

Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους

Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτση Ακογιούνουλου

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρώτη γνωριμία με το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, μία φιλοσοφία και ένα διδακτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ποικιλομορφίας και πολυπολιτισμικότητας της σημερινής τάξης. Μέσα από μία πιλοτική εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής σε τάξη σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρείται μία πρώτη γνωριμία με την διαδικασία δημιουργίας αναλυτικών πλάνων, στηριγμένων στο στοιχείο της πολλαπλότητας στους τρόπους παρουσίασης του υλικού, συμμετοχής, δράσης και έκφρασης των μαθητών και αξιολόγησης της μάθησης. Ο Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, ως μαθητοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο, εστιάζει κατά κύριο λόγο στην εκ των προτέρων οργάνωση του μαθήματος, μέσα από αναλυτικά πλάνα που ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές, με στόχο να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές στην τάξη, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενσωματώνει στο σχεδιασμό την έννοια της συμπερίληψης, να εμπλέκει ισότιμα όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και να καθιστά τη μάθηση προσβάσιμη για όλους. Το μάθημα της μουσικής προσφέρεται για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού, καθώς η ίδια η μουσική αποτελεί ένα πολυαισθητηριακό μέσο εμπλοκής, συμμετοχής και δράσης για τους μαθητές. Στην παρούσα μελέτη παρατίθεται ένα πλάνο μαθήματος μουσικής καθώς και η αντιστοίχιση όλων των προτεινόμενων δράσεων σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να αποτελέσει έναν πρώτο οδηγό για τον μουσικοπαιδαγωγό που επιθυμεί να γνωρίσει την στρατηγική σχεδιασμού των μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός, αναλυτικό πλάνο, μάθημα μουσικής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μουσικοπαιδαγωγός.

Εισαγωγή

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα η έννοια του μέσου, τυπικού μαθητή και της ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, δεν υπάρχουν (Παντελιάδου, 2008). Οι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαφορετικές δεξιότητες, προτιμήσεις, ανάγκες και δυνατότητες. Οι έντονες δημογραφικές μεταβολές δημιουργούν πολυπολιτισμικές τάξεις και οι αρχές της ένταξης για μαθητές με εξειδικευμένες ανάγκες και αναπηρίες εμπλουτίζουν αυτή την πολυμορφία. Έχουμε τάξεις με μαθητές που ποικίλουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τις γενετικές καταβολές, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κοινωνική προέλευση, τις νοητικές ικανότητες, τη γλώσσα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, την παρώθηση για επίδοση και μάθηση, τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, αλλά και το ρυθμό μάθησης (Κανάκης, 2007). Αυτή η ποικιλομορφία των μαθητών μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες, τις βιωματικές εμπειρίες και την επίδραση της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας και τους

τρόπους που εκδηλώνονται κάθε φορά οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2010). Ως αποτέλεσμα, η διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην αρχή «one-size-fits-all» (ένα μέγεθος για όλους) δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ατομικές ανάγκες και το σχολείο καλείται να διαμορφώσει μια ενιαία και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς.

Από το 2008, στον νόμο για την ειδική αγωγή, 3699/2008, στο άρθρο 2.5δ αναφέρεται ως υποχρεωτική η εφαρμογή των αρχών του Σχεδιασμού για όλους (Design for all) για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Όμως η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού τόσο σε επίπεδο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών όσο και σε επίπεδο διασφάλισης της συνοχής μέσα σε κάθε τάξη, είναι ένα δύσκολο θέμα. Προϋποθέτει την εγκαθίδρυση σχέσεων αλληλεπίδρασης και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Stainback, Stainback & Wehman, 1997 όπ. αναφ. στο Νάνου, Πατσίδου-Ηλιάδου, Γκαράνη & Χαριοπολίτου, 2013). Έτσι, επιδιώκεται να δημιουργηθεί ένα σχολείο στο οποίο να μπορούν να συμμετέχουν από κοινού, ισότιμα όλα τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Thomas, 1997). Καθώς 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 φοιτούν σε αυτήν (Νάνου κ.ά., 2013), ο «Σχεδιασμός για όλους» ή «Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση» αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό μοντέλο.

Ένα κτίριο για όλους: ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός

Ο Καθολικός Σχεδιασμός έχει τις ρίζες του στην αρχιτεκτονική και εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα (Story, Mueller & Mace, 1998). Συγκεκριμένα, αφορά στη δημιουργία προϊόντων, μεθόδων και στον γενικότερο σχεδιασμό περιβαλλόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο έπακρο από όλους τους ανθρώπους, χωρίς την ανάγκη προσαρμογής ή εξειδικευμένου σχεδιασμού. Ως αρχιτεκτονική προσέγγιση επιδιώκει το σχεδιασμό κτιρίων που να απευθύνονται στο ευρύτερο δυνατό φάσμα χρηστών, από τη σύλληψη και τον σχεδιασμό, ως την υλοποίηση, χωρίς να απαιτούνται μεταγενέστερες τροποποιήσεις. Ο καθολικός σχεδιασμός έχει ως στόχο να εξυπηρετηθούν και να ωφεληθούν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας. Μπορεί να περιλαμβάνει απτά, αλλά και μη απτά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ράμπες για τα αμαξίδια στον αρχικό σχεδιασμό των κτιρίων, πρίζες και ντουλάπια σε ύψος προσβάσιμο για όλους, υπότιτλους σε όλες τις τηλεοπτικές εκπομπές και πολλά άλλα. Μέσω αυτού του σχεδιασμού επιδιώκεται η ισότιμη πρόσβαση και η ευελιξία στη χρήση, η απλή και διαισθητική δυνατότητα προσέγγισης σε όλα, η εύληπτη πληροφόρηση, η ελαχιστοποίηση πιθανών κινδύνων, η ανάγκη ελάχιστης σωματικής προσπάθειας και η διασφάλιση ικανού χώρου για την επιτυχή πρόσβαση και χρήση του κτιρίου από όλους τους ανθρώπους (Story *et al*, 1998).

Ένα σχολείο για όλους: Η μετάβαση στο χώρο της εκπαίδευσης

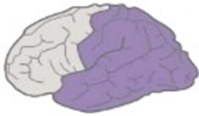
Η φιλοσοφία του Καθολικού Σχεδιασμού αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην εκπαίδευση ως Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ), με στόχο να προωθήσει την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, να συμβάλει στην απαλοιφή των εμποδίων στο αναλυτικό πρόγραμμα, να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας, και να ενισχύσει τις ευκαιρίες μάθησης για όλους (Sroopner, Baker, Harris, Ahlgrim - Delzell & Browder, 2007). Μέχρι εκείνη τη στιγμή η εκπαιδευτική προσέγγιση ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική παρά μαθητοκεντρική, βασισμένη ως επί το πλείστον στο γραπτό και προφορικό λόγο. Αρχικά είχε στόχο να βελτιώσει την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες μέσω της τεχνολογίας και τη χρήση εύελικτων μεθόδων και υλικών και στη συνέχεια κατευθύνθηκε στον γενικότερο χώρο της εκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές (CAST, 2018).

