ καθώς από τη φύση του χωράει πολλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης και μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά με κάθε άλλο γνωστικό πεδίο (μαθηματικά, γλώσσα, ιστορία, φυσική, θεατρική αγωγή, εικαστικά, γυμναστική). Θα ήταν ενδιαφέρουσα η υλοποίηση του ΚΣΜ μέσα από τη συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, σε πλαίσιο σχολικής μονάδας και όχι μόνο μίας τάξης, κάτι που επισημαίνεται σε προτάσεις εφαρμογής και υλοποίησης (Burgstahler, 2009).

Μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη μουσική και τον ΚΣΜ έγινε αντιληπτή μέσα από την ανάλυση. Οι αρχές του δύναται να εφαρμοστούν στα μαθήματα της μουσικής, αλλά παράλληλα, τόσο η μουσική, όσο και οι άλλες τέχνες, μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην εφαρμογή του σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, ιστορία, γλώσσα), παρέχοντας διαφορετικές επιλογές παρουσίασης, δράσης και εμπλοκής. Με εργαλείο τη μουσική, οι μαθητές –με και χωρίς αναπηρίες– βοηθούνται να αναπτύξουν ευελιξία, δεξιότητες όπως κριτική σκέψη και μεταγνωστικές ικανότητες, καθώς και αυτο-αποτελεσματικότητα (Carney, Weltsek, Hall & Brinn, 2016). Η εφαρμογή του ΚΣΜ μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για ένα ταξίδι δημιουργικότητας, ανακαλύψεων, συνειδητοποίησης των δυσκολιών που θέτει ένας εκπαιδευτικός άθελά του στους μαθητές και αλλαγής της οπτικής σε σχέση με την έννοια της πρόσβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adamek, M., & Darrow, A. (2005). *Music in special education* (1^η έκδ.). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Βαμβουκλή, Μ. (2005). Δυσλεκτικά παιδιά & μουσική διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις δυσκολίες. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 2, 2005, 50–62.
- Bjork, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21, 117–125.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Burgstahler, S. (2009). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Seattle: DO-IT, University of Washington. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>
- Carney, C.L., Weltsek, G.J., Hall, M.L., & Brinn, G. (2016). Arts infusion and literacy achievement within underserved communities: A matter of equity. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 230–243.

- Capp, M. J. (2017) The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016, *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2019). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2019 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6^η έκδ). New York: Routledge.
- Darrow, A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43–45.
- Θεοφανέλλης, Τ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2016). Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 67–81.
- Hoffman, E. (2011). *The status of students with special needs in the instrumental musical ensemble and the effect of selected educator and institutional variables on rates of inclusion*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Nebraska, Lincoln. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3465567>.
- Jellison, J. A., & Draper, E.A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975-2013. *Journal of Research In Music Education*, 62(4), 325–331.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). 8^ο Συνέδριο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. 21-22 Απριλίου 2007, 21–33. Λευκωσία.
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 37–63.
- Kurtts, S. A. (2006). Universal design for learning in inclusive classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(10), 7.
- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2015). Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνη & Α. Χαριοπολίτου (επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 55–65). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Navarro, S. B., Zeveras, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competencies for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππату (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, (σσ. 7–17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Ειδική Αγωγή: Μια Πρόκληση για την Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππату (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 149-183). Αθήνα: Πεδίο
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for Student Variability: Planning for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. *Music Theory Online*, 21(1).
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Universal Design for Learning: Teaching Every Student in the Digital Age*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Seymour, E. (2016). Music and Universal Design for Learning. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2018 από <http://sistemafellows.typepad.com/files/seymour-music-and-udl-april-2016.pdf>
- Sideridis, G.D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, (4-5), 497–517.
- Sinatra, G., Heddy, B., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50, 1–13.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 3, 103–107.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην κοινωνική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Uritis, R. (1986). Teaching Standard Rhythm Notation through Children's Spontaneous Notations: An Example of Reflection-in-Action. *Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Fransisco, CA.

Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 7–27.

Yu, P.T., Lai, Y.S., Tsai, H.S., & Chang, Y.H. (2010). Using a Multimodal Learning System to Support Music Instruction. *Educational Technology & Society*, 13(3), 151–162.









ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Φύλλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικών

Μάθημα:	Παρατηρητής	
Αξονες παρατήρησης		Σημειώσεις
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Παρουσίασης	<ul style="list-style-type: none"> 🍏 Δόθηκαν αρκετοί και λειτουργικοί τρόποι σύνδεσης με την προηγούμενη γνώση. 🍏 Οι τρόποι παρουσίασης κάλυπταν κάθε μαθησιακή ανάγκη. 🍏 Οι τρόποι παρουσίασης τράβηξαν το ενδιαφέρον για ικανό χρόνο. 🍏 Δόθηκαν αρκετοί και ήταν λειτουργικοί οι τρόποι αποσαφήνισης των όρων, των συμβόλων και του λεξιλογίου. 🍏 Ήταν λειτουργικοί οι τρόποι καθοδήγησης για την επεξεργασία των πληροφοριών. 🍏 Κατά την παρουσίαση παρατηρήθηκαν σημάδια αδιαφορίας. (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου) 🍏 Κατά την παρουσίαση παρατηρήθηκαν σημάδια ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου). 	
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Δράσης και Έκφρασης	<ul style="list-style-type: none"> 🍏 Οι τρόποι σωματικής έκφρασης ανταποκρίνονταν στις ανάγκες όλων. 🍏 Είχαν όλοι τον ίδιο βαθμό πρόσβασης σε υλικά και μέσα τεχνολογίας. 🍏 Λειτουργήσε η διαβαθμισμένη υποστήριξη στην πρακτική εξάσκηση. 🍏 Υπήρξαν δείγματα ανάπτυξης στρατηγικών. 🍏 Κατά την δράση παρατηρήθηκαν σημάδια αδιαφορίας. (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου) 🍏 Κατά τη δράση παρατηρήθηκαν σημάδια ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου). 	

<p>Παροχή Πολλαπλών τρόπων Εμπλοκής</p>	<ul style="list-style-type: none"> 🍏 Αναγνωρίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι ευκαιρίες για ατομική επιλογή και αυτονομία. 🍏 Χρησιμοποιήθηκαν οι ευκαιρίες για συνεργασία. 🍏 Χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές υπέρβασης δυσκολιών. 🍏 Οι μαθητές μπορούσαν να εκτιμήσουν τη θέση και την πορεία τους στη διαδικασία (self-monitoring). 🍏 Οι μαθητές μπορούσαν να αντιληφθούν το αποτέλεσμα σε αυτό που έκαναν. 	
<p>Χώρος/Υλικά-Μέσα</p>	<ul style="list-style-type: none"> 🍏 Η οργάνωση και διαρρύθμιση της αίθουσας βοήθησε στην πραγματοποίηση του μαθήματος. 🍏 Η χρήση πολλαπλών υλικών λειτούργησε θετικά για τη διατήρηση της προσοχής. 🍏 Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και τεχνολογίας λειτούργησε θετικά για τη διατήρηση της προσοχής. 	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Φύλλο Αξιολόγησης Μαθήματος για τους Μαθητές

<p>Κύκλωσε το προσωπάκι που δείχνει τη γνώμη σου για το μάθημα όπως έγινε σήμερα.</p>				
<p>1. Κατάλαβα τις καινούργιες έννοιες στη μουσική...</p>	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
<p>2. Μπορούσα να συμμετέχω σε όλα με τον τρόπο μου...</p>	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
<p>3. Καταλάβαινα τις οδηγίες και τι έπρεπε να κάνω...</p>	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
<p>4. Οι δραστηριότητες που υπήρχαν μου άρεσαν...</p>	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
<p>5. Μπερδεύτηκα κάποιες φορές...</p>	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ

6. Υπήρχαν στιγμές που βαρέθηκα κι ήθελα να κάνω κάτι άλλο...			
			
ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
7. Μπορούσα να διαλέξω με ποιον τρόπο ήθελα να κάνω κάτι (ζωγραφιά, γράψιμο, τραγούδι, θέατρο, άλλο)...			
			
ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
8. Στο μάθημα σήμερα μου άρεσε πολύ			
9. Στο μάθημα σήμερα δεν μου άρεσε καθόλου.....			
Σε ευχαριστώ πολύ!			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Ενδεικτικά Παραδείγματα Δραστηριοτήτων με Πολλαπλές Επιλογές

<p>Παροχή πολλαπλών τρόπων παρουσίασης</p> <p>Στο μάθημα για το τονικό ύψος, παρουσιάζονται στους μαθητές οι κινήσεις του ήχου (από ψηλά προς χαμηλά και αντίστροφα, συνεχής ήχος, ισοκράτημα, διακεκομμένος ανεβαίνοντας ή κατεβαίνοντας κλπ) με τους παρακάτω τρόπους:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ακουστικός τρόπος: από το lotus της εκπαιδευτικού • Οπτικοκινητικός τρόπος: Η ίδια η εκπαιδευτικός καθώς παίζει κινείται με αντίστοιχο τρόπο. • Οπτικός τρόπος: οι διαφορετικές κινήσεις του ήχου είναι σχεδιασμένες σε χαρτόνι, αριθμημένες, αναρτημένες σε έναν τοίχο της τάξης • Οπτικός συμμετοχικός τρόπος: σε σχέδιο στον διαδραστικό πίνακα • Οπτικοακουστικός τρόπος: με ένα μικρής διάρκειας βίντεο με κινούμενη εικόνα και ήχο από εκπαιδευτική εκπομπή • Κινητικός τρόπος: Οι μαθητές ακολουθούν με τα χέρια τους ή το σώμα τους την κίνηση της εκπαιδευτικού ή την κίνηση του ήχου
<p>Παροχή πολλαπλών τρόπων δράσης κι έκφρασης</p> <p>Στο μάθημα για τους φθόγγους, καλούνται να τοποθετήσουν στο σωστό σημείο του πενταγράμμου τον εκάστοτε φθόγγο με μία από τις παρακάτω επιλογές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κινητικός τρόπος: Να δείξουν με το σώμα τους τη θέση του φθόγγου πατώντας στο σωστό σημείο πάνω σ' ένα χαλί που έχει μετατραπεί σε μεγάλο πεντάγραμμο με την προσθήκη γραμμών από χαρτοταινία. • Γραπτός τρόπος: να γράψουν στο πεντάγραμμο σε χαρτόνι που έχουν μπροστά τους. • Εναλλακτικός γραπτός τρόπος: Να σχεδιάσουν στο πεντάγραμμο που υπάρχει στον πίνακα μαρκαδόρου. • Κινητικός-απτικός τρόπος: Να τοποθετήσουν σε πεντάγραμμο που έχει σχεδιαστεί πάνω σε τελάρο ζωγραφικής πλαστικά καπάκια από μπουκάλια νερού, δίνοντας έτσι ένα τρισδιάστατο αποτέλεσμα. • Βιωματικός: Να δείξουν τη σωστή θέση της νότας στο πεντάγραμμο που σχηματίζει νοητά η παλάμη με τα πέντε δάχτυλα.

Παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και συμμετοχής

Στο μάθημα για τις αξίες, εστιάζοντας στην αναγνώριση ολόκληρου, μισού, τετάρτου και ογδού, προτείνεται στο τέλος να «γράψουν» μια δική τους μικρή σειρά από φθόγγους σαν ρυθμικό σχήμα, να τη δείξουν στην υπόλοιπη τάξη και να την ερμηνεύσουν σε μικρά κρουστά. Έχουν επιλογές στα παρακάτω δυο επίπεδα

Για το πώς θα δουλέψουν:

- Να εργαστούν ατομικά
- Να εργαστούν σε ζευγάρια
- Να εργαστούν σε ομάδες

Για το πώς θα «γράψουν» και θα παρουσιάσουν το ρυθμικό τους σχήμα:

- Γραπτός τρόπος: σε τετράδιο πενταγράμμου
- Εναλλακτικός γραπτός: Σε λογισμικό μουσικής σημειογραφίας στον υπολογιστή της τάξης, που παρουσιάζεται μετά με προτζέκτορα σε μεγάλη οθόνη
- Εναλλακτικός γραπτός: Στον πίνακα μαρκαδόρου
- Απτικός τρόπος: Με τουβλάκια παιχνίδια κατασκευών (διαφοροποίηση ρυθμικής αξίας ανάλογα με το μέγεθος).
- Εναλλακτικός απτικός τρόπος: Σχηματίζοντας με πλαστελίνη τις αξίες πάνω σ' ένα ταμπλό.
- Κινητικός τρόπος: κάποια μαθητές στέκονται όρθιοι ο ένας δίπλα στον άλλον και με κρεμασμένα καρτελάκια στο λαιμό τους δείχνουν τις αξίες που έχουν επιλέξει, τις παρουσιάζουν και τις ερμηνεύουν.