

Μία πιλοτική εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στο μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο

Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτσου Ακογιούνογλου

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή και αξιολόγηση της διαδικασίας μίας πιλοτικής εφαρμογής των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) στην Ε' τάξη δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Μουσικής. Τα δημοσιευμένα παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής του ΚΣΜ στην ελληνική μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα είναι πολύ περιορισμένα. Για το λόγο αυτό, επιχειρείται μία μεθοδική παρουσίαση του πώς χρησιμοποιήθηκαν και υλοποιήθηκαν οι αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές που προτείνει ο ΚΣΜ για την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς, σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Αντλώντας από την διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτή την πιλοτική εκπαιδευτική έρευνα, παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία, το δείγμα, ο σχεδιασμός μαθημάτων, η διαδικασία εφαρμογής, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η ανάλυση, καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, πιλοτική εφαρμογή, Μουσική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μία σύντομη εισαγωγή¹

Η πολυποικιλότητα και πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις τάξεις των σχολείων έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να στραφεί προς συμπεριληπτικές διδακτικές δομές (Rapp & Arndt, 2012). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην παροχή ενός πλούσιου διδακτικά περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες και ισότιμη πρόσβαση στην μάθηση (Nelson, 2014· Meyer, Rose & Gordon, 2014). Ο Καθολικός Σχεδιασμός μας προτρέπει να δούμε την τάξη σαν ένα οικοσύστημα στο οποίο διαδραματίζεται μία διαρκής συνδιαλλαγή ανάμεσα στους μαθητές, τους πόρους, τα μέσα, τον/την εκπαιδευτικό και τις προσδοκίες του ευρύτερου περιβάλλοντος (Nelson, 2014).

Ως συνέχεια προηγούμενης δημοσίευσης (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018), επιχειρείται στην παρούσα εργασία η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται και λειτουργούν οι αρχές του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής σε μια τυπική τάξη αστικού δημοτικού σχολείου της περιφέρειας που συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών διαφορών, ικανοτήτων και δυσκολιών, μίας διαφορετικότητας και ετερότητας που αντικατοπτρίζει την πλειοψηφία των τάξεων

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί συνέχεια άρθρου των συγγραφέων που δημοσιεύτηκε το 2018 στο 16^ο τεύχος του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά με τίτλο «Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους». Προς αποφυγή επανάληψης, σε αυτό το άρθρο περιορίζεται η αναφορά στον ίδιο τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση. Μπορεί ο αναγνώστης να ανατρέξει στο προηγούμενο άρθρο για μία εκτενέστερη και εις βάθος ενημέρωση για αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

στο ελληνικό σχολείο (Αραμπατζή, 2013). Η μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο ΚΣΜ δύναται να ενισχύσει την προσωπική δέσμευση όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλο που ο όρος *εμπλοκή στη μάθηση* (*student engagement*) έχει χαρακτηριστεί ως ασαφής και χαοτικός (Trowler, 2015; Zepke, 2014), στο πεδίο της εκπαίδευσης συχνά χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης καθώς και τη συνεχιζόμενη δέσμευσή τους σε αυτήν, κάτι που εμπερικλείει την ανάγκη ενεργοποίησης του εσωτερικού κινήτρου κάθε μαθητή (Ashwin & McVitty, 2015). Αυτή η εσωτερική ώθηση για μάθηση μπορεί να πηγάζει από τα συναισθήματα, τις εσωτερικές ανάγκες ή και τις επιθυμίες του ίδιου του μαθητή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Σύμφωνα με τους Fredricks, Blumenfeld και Paris (2004), ο όρος *δέσμευση* στη μαθησιακή διαδικασία αφορά ένα συνδυασμό συμπεριφορών, συναισθημάτων και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών, η οποία ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Με άλλα λόγια η έννοια *δέσμευση ή εμπλοκή* στη μάθηση, βάσει των παραπάνω, εμπερικλείει το βαθμό προσοχής, περιέργειας, πάθους, ενδιαφέροντος και επιμονής που παρατηρείται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, στο σχολείο, μετά το σχολείο αλλά και στην ενίσχυση και χρήση της μεταγνώσης και των μεταγνωσιακών διεργασιών (Fredricks et al, 2004; Slavin, 2018).

Έχει τονιστεί ότι κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εστιάζουν στην ετοιμότητα των μαθητών τους για μάθηση, στα ενδιαφέροντά τους, στις μαθησιακές προτιμήσεις αλλά και στις αδυναμίες τους (Kieran & Anderson, 2018). Πολλοί παράγοντες διαμορφώνουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπως το υπόβαθρο και οι εμπειρίες του, με αποτέλεσμα κάθε τάξη να αποτελεί ένα μοναδικό περιβάλλον που σχηματίζεται μέσα από αυτή τη μαθησιακή ποικιλία. Οπότε και στο μάθημα της μουσικής, στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς και με στρατηγικές ενσωμάτωσης όλων των μαθητών (Jellison & Draper, 2015).