Είχε παρατηρηθεί ότι για την μαθησιακή εμπλοκή μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, οι εκ των υστέρων προσαρμογές στη διδασκαλία φάνηκε να ενισχύουν την αίσθηση περιθωριοποίησης για τους ίδιους, καθώς οι καθηγητές προσάρμοζαν το μαθησιακό αντικείμενο για να μπορούν να ανταποκριθούν και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές τους να μην τους θεωρούν μέρος του συνόλου, αλλά ως συμμετέχοντες σε κάτι διαφορετικό (Tripp, Rizzo & Webert, 2007). Επιπλέον οι τροποποιήσεις στη διδασκαλία, αφορούσαν συγκεκριμένους μαθητές και δεν συμπεριελάμβαναν μαθητές με αδιάγνωστες δυσκολίες (Thousand, Villa & Nevin, 2007). Με βάση τις ανάγκες που προέκυψαν από τις παραπάνω παρατηρήσεις, και με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους, αναπτύχθηκε ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, κάνοντας πράξη τον εκ των προτέρων σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αποφεύγονται οι μετέπειτα προσαρμογές που αποδεικνύονταν στην πράξη μη αποτελεσματικές.

Από τη θεωρία στην πράξη

Το γενικό πλαίσιο του ΚΣΜ μπορεί να διαχωριστεί σε δύο βασικά επίπεδα, στο νοητικό που περιλαμβάνει τα τρία νευρωνικά δίκτυα και σε αυτό της υλοποίησης που περιλαμβάνει τις τρεις βασικές αρχές. Το θεωρητικό υπόβαθρο του ΚΣΜ βασίζεται σε ευρήματα της νευροεπιστήμης που υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο τρία βασικά νευρωνικά δίκτυα, το συναισθηματικό δίκτυο, το δίκτυο αναγνώρισης και το δίκτυο στρατηγικής (Εικόνα 1) (CAST, 2018).

ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ
Το «τι» της μάθησης



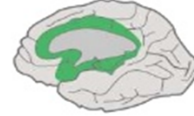
Αναφέρονται στο πώς ο μαθητής συλλέγει στοιχεία, ταξινομεί όσα βλέπει, ακούει και διαβάξει, οπότε η παρουσίαση των πληροφοριών και περιεχομένων γίνεται με ποικίλους τρόπους.

ΔΙΚΤΥΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ
Το «πώς» της μάθησης



Αφορούν το σχεδιασμό και την εκτέλεση εργασιών, το πώς ο μαθητής οργανώνει και εκφράζει τις ιδέες του, οπότε διαφοροποιούνται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές εκφράζουν όσα γνωρίζουν.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ
Το «γιατί» της μάθησης



Σχετίζονται με το πώς ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση και παραμένει κινητοποιημένος, πώς διατηρεί τον ενθουσιασμό του για το μάθημα και τα κίνητρα που παρέχονται.

Εικόνα 1. Τα τρία δίκτυα της μάθησης

Δίκτυο αναγνώρισης (recognition network): Το δίκτυο αναγνώρισης εντοπίζεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου και αφορά το «τι» της μάθησης. Μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε και να ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα ήχου, φωτός, γεύσης, οσμής και αφής. Μπορούμε να αναγνωρίζουμε φωνές, πρόσωπα, γράμματα και λέξεις, καθώς και πιο σύνθετα μοτίβα, όπως το στυλ ενός συγγραφέα, και τέλος αφηρημένες έννοιες όπως η δικαιοσύνη. Τα δίκτυα αναγνώρισης λειτουργούν για κάθε άνθρωπο διαφορετικά. Αυτό οφείλεται στις διαφορές που υπάρχουν είτε στην ανατομία, τη συνδεσιμότητα, τη φυσιολογία, ή τη χημεία του κάθε εγκεφάλου. Αυτές οι διαφορές, αναμφίβολα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άνθρωπος αναγνωρίζει και ερμηνεύει τα ερεθίσματα, και αυτό καθορίζει τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του (Rose & Meyer, 2002).

Δίκτυο στρατηγικής (strategic network): Πρόκειται για το «πώς» της μάθησης. Τα δίκτυα στρατηγικής εδράζονται στο μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου. Μέσα από αυτά είμαστε σε θέση να σχεδιάσουμε, να εκτελέσουμε, να παρακολουθήσουμε τις δραστηριότητες και δεξιότητές μας (νοητικά και κινητικά) που είναι ποικίλες, από το να κρατήσουμε μία κιθάρα, μέχρι να αποφασίσουμε πώς θα αναλύσουμε μία φούγκα, ή να επιλέξουμε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα για τις σπουδές μας. Για κάποιες από αυτές μπορούμε να διακρίνουμε τη στρατηγική που ακολουθούμε, αλλά στην πραγματικότητα, ακόμα κι αν δεν το αντιλαμβανόμαστε, στρατηγική υπάρχει σε οτιδήποτε κάνουμε (Rose & Meyer, 2002).

Συναισθηματικό δίκτυο (affective network): Τα συναισθηματικά δίκτυα αποτελούν το «γιατί» της μάθησης. Εντοπίζονται στον πυρήνα του εγκεφάλου και η λειτουργία τους είναι να αξιολογούν τα διάφορα μοτίβα πληροφοριών που λαμβάνουν και να τους προσδίδουν συναισθηματική αξία (Παπαδοπούλου, 2011). Σχετίζονται με το βαθμό ευθύνης και δέσμευσης του ατόμου απέναντι στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντά του

(Rose & Meyer 2006), καθώς το συναίσθημα αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτά τα τρία δίκτυα μάθησης αντιστοιχούν και συσχετίζονται με τις τρεις αρχές γύρω από τις οποίες έχει οργανωθεί ο ΚΣΜ (Glass, Meyer & Rose, 2013). Ως προς την υλοποίηση του λοιπόν ακολουθούνται τρεις βασικές αρχές οι οποίες εφαρμόζονται συνεργατικά μεταξύ τους, α) η παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης μίας διδακτικής έννοιας που στηρίζει το δίκτυο αναγνώρισης, β) η παροχή πολλαπλών μέσων έκφρασης και εφαρμογής ενός διδακτικού θέματος που στηρίζει το δίκτυο στρατηγικής, και γ) η παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και ενίσχυσης για τη συμμετοχή των μαθητών που στηρίζει το συναισθηματικό δίκτυο (Εικόνα 2) (Hall, Meyer, & Rose, 2012).

Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης

Οι πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης μίας έννοιας επιχειρούν να ανταποκριθούν στη μοναδικότητα κάθε μαθητή. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τους τρόπους που προσλαμβάνουν και κατανοούν τις πληροφορίες που τους δίδονται με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος παρουσίασης της πληροφορίας για όλους. Κάποιοι μπορεί να αφομοιώνουν καλύτερα πληροφορίες ακουστικά ή οπτικά δοσμένες αντί γραπτού κειμένου. Μέσα από τα πολλαπλά μέσα παρουσίασης οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες και να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Προτείνονται εναλλακτικές επιλογές όπως ποικίλες μορφές οπτικών ή/και ακουστικών πληροφοριών, διαφορετικοί τρόποι εμφάνισης των πληροφοριών, αποσαφηνίσεις λεξιλογίου και συμβόλων, και επιλογές για την κατανόηση. Ως προς την ευελιξία παρουσίασης αυτή μπορεί να αφορά το μέγεθος του κειμένου και των εικόνων, την ένταση των ήχων, τη διάταξη οπτικών αντικειμένων, τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για την ακρόαση κειμένου (text to speech), τη χρήση διαγραμμάτων ή εννοιολογικού χάρτη, την προδιδασκαλία για την κατανόηση του λεξιλογίου και των συμβόλων τόσο στην κυρίαρχη γλώσσα όσο και στις δευτερεύουσες που μιλούνται στην ομάδα και πολλά άλλα (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης

Η παροχή πολλαπλών τρόπων έκφρασης και εφαρμογής μίας έννοιας δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκδηλώσουν την κατανόησή τους πάνω στο θέμα υπό μελέτη. Με δεδομένο τις διαφορετικές ικανότητες στην κίνηση, την έκφραση, την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών, προτείνονται εναλλακτικές επιλογές για σωματική δράση, έκφραση και επικοινωνία. Δίνονται πολλαπλές επιλογές για την παρουσίαση της γνώσης που αποκόμισαν όπως κείμενο, ομιλία, ζωγραφική, εικόνες, σχέδιο, ταινίες, μουσική, χορός/κίνηση, γλυπτική, τρισδιάστατα μοντέλα ή βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδραστικά εργαλεία ιστού καθώς και υποστηρικτικές τεχνολογίες (λογισμικά, εναλλακτικά πληκτρολόγια, οθόνες αφής κλπ) (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).



© 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.

Εικόνα 2. Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Greek.pdf

Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής

Οι πολλαπλοί τρόποι μέσων εμπλοκής εστιάζουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με τρόπο που να κινητοποιηθούν, να παρακινηθούν να μάθουν και να διατηρήσουν την προσοχή τους πάνω στο αντικείμενο μελέτης. Οι μαθητές διαφέρουν αξιοσημείωτα ως προς τους τρόπους που εμπλέκονται και μένουν αφοσιωμένοι στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υπάρχει ένας κοινός για όλους αποτελεσματικός τρόπος συμμετοχής. Κάποιοι κινητοποιούνται από την πρωτοτυπία, άλλοι από τις ρουτίνες, άλλοι από την ομαδική δουλειά και άλλοι από την ατομική (Παπαδοπούλου, 2011). Ο ΚΣΜ προτείνει εναλλακτικές επιλογές για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, για τη διατήρηση της επιμονής και της προσπάθειας αλλά και για την αυτορρύθμιση. Άλλοι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν τους δίνονται επιλογές σε επίπεδα προσλαμβανόμενης πρόκλησης, άλλοι στο είδος ανταμοιβής, σε διαθέσιμα εργαλεία και χρονοδιαγράμματα, σε ενσωματωμένες δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φαντασία και προάγουν τη λύση προβλημάτων με πρωτότυπο, δημιουργικό τρόπο. Οι συνεργατικές ομάδες μάθησης, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ισχυροποίηση πρωτοβουλιών δύνανται να ενισχύσουν τη διάθεση συνεργασίας και ομαδικότητας και

να λειτουργήσουν καταλυτικά στην ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Οι τρεις αρχές του ΚΣΜ, εμπλουτισμένες με τις κατευθυντήριες γραμμές, λειτουργούν ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τρόπο που η μάθηση να είναι προσβάσιμη για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ, τις ιδιαίτερες δεξιότητες ή τις δυσκολίες του.

Οι αρχές και οι οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του ΚΣΜ

Ο ΚΣΜ στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργεί με την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός, η παράδοση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών, ενσωματώνουν στοιχεία συμπερίληψης που διευκολύνουν τις όποιες διαφορές των μαθητών χωρίς να αποκλείουν κανέναν αλλά και χωρίς να διακυβευθεί το ακαδημαϊκό επίπεδο. Με στόχο την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση, τη διατήρηση των ακαδημαϊκών προδιαγραφών αλλά και την αναγνώριση και απαλοιφή εμποδίων στο μαθησιακό περιβάλλον, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις μεθόδους, στα λογισμικά κλπ. (Αραμπατζή κ.ά., 2011), διαμορφώθηκαν και διατυπώθηκαν οι επτά αρχές για τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης (Darrow, 2010). Ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι σημαντικό (α) να απευθύνεται σε όλους, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, (β) να διευκολύνει μία ευρεία γκάμα ατομικών προτιμήσεων και ικανοτήτων, (γ) να είναι απλός στην κατανόησή του, ανεξάρτητα από την εμπειρία του μαθητή, το επίπεδο λεκτικής κατανόησης ή τη δυνατότητα συγκέντρωσης και προσοχής, (δ) να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες, (ε) να ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες που τυχόν θα αντιμετωπίσει κάποιος μαθητής, (στ) να απαιτεί την ελάχιστη δυνατόν σωματική προσπάθεια, και (ζ) να παρέχει τον απαραίτητο χώρο και έκταση ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ικανοποιητικά από όλους (ό.π., 2010).

Επιπρόσθετα, η Burgstahler (2009α, 2009β) παραθέτει οκτώ κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τους όταν ακολουθούν τον καθολικό σχεδιασμό μαθημάτων. Ως προς το **περιβάλλον και το γενικότερο κλίμα της τάξης** προτείνεται ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί πρακτικές που να προτρέπουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σημασία και την αξία της διαφορετικότητας, της ποικιλομορφίας στην τάξη και της έννοιας της συμπερίληψης. Χωρίς στερεότυπα, ο δάσκαλος να παραμένει διαθέσιμος και προσιτός σε όλους, η μαθησιακή διαδικασία να απευθύνεται σε ατομικές ανάγκες αλλά εντός συνόλου, χωρίς να γίνονται διακρίσεις ή να τονίζονται οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επισημαίνεται η ευθάρρυνση **της διάδρασης, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης** των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα εξασφαλίζει ότι οι μέθοδοι επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία θα είναι προσιτές σε όλους. Ως προς το **φυσικό περιβάλλον της τάξης και τα υλικά** συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι οι χώροι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και ο εξοπλισμός είναι διαθέσιμα και εύκολα προσβάσιμα για κάθε μαθητή με κάθε πιθανή δυσκολία ή αναπηρία και να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ασφάλειας για όλους. Υπογραμμίζονται οι **ευέλικτες μέθοδοι διδασκαλίας**

για τη μετάδοση της γνώσης ώστε ο σχεδιασμός των μαθημάτων να συμπεριλαμβάνει πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης, εμπλοκής, συμμετοχής, δράσης και έκφρασης. Η χρήση πολλών **πηγών πληροφόρησης και τεχνολογικών μέσων** βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει ότι τα μαθήματα, οι σημειώσεις, οι πηγές αλλά και το υλικό θα είναι ελκυστικά για τους μαθητές, θα κινήσουν το ενδιαφέρον, και θα είναι ευέλικτα και προσβάσιμα από όλους. Όπως αναφέρει η Αραμπατζή (2008) η τεχνολογία κατέχει σημαντική θέση καθώς μπορεί εύκολα να μετατρέψει ένα είδος πληροφορίας σε άλλο (μετατροπή γραπτού κειμένου σε ακουστικό, απομόνωση σημαντικών σημείων κ.ά.). Η **ανατροφοδότηση** κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης εργασίας και σε τακτά χρονικά διαστήματα είναι εξαιρετικά υποστηρικτική καθώς παρέχονται σχόλια σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια για την πορεία της δουλειάς τους. Προτείνεται η συχνή **αξιολόγηση** της προόδου των μαθητών η οποία μπορεί να γίνεται με ποικίλους και πολλαπλούς τρόπους, εστιάζοντας και στην ατομική και στην ομαδική προσπάθεια. Τέλος, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας είναι η **δημιουργία δυνατότητας προσαρμογών** για μαθητές των οποίων οι ανάγκες δεν καλύπτονται από το σχεδιασμό, ειδικά μαθητών με αναπηρία.

Φυσικά, ο σχεδιασμός με βάση τις παραπάνω αρχές δεν εξαλείφει την ανάγκη για εξειδικευμένες παροχές, για παράδειγμα τη χρήση διερμηνέα νοηματικής για κάποιο κωφό μαθητή (Burgstalher, 2009α). Όμως εξασφαλίζεται η πλήρης πρόσβαση στο περιεχόμενο για την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού και ελαχιστοποιείται η ανάγκη για ειδικές προσαρμογές.

Τα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο του ΚΣΜ

Για την δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, έχουν προταθεί από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (NCUDL, 2014) τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία:

Οι στόχοι αφορούν τις προσδοκίες μάθησης, τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που όλοι οι μαθητές πρέπει να λάβουν. Στο πλαίσιο του ΚΣΜ αρθρώνονται με τρόπο που να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών και προσαρμόζονται για κάθε μαθησιακό δυναμικό, μέσω της πυραμιδικής προσέγγισης. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους προσδιορίζοντας αυτό που προσδοκούν να μάθουν όλοι οι μαθητές, αυτό που θα καταφέρουν οι περισσότεροι και αυτό που θα επιτύχουν μόνο κάποιοι μαθητές. Έτσι μπορούν να προσφέρουν περισσότερες επιλογές και εναλλακτικές λύσεις, εργαλεία, στρατηγικές και υποστήριξη κρατώντας υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή (National Center on Universal Design for Learning, 2014).

Οι μέθοδοι αφορούν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, τις προσεγγίσεις, τις διαδικασίες ή τις ρουτίνες που χρησιμοποιούν οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι για να επιταχύνουν ή να ενισχύσουν τη μάθηση. Στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους σύμφωνα με τον στόχο της διδασκαλίας. Οι ευέλικτες και ποικίλες μέθοδοι του ΚΣΜ προσαρμόζονται με βάση τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή κατά την αξιολόγηση (ό.π., 2014).

Τα υλικά χαρακτηρίζονται από ευελιξία στο πλαίσιο του ΚΣΜ. Για την προσέγγιση της εννοιολογικής γνώσης, συμπεριλαμβάνεται η ψηφιακή υποστήριξη ενσωματωμένη στη ροή της διδασκαλίας ώστε να κυλά απρόσκοπτα η παράδοση (υπερσύνδεσμοι, γλωσσάρια, πληροφορίες υποβάθρου και καθοδήγηση στην οθόνη). Για την έκφραση της γνώσης, τα υλικά βοηθούν στην πρόσβαση, την ανάλυση, την οργάνωση, τη σύνθεση και την κατανόηση με διάφορους τρόπους. Για την εμπλοκή με τη μάθηση, προσφέρουν τη δυνατότητα της επιλογής περιεχομένου, όπου χρειάζεται, ποικίλα επίπεδα υποστήριξης και πρόκλησης, καθώς και επιλογές για την πρόσληψη και διατήρηση ενδιαφέροντος και κινήτρων (ό.π., 2014).

Η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με την απόδοση ενός μαθητή. Δύο σημαντικοί τύποι αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) που γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας και η τελική αξιολόγηση (summative assessment), η οποία μετρά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με αυτή (Καραλής, 1999). Κατά την εφαρμογή του ΚΣΜ η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται εργαλείο διδασκαλίας και όχι μόνο αποτύπωσης ή μέτρησης καθώς δίνει πληροφορίες για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρέχει το χώρο στους μαθητές να αντιληφθούν οι ίδιοι την πρόοδό τους (Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2003· Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Μουσική για όλους: η εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής

Στο μάθημα της μουσικής, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, δίνεται έμφαση στους μουσικούς στόχους που εμπίπτουν στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής (Καρτασίδου, 2013). Η σύγχρονη θεώρηση για τα προγράμματα σπουδών εστιάζει στο ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους στη μάθηση δίνοντας σημασία ισόποσα στο «τί», στο «πώς» αλλά και στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Κοκκίδου, 2013, σ. 341). Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη να διερευνηθούν περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης που να ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς αποκλεισμούς και με αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας (Jelisson, 2015).

Οι τέχνες, και ειδικότερα η μουσική, θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του ΚΣΜ αφού από τη φύση τους ως διδακτικά πεδία παρέχουν πολλές ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης, αλλά και της δράσης και έκφρασης (Darrow, 2016· Glass, Blair & Ganley, 2012). Η ενασχόληση με τις τέχνες διεγείρει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών (Glass, Henderson, Barnum, Kronenberg, Blair, Jenkins & Hurel, 2010). Τα εικαστικά, η μουσική, όπως και τα μαθήματα θεατρικής αγωγής προσφέρουν μια ευρεία γκάμα εργαλείων, μεθόδων και υλικών που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να εκφράζεται με τον τρόπο που επιλέγει φωτίζοντας έτσι τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του. Η πολυαισθητηριακή φύση των τεχνών είναι που τις καθιστά ανεκτίμητα εργαλεία για την υποστήριξη πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης (Woo, 2013).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα δυο πεδία, των τεχνών και του ΚΣΜ. Η εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ υλοποιείται σε μαθήματα που αφορούν τις τέχνες αλλά παράλληλα, οι τέχνες μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην εφαρμογή του ΚΣΜ σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, ιστορία, γλώσσα), βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες να αναπτύξουν ευελιξία, δεξιότητες κριτικής σκέψης, μεταγνωστικές ικανότητες και αυτο-αποτελεσματικότητα (Francis, 2017).

Συγκεκριμένα, η μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πολυεργαλείο καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή σε αυτήν με πολλούς τρόπους, σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις των μαθητών. Κάποιοι επιθυμούν να τραγουδούν, ενώ άλλοι προτιμούν να παίζουν μόνοι τους, άλλοι θέλουν να γράφουν στίχους και μουσική, άλλοι χρησιμοποιούν μέσα που τους παρέχει η τεχνολογία, ενώ άλλοι δημιουργούν μπάντες και παίζουν μαζί με άλλους. Είτε ακούν, είτε δημιουργούν, είτε μαθαίνουν ατομικά, σε μικρές ομάδες ή σε μεγαλύτερα σύνολα, η μουσική εμπλοκή τους χρωματίζεται από τις προσωπικές τους επιλογές. Η πληθώρα δυνατοτήτων που μας δίνει η μουσική για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας την καθιστά κατάλληλο πεδίο για την εφαρμογή του ΚΣΜ. Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί, αλλά και μουσικοθεραπευτές που εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές καθολικού σχεδιασμού με την εφαρμογή οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών τρόπων στις προσεγγίσεις τους (Darrow, 2010). Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να δημοσιεύονται κάποιες μελέτες ως προς την εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Η Seymour (2016), ερευνώντας πώς μπορεί να συνδυάσει τα αντικείμενα της ειδικής αγωγής και της μουσικής, μεταμόρφωσε ένα τυπικό μάθημα μουσικής, σε μάθημα σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ. Στη μελέτη της παρουσιάζει και αντιπαραθέτει τα δυο πλάνα μαθήματος, δίνοντας παράλληλα πληροφορίες σχετικά με τις αλλαγές που έπρεπε να κάνει και γιατί, παραθέτοντας και φωτογραφικό υλικό, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο βοηθητικές οδηγίες και σημειώσεις. Ο Rose (2011), σε ομιλία του, παρουσιάζει πώς μπορεί να εφαρμοστεί ο ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, αναφέροντας παραδείγματα ανθρώπων με αναπηρίες που ασχολήθηκαν με τη μουσική. Αναφέρει επίσης το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα πολλαπλά μέσα παρουσίασης στη διδασκαλία μιας μουσικής έννοιας όπως η φούγκα, κάνοντας μία αναλυτική παρουσίαση στο σχετικό βίντεο. Η Yang (2009) μέσα από τη διδασκαλία της στην εισαγωγή της μουσικής σε μαθητές γυμνασίου παρατήρησε ότι ο ΚΣΜ βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του και την ίδια στιγμή συνδράμει ώστε οι μαθητές να φτάσουν αυτές τις προσδοκίες. Θεωρεί ότι η εφαρμογή του δεν είναι ένα επιπλέον βάρος στην προετοιμασία των μαθημάτων και δεν χρειάζεται να αλλάξει κανείς ολοκληρωτικά τον τρόπο που δουλεύει. Αλλάζει όμως τον τρόπο που βλέπει και σκέφτεται την ύλη και τα μαθήματα. Ο Quaglia (2015) δοκίμασε την εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στο πρόγραμμα σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής και διαπίστωσε από την ανταπόκριση των φοιτητών το πόσο θετικά λειτούργησε ο διαχωρισμός των στόχων από τη μέθοδο που είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του ΚΣΜ. Όπως αναφέρουν οι Glass, Meyer και Rose (2013), ο εκπαιδευτικός είναι καλό να κατανοήσει και να εμπλέξει τη

διαφορετικότητα και ποικιλομορφία των μαθητών της τάξης και να την λάβει υπόψη κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων ώστε να απευθύνονται στη συνολική μαθητική ομάδα. Ο προσεχτικός και εκ των προτέρων σχεδιασμός των μαθημάτων της μουσικής σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ επιτρέπει την κατανόηση της ίδιας της μουσικής από περισσότερους μαθητές, οπότε περισσότεροι έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν μουσική αλλά και να την εκτιμήσουν (ό.π., 2013).

Προσεγγίζοντας το μάθημα του ΚΣΜ

Για την εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πρώτα να οργανώσει πολλούς διαφορετικούς τρόπους που θα παρουσιάσει το συγκεκριμένο θέμα της ύλης και να εξερευνήσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εισάγει το θέμα στην τάξη. Στη συνέχεια προσδιορίζει πώς περιμένει να ανταποκριθούν οι μαθητές και μετά διαμορφώνει όλους τους πιθανούς τρόπους που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να εκφράσουν την κατανόησή τους πάνω στο θέμα. Τέλος, είναι σημαντικό να έχουμε στο νου μας ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια ενδιαφέροντα και τα ίδια κίνητρα, οπότε χρειάζεται να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός διαφορετικούς τρόπους για να ενθαρρύνει και να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Το παρακάτω παράδειγμα αφορά ένα πλάνο εφαρμογής του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής στη διδασκαλία της έννοιας του τονικού ύψους σε παιδιά Ε' δημοτικού.

Πλάνο Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

Μάθημα: Μουσική

Διδακτικές ώρες: 1 ώρα

Τάξη: Ε' Δημοτικού

| |
|--|
| Μουσική έννοια Το Τονικό Ύψος, μία εισαγωγή πριν τη γνωριμία με τις νότες |
| Στόχοι μαθήματος: Οι μαθητές θα αντιληφθούν τις κινήσεις του ήχου Θα διακρίνουν τους ψηλούς από τους χαμηλούς ήχους Θα τους αποδίδουν με φωνή και όργανο Θα αναγνωρίζουν οπτικά πότε ένα σύμβολο είναι γραμμένο σε θέση που δίνει ψηλό ήχο και πότε σε θέση που δίνει χαμηλό. |
| Λεξιλόγιο Τονικό ύψος, ψηλός ήχος, χαμηλός ήχος, υψηλή συχνότητα, χαμηλή συχνότητα, πεντάγραμμο. |
| Πυραμίδα στόχων Κάποιοι μαθητές θα κατανοήσουν τη σχέση τονικού ύψους και πενταγράμμου. Πολλοί μαθητές θα μπορούν να διακρίνουν ακουστικά κοντινά τονικά ύψη. Όλοι οι μαθητές θα μπορούν να χαρακτηρίσουν έναν ήχο ως ψηλό ή χαμηλό σε σύγκριση με κάποιον άλλο και θα αναγνωρίζουν πώς αυτό σχετίζεται με τη θέση τους σε δεδομένο χώρο. Θα μπορούν να «διαβάσουν» το αν είναι ψηλός ή χαμηλός ένας ήχος ανάλογα με τη θέση αυτή και να τον αποδώσουν σε μελωδικό όργανο. |

| | | |
|--|---|--|
| Υλικά μέσα Διαδραστικός πίνακας, power point με εικόνες, πίνακας μαρκαδόρου, μαρκαδόροι, χαρτόνια κανσόν λευκά, καπάκια μπουκαλιών Μουσικά όργανα Lotus, μεταλλόφωνο, μπαγκέτες Σύνδεσμοι https://www.youtube.com/watch?v=vt2tOVKWnZg http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/# | | |
| Δράσεις | Πορεία διδασκαλίας | Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ |
| Τραγούδι αρχής (3') | Κρατώντας όλοι ένα ρυθμικό body percussion στη φόρμα του "we will we will rock you" των Queen: «ήρθε η ώρα να παίξουμε μαζί, ήρθε η ώρα να γίνει μουσική» σε όρθιο κύκλο ομαδικά. | 3.1. 4.1. 4.2. 7.3. 8.3. 9.2. |
| Εισαγωγική δραστηριότητα (12') | <p>Παρουσίαση: Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες καθιστοί στα τραπέζια τους. Με αφορμή μια εικόνα χελιδονιού που πετάει στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα, αναφέρω ότι ο ήχος πετάει με ένα όμοιο τρόπο, είτε ξεκινώντας από χαμηλά και πάει ψηλά, είτε αντίστροφα, είτε κινείται οριζόντια χωρίς αλλαγή. Παίζω με το lotus glissanti και τα παιδιά μιμούνται τον ήχο με το χέρι τους, ή με το σώμα ολόκληρο. Δοκιμάζουν κι άλλες κινήσεις ήχων, διακοπτόμενο, ίσο, ανεβοκατεβάσματα.</p> <p>Μελετούμε τις αλλαγές με διάφορους τρόπους. Τις παίζω (ακουστικός τρόπος) και τις δείχνω σχεδιάζοντας μία-μία σε ένα χαρτί και όλες μαζί στην οθόνη (εναλλακτικές οπτικού), τις μιμούνται με τη φωνή (κινητικός-ακουστικός), με το χέρι και με όλο τους το σώμα (κινητικός), περιγράφουν τις κινήσεις με λέξεις «ξεκινάει από κάτω, ανεβαίνει και κατεβαίνει ξανά» (λεκτικός) και τις σχεδιάζουν στο χαρτί. Αριθμούμε τις διαφορετικές κινήσεις διαφορετικού τονικού ύψους και βρίσκουμε 7 διαφορετικές κινήσεις του ήχου.</p> <p>Παιχνίδι: Στέκομαι με γυρισμένη την πλάτη στους μαθητές και παίζω μια από τις κινήσεις αυτές. Οι μαθητές της κάθε ομάδας πρέπει να ανακαλύψουν ποιο νούμερο κίνησης είναι. Δίνονται επιλογές είτε να γράψουν το νούμερο, είτε να το πουν, είτε να σχεδιάσουν την κίνηση στο χαρτί τους για να σιγουρευτούν, είτε να μιμηθούν την κίνηση με τη φωνή τους, με το χέρι ή με το σώμα τους.</p> <p>Κάνουμε ένα ακόμα γρήγορο γύρο στο παιχνίδι με ένα αντίστοιχο παιχνίδι που υπάρχει σε βίντεο στον διαδραστικό πίνακα.</p> | 1.1. 1.2. 1.3. 2.5. 3.1. 4.1. 5.1. 6.1. 6.3. 6.4. 7.1. 8.2. 8.3. 8.4. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Νέα γνώση - ψηλός ήχος, χαμηλός ήχος (15')</p> | <p>Παρουσίαση: Διαλέγω την κίνηση του ήχου που πηγαίνει από πάνω προς τα κάτω και λέω στα παιδιά ότι θα παίξω μόνο τις «άκρες» της κίνησης. Ζητώ να δείξουν με το χέρι τις «άκρες» αυτές. Το χέρι τους είναι ψηλά στον «ψηλό ήχο» και χαμηλά στον «χαμηλό ήχο».</p> <p>Αναφέρω ότι λέμε ήχος υψηλής συχνότητας και ήχος χαμηλής συχνότητας, χωρίς να επιμείνω. Και αναφέρω ότι λέγεται τονικό ύψος η συχνότητα κάθε ήχου που τον κάνει τελικά να λέγεται ψηλός ή χαμηλός. Παίζω ανακατεμένες δυο συχνότητες με τη φλογέρα μου και κάνουν με το σώμα την ανταπόκριση σε αυτό που ακούν (κινητικός τρόπος).</p> <p>Παιχνίδι: Δίνω την οδηγία να ακούσουν και να δείξουν με κάποιο τρόπο αν άκουσαν ψηλό, χαμηλό ήχο, ή και ένα ήχο μεσαίας συχνότητας. Δίνονται επιλογές: μπορούν να το δείξουν είτε με το σώμα, πατώντας σε μια από τις τρεις γραμμές που έχω σχεδιάσει στο πάτωμα με χαρτοταινία (ψηλή, μεσαία, χαμηλή), είτε τοποθετώντας καπάκια σε ένα λευκό χαρτί που έχει πάνω τρεις γραμμές. Έτσι ο καθένας επιλέγει τον τρόπο που θα συμμετέχει. Παίζω στο μεταλλόφωνο διαφορετικού ύψους νότες και ελέγχω τις αποκρίσεις των μαθητών. Μετά προσθέτω άλλες δύο γραμμές για να δημιουργηθεί το πεντάγραμμο, και επαναλαμβάνουμε την άσκηση.</p> | <p>1.2. 3.3. 4.1. 5.1. 5.3. 6.1. 8.2. 9.2.</p> |
| <p>Δραστηριότητα εμπέδωσης (10')</p> | <p>Προβάλλω στο power point τρεις διαφορετικές εικόνες με χελιδόνια πάνω σε πέντε σύρματα. Δίνω οδηγία να «παίξουν» τη μελωδία που φτιάχνει η σειρά των χελιδονιών στα σύρματα. Έτσι, πρέπει να αντιστοιχίσουν γρήγορα την εικόνα του χελιδονιού στο πιο πάνω σύρμα με την πιο ψηλή νότα του μεταλλόφωνου, το χελιδόνι που κάθεται στο πιο χαμηλό με την πιο χαμηλή νότα και εκείνο που κάθεται σε κάποιο μεσαίο σύρμα με οποιαδήποτε μεσαία νότα θέλουν. Κάθε παιδί διαλέγει ποια εικόνα θέλει να «παίξει» στο μεταλλόφωνό του κάνοντας έτσι μια πρώτη προσέγγιση μουσικής ανάγνωσης.</p> | <p>1.1. 1.2. 2.3. 2.5. 3.1. 3.3. 4.1. 5.1. 5.3. 6.1. 7.1. 8.2.</p> |
| <p>Δραστηριότητα αξιολόγησης (5')</p> | <p>Από τον ιστότοπο «Εμμέλεια, το μουσικό χωριό» κάνουν την άσκηση για το τονικό ύψος.</p> | <p>1.2. 8.1. 1.3. 9.3. 3.4. 5.2.</p> |
| <p>Κλείσιμο (3')</p> | <p>Πάνω στο ρυθμικό μοτίβο της αρχής, λέμε όλοι μαζί το τραγούδι της λήξης του μαθήματος: «τέλειωσε η ώρα που παίζουμε μαζί, αύριο πάλι θα γίνει μουσική».</p> | <p>3.1. 9.2. 4.1. 4.2. 7.3. 8.3.</p> |

Για την ευκολότερη κατανόηση της δημιουργίας του παραπάνω πλάνου μαθήματος σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, ένα πολύ εύχρηστο εργαλείο που υπάρχει διαθέσιμο στον ιστότοπο CAST (2018) είναι η λίστα ελέγχου για τον εκπαιδευτικό. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η οργάνωση του μαθήματος, των υλικών και των μεθόδων αναλύονται ως προς την αντιστοιχία τους με τις κατευθυντήριες γραμμές.

| I. Πολλαπλά Μέσα Αναπαράστασης: | Οι σημειώσεις μου |
|---|--|
| 1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη | |
| 1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών | Πληροφορίες μαζεμένες σε ppt σε οθόνη, τροποποίηση γραμματοσειράς, γράμματα τονισμένα, με χρώμα, εννοιολογικός χάρτης, τρισδιάστατα μοντέλα. |
| 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες | Ακουστικά αρχεία (cd, youtube, λογισμικό), ζωντανός ήχος από μουσικά όργανα, φωνή. |
| 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες | Φωτογραφίες, βίντεο, τυπωμένο κείμενο, ζωγραφική σε χαρτί, κινητική παρουσίαση. |
| 2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, μαθηματικές εκφράσεις και σύμβολα | |
| 2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων | Λεξιλόγιο γραμμένο στον πίνακα με εξήγηση, λεκτικές επεξηγήσεις στη διάρκεια του μαθήματος. |
| 2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής | - |
| 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων | Επεξηγήσεις λεκτικές, αντιστοιχία συμβόλων με γνωστή λέξη. |
| 2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών | - |
| 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων | Διαδραστικός πίνακας, τυπωμένο κείμενο, απτικοί τρόποι (κατασκευές μοντέλων), οπτικοακουστικοί και συμμετοχικοί. |
| 3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση | |
| 3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου | Χρήση εικόνων, και υλικών προηγούμενων μαθημάτων, επιστροφή σε γνωστή και καλά κατακτημένη γνώση, χρήση αγαπημένου υλικού των παιδιών για σύνδεση και κίνητρο. |
| 3.2 Επισήμανση μοτίβων, καίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων | Στοιχεία τονισμένα σε χαρτόνι (πχ εννοιολογικό χάρτη) αναρτημένα σε γωνιές της τάξης. Σε προβολή στην οθόνη στην αρχή και το τέλος του μαθήματος. |
| 3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό | Λεκτικές επεξηγήσεις. Παρουσιασμένο σε σειρά πολύ απλών εικόνων το τι πρέπει να γίνει. |
| 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης | Εικόνες (παρτιτούρες από έργα), ηχητικά αρχεία που δείχνουν πώς χρησιμοποιείται αυτό που μαθαίνουν. Δραστηριότητες μετά το μάθημα (πχ σε ελεύθερη ώρα ή στο διάλειμμα) όπου θα χρειαστεί να εφαρμόσουν τη νέα γνώση. |

| II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης: | Οι σημειώσεις μου |
|---|---|
| 4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση | |
| 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης | Κινητικός τρόπος, λεκτικός, γραπτός, παντομίμα (παίξιμο μουσικών οργάνων, κίνηση, τραγούδι, ρυθμικός λόγος, κ.ά). |
| 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες | Ορθή διευθέτηση του χώρου. Επιβεβαίωση ότι όλοι μπορούν άμεσα να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε χρειαστούν. |
| 5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία | |
| 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία | Λεκτικοί τρόποι, γραπτοί τρόποι, καρτέλες με εικόνες, παντομίμα. |
| 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης | Χρήση λογισμικού για την εμπέδωση και εξέλιξη της γνώσης |
| 5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση | Τροποποίηση οργάνων (μεταλλόφωνο). Επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με σταδιακή διεύρυνση του στόχου. |
| 6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες | |
| 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας | Αναλυτική εξήγηση. |
| 6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών | - |
| 6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών | Υπενθυμητικές πληροφορίες είτε σε εικόνα είτε με λέξεις κλειδιά αναρτημένες σε εμφανές σημείο της αίθουσας. |
| 6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου | Μικρές παρεμβάσεις με ερωτήσεις (. «και τι κάνεις τώρα; Γιατί;»), υποβοηθητικές φράσεις(. «δηλαδή τώρα θα πρέπει να βρεις το 3 ^ο διάστημα») |
| III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής: | Οι σημειώσεις μου |
| 7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος | |
| 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία | Δίνονται πολλοί τρόποι για ανταπόκριση ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να επιλέξει πως θα συμμετέχει. Υπενθυμίζεται λεκτικά για το τι άλλες επιλογές έχουν. |
| 7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας | Δίνονται ευκαιρίες, μέσα από οπτικά ερεθίσματα και συζήτηση να συνδέσουν τη γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες και ακούσματα που τους αρέσουν και να τα εκφράσουν. |
| 7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών | Διευθέτηση του χώρου ώστε να μην αποσπάται η προσοχή (καρέκλες με πλάτη στην πόρτα και το παράθυρο, δημιουργήθηκαν γωνιές με τα υλικά συγκεντρωμένα για να μην χάνεται χρόνος και υπάρχει αναστάτωση. Επίσης ακολουθείται μια δεδομένη ρουτίνα στη βασική δομή των μαθημάτων ώστε να παρέχεται η ασφάλεια που δίνει η προβλεψιμότητα. |

| 8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής | |
|---|--|
| 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων | Ακρόαση μουσικών έργων. Παιχνίδια σχετικά με τους φθόγγους και τις αξίες και το ηχητικό και οπτικό(στο πεντάγραμμο) αποτέλεσμα όταν τα αλλάζουμε. |
| 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης | Δίνονται διάφορα επίπεδα προκλήσεων στους στόχους. Στις δραστηριότητες δίνονται υλικά που αφενός έλκουν το ενδιαφέρον, αφετέρου διαφοροποιούν το επίπεδο δυσκολίας. Επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με σταδιακή αύξηση των δυσκολιών. |
| 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας | Δίνονται επιλογές για το αν κάποιος θέλει να δουλέψει σε ομάδα, ή σε ζευγάρι και με ποιους. |
| 8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης | Λεκτική ανατροφοδότηση, μικρές ερωτήσεις και απαντήσεις διευκρινιστικές πάνω στην δραστηριότητα. |
| 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 | Λεκτική παραίνεση για εύρεση βοήθειας, πού μπορούν να κοιτάζουν . Αναρτημένα σε εμφανές σημείο με απλές λέξεις τα βήματα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας |
| 9.3 Ανάπτυξη της αυτο-αξιολόγησης και του αναστοχασμού | Παραίνεση να μιλούν με την ομάδα τους για την πορεία της δουλειάς. Δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης (μικρής διάρκειας παιχνίδια ή ερωτήσεις στην αρχή του μαθήματος σχετικά με το προηγούμενο, ή στο τέλος του) |

Πίνακας 1. Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση – Προσαρμογή λίστας Ελέγχου για τον Εκπαιδευτικό, Εκδ. 2 (CAST, 2018)

Η διερεύνηση της εφαρμογής του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής πραγματοποιήθηκε σε τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολείο της αστικής περιοχής της περιφέρειας. Το τμήμα περιλάμβανε μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα υποδοχής, μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, μαθητές με υψηλή επίδοση και μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση. Μέσα από τα μαθήματα φάνηκε ότι οι μαθητές αξιοποίησαν στο έπακρο της πολλαπλής επιλογής συμμετοχής και έκφρασης που τους δόθηκαν, παρέμειναν ενεργοποιημένοι σε όλο το μάθημα, παρακολουθούσαν προσεχτικά, διατήρησαν την προσοχή τους και κινητοποιήθηκαν με διάθεση συνεχούς συμμετοχής σε όλες τις δράσεις. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής φάνηκε ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν εύκολα με την παροχή πολλαπλών επιλογών, αφοσιώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έδειχναν προθυμία να επιλέγουν κάτι που τους ήταν δύσκολο, αξιοποίησαν το χώρο που τους δόθηκε για την έκφραση ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών και συνέδραμαν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Η μεθοδολογία, η ανάλυση και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε επόμενο κείμενο.

Coda

Το μάθημα της μουσικής αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή του ΚΣΜ, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αρχές του σχεδιασμού, συνειδητοποιούν την ποικιλομορφία των μαθητών τους και γνωρίζουν τους διαθέσιμους πόρους για την υλοποίηση του προγράμματος. Η ικανότητα σχεδιασμού μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση (Darrow, 2016). Όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση παρέχει ένα δομημένο τρόπο κατανόησης και εμπλοκής της μαθητικής ποικιλομορφίας, έτσι και οι τέχνες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ικανότητά μας να ανταποκριθούμε σε αυτή την πολυμορφία. Ο Kodály έλεγε ότι «η μουσική θα πρέπει να ανήκει σε όλους». Είναι, λοιπόν, σημαντικό, ως εκπαιδευτικοί, να διασφαλίσουμε ότι η μουσική θα είναι πεδίο προσβάσιμο και προσίτο για όλους τους μαθητές μας.

Βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Κ. (2008). *Design for all- Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10.1.2018 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. Kim. (2010). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44:3, 194-202, Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ692312>
- Burgstahler, S. (2009α). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>
- Burgstahler, S. (2009β). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT, University of Washington. Ανακτήθηκε από <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2018 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Darrow, A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45.
- Darrow, A. (2016). Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music. Στο C. R. Abril & B. M. Gault (επιμ.), *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, (308-326). New York: Oxford University Press.
- Francis, H. (2017). *Five Tips for Using Universal Design for Learning to Promote Arts Integrated Literacy Instruction*. Ανακτήθηκε από <https://vsainternational.wordpress.com/2017/08/03/five-tips-for-using-universal-design-for-learning-to-promote-arts-integrated-literacy-instruction/>
- Glass, D., Blair, K., & Ganley, P. (2012). Universal Design for Learning and the arts option. Στο T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (επιμ.), *Universal Design for Learning in the class-room: Practical applications* (σσ. 106–119). New York: Guilford Press.

- Glass, D., Henderson, B., Barnum, L., Kronenberg, D., Blair, K., Jenkins, R. & Hurel, N.A. (2010). *The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning*, VSA The International Organization on Arts and Disability, Washington, DC: VSA arts. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522677.pdf>
- Glass, D., Meyer, A. & Rose, D. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε από <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>
- Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal Design for Learning: Recommendations for teacher preparation and professional development* (Document No. IC-7). Ανακτήθηκε από <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Jellison, J. 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.
- Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρτασίδου, Λ. (2013). Η φύση και η δομή του μαθήματος της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 369-392). Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Κοκκίδου, Μ. (2013). Σχολικά προγράμματα σπουδών μουσικής: Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 341-367). Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2016). *Κατευθυντήριες Οδηγίες Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση*. Udlnet A framework for addressing learner variability. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2018 από http://udlnet.di.uoa.gr/images/UDL_Cards/UDL_Guidelines_Version_2.0_el.pdf
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνη, Α. & Χαριοπολίτου, Α. (2013) (επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη. Γράφημα.

- National Center on Universal Design for Learning, (2014). *What is UDL*. Ανακτήθηκε στις 5.1.2018 από <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση ως λύση για τα «ανάπηρα» αναλυτικά προγράμματα σπουδών. *ΙΔ' Διεθνές συνέδριο «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία»*, 1-3 Δεκεμβρίου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- 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. (2011). *From Bach to Lady Gaga: Music Lessons for Special Education*. Ανακτήθηκε στις 3.6.2018 από http://udlseries.udlcenter.org/presentations/bach_to_gaga.html?plist=lead
- Rose, D. & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Seymour, E. (2016). *Music and Universal Design for Learning*. Ανακτήθηκε στις 12.12.2017 από <http://sistemafellows.typepad.com/files/seymour-music-and-udl-april-2016.pdf>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim - Delzell L., Browder, D. M. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- Story, M., Mueller, J. and Mace, R. (1998). *The universal design file*. Raleigh, N.C.: School of Design, the Center for Universal Design, NC State University.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differential instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tripp, A., Rizzo, T. and Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), pp.32-48.
- Woo, M. (2013). *Universal Design for Learning (UDL) and the Arts: Embracing the Variability of Learners*. Ανακτήθηκε από <https://www.psarts.org/universal-design-learning-udl-arts-embracing-variability-learners/>
- Yang, S. (2009). *Rhythm and pitch: introduction to music class*. Ανακτήθηκε στις 18.6.2018 από <http://elixr.merlot.org/case-stories/understanding--meeting-students-needs/universal-design-for-learning-udl/rhythm-and-pitch-introduction-to-music-class3>

Η **Μαρία Χαλκιαδάκη** είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου εργάζεται 19 χρόνια. Μετεκπαιδύθηκε στην ειδική αγωγή στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο. Τα τελευταία 6 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Σπούδασε κλασσική κιθάρα. Είναι απόφοιτος του διετούς κύκλου μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (1996-1998) της σχολής Μωραΐτη. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Έχει ενεργό συμμετοχή σε ημερίδες για τη μουσική και το παιδί και σε μουσικοπαιδαγωγικές ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και σε ομάδες τέχνης για άτομα με αναπηρίες.
E-mail: mariahalkiadaki@hotmail.com

Η **Μίτση Ακογιούνου** είναι Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Έλαβε Πτυχίο και Μεταπτυχιακό στη μουσικοθεραπεία από το Michigan State University και διδακτορικό στη Μουσικοθεραπεία από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι Υπότροφος του Κοινοφελούς Ιδρύματος «Α. Σ. Ωνάσης». Είναι Διπλωματούχος Πιάνου από το Ωδείο Athenaeum. Έχει διδάξει στο ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική» στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι μέλος του ΔΣ του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ), επόπτρια του ΕΣΠΕΜ και μέλος του ΔΣ του Ομηρείου Πνευματικού Κέντρου Δήμου Χίου. Οργανώνει ανοιχτές ομάδες μουσικής με παιδιά στο Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων και παρέχει ομάδες μουσικοθεραπείας σε ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες σε χώρους φιλοξενίας στη Χίο. Διδάσκει πιάνο, μουσική αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ορθοφωνία, και διεξάγει ατομικές και ομαδικές μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες για παιδιά και ενήλικες με προβλήματα συναισθηματικά, κιναισθητηριακά, νευρολογικά, και άλλα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στο μοιρολόι, το πένθος, τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης και τα παιδιά πρόσφυγες.
E-mail: mitsiako@gmail.com

An introduction to the principles of Universal Design for Learning in music class: A design for all

Maria Chalkiadaki, Mitsi Akoyunoglou

This paper constitutes a brief introduction to the philosophy of Universal Design for Learning, a teaching model developed to respond to the needs of the diversity and multiculturalism of today's classroom. A pilot study, based on the theory of Universal Design in the classroom of primary school, was a first attempt to investigate the process of creating analytical plans, following instructional goals, guidelines and principles of multiplicity in presenting the material, offering ways for participation, action and expression of the students and exploring ways to assess the learning process. The Universal Design for Learning, as a student-centered educational framework, focuses primarily on a thorough and in advance analytical planning of the lesson units, aiming at addressing all students' educational needs in the classroom, regardless of their abilities, skills and individuality. Thus, it incorporates the concepts of integration and all-inclusion into the design, equally engaging all students in the learning process, minimizing learning

barriers and advancing learning for all. The subject of music lends itself for the implementation of Universal Design, since music is by nature a multi-sensory medium of engagement, participation and action for students. This study presents an analytical music lesson plan following the corresponding UDL principles, which can serve as a basic guide for the music educator who wishes become familiar with the UDL design strategy.

Key words: Universal Design, Analytical Plan, Music Lesson, Primary Education, Music Teacher

Maria Chalkiadaki is a primary school teacher. She was trained in special education at the University of Crete. She is working as a special education teacher. She plays the guitar. She is a graduate of the Moraitis School "Carl Orff" two year music pedagogy course (1996-1998). She completed the postgraduate program "Music Pedagogy" of the Department of Music Studies of the Ionian University. She has been actively involved in workshops and seminars on music pedagogy. She has participated in music education groups for teachers and voluntarily worked in art groups for people with disabilities.

E-mail: mariachalkiadaki@hotmail.com

Mitsi Akoyunoglou holds a postdoctoral position at the Music Department of Ionian University. She received her Bachelor's and Master's in Music Therapy from Michigan State University and her PhD in Music Therapy from Ionian University. She is a scholarship recipient from the "A.S.Onassis" Foundation. She received her Piano Diploma from Athenaeum Conservatory. She teaches at the Master's Program "Music Pedagogy" in Ionian University. She serves on the board of the Hellenic Association of Certified Professional Music Therapists/ESPEM, is a music therapy supervisor (ESPEM) and is on the board of Homerion Cultural Center, Chios Municipality. She is providing group music therapy sessions for refugee children and unaccompanied minors. She teaches piano, music education for preschool children, and conducts one-on-one and group music therapy sessions for children and adults with emotional, kinesthetic, neurological and other conditions. Her research interests are on lament, mourning, atypical forms of music education and child refugees.

E-mail: mitsiako@gmail.com