Για την παρούσα πιλοτική εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ και με αυτά τα κριτήρια κατά νου, επιλέχθηκε μια ενότητα μαθημάτων εστιασμένων στη θεωρία της μουσικής, ένα πεδίο που συχνά μπορεί να εγείρει εμπόδια στους μαθητές που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα της μουσικής κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό. Αυτό γίνεται ακόμα δυσκολότερο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εξαιτίας των αφηρημένων συμβόλων, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη μουσική σημειογραφία, να αποκωδικοποιήσουν και να απομνημονεύσουν (Βαμβουκλή, 2005; Uritis, 1986; Yu, Lai, Tsai & Chang, 2010). Ο στόχος της διδακτικής ενότητας των μαθημάτων ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα σύμβολα και τα φθογγόσημα, να μάθουν να τα αναγνωρίζουν, να τα αποκωδικοποιούν και να τα χρησιμοποιούν στη γραφή και τη μουσική ανάγνωση.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να μελετηθεί η δέσμευση και η συμμετοχή των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση λόγω της δυνατότητας του ευέλικτου σχεδιασμού που την χαρακτηρίζει, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για τη μελέτη νέων αντικειμένων (Cohen, Manion & Morrison,

2007' Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης καθώς επιχειρείται η απεικόνιση των πολυποίκιλων αλληλεπιδράσεων που μπορεί να εμφανίζονται μέσα σε μια κατάσταση, όπως κατά την εφαρμογή ενός νέου τρόπου διδασκαλίας (Cohen et al., 2007). Επιπρόσθετα, ένα πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να εστιάσει και σε λεπτές αποχρώσεις της διαδικασίας οι οποίες προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το υπό μελέτη αντικείμενο (ό.π., 2007). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης επιτρέπει τη συλλογή λεπτομερών περιγραφών γεγονότων, αντιδράσεων, αλλά και πληροφοριών που αφορούν και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Το πεδίο μελέτης ήταν ένα τμήμα ε' δημοτικού και η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός γενικής παιδείας της τάξης. Η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού στο συγκεκριμένο τμήμα με τις μεγάλες μαθησιακές διαφορές γέννησε την ιδέα αυτής της έρευνας. Σκοπός ήταν να παρατηρηθεί και να καταγραφεί η δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η αντίδραση τους στη συγκεκριμένη διδασκαλία, η τάση τους για συμμετοχή και η κατανόησή τους ως προς το διδακτικό αντικείμενο όπως αυτή εκφράστηκε με λεκτικά αλλά και εξωλεκτικά στοιχεία, μέσα στην καθημερινότητα της τάξης.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων, όπως:

- α) η συμμετοχική παρατήρηση για την καταγραφή δεδομένων η οποία γινόταν σε φύλλα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Α) από την ερευνήτρια και από έναν περιθωριακά συμμετέχοντα παρατηρητή (Τσιώλης, 2014), ο οποίος ήταν ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου.
- β) η λεπτομερής καταγραφή του κάθε μαθήματος σε αναστοχαστικά ημερολόγια της ερευνήτριας
- γ) η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών της ενότητας, καθώς και
- δ) μία ημιδομημένη συνέντευξη του περιθωριακά συμμετέχοντος παρατηρητή μετά το πέρας της εφαρμογής.

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα παραπάνω εργαλεία, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση στηριγμένη στην απαγωγική (abductive) προσέγγιση και για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ανάλυσης, όλη η διαδικασία επαληθεύτηκε από δεύτερο εξωτερικό ερευνητή (Braun & Clarke, 2006' Τσιώλης, 2017). Τέλος, μετά από κάθε μάθημα, οι μαθητές συμπλήρωναν ένα φύλλο αξιολόγησης του μαθήματος με ερωτήσεις βασισμένο σε 4βαθμη κλίμακα Likert (βλ. Παράρτημα Β). Τα στοιχεία από τα φύλλα αξιολόγησης των μαθητών παρουσιάζονται σε γραφήματα που αποδίδουν ποσοστιαία τις απαντήσεις τους και προσφέρουν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής την άποψη των συμμετεχόντων.

Πεδίο και δείγμα μελέτης

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικής περιοχής αφού ελήφθη η απαιτούμενη άδεια από το ΙΕΠ καθώς και η έγγραφη συναίνεση των γονέων των μαθητών. Το δείγμα, όπως προαναφέρθηκε, ήταν οι μαθήτριες και οι μαθητές ενός τμήματος της Ε' δημοτικού. Η μία εκ των συγγραφέων ήταν η δασκάλα

του συγκεκριμένου τμήματος. Το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό λόγω της ποικιλομορφίας των μαθησιακών διαφορών που παρουσιάζει η μαθητική ομάδα της τάξης, καθώς στο τμήμα υπάρχουν μαθητές με ποικίλες μαθησιακές ευκολίες και δυσκολίες αλλά και μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τους δεκαπέντε εγγεγραμμένους μαθητές, οι δεκατρείς είχαν σταθερή προσέλευση, και οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, και για να δοθούν οι απαραίτητες λεπτομέρειες για την υπό μελέτη μαθητική ομάδα, έξι από τους μαθητές είναι Ρομά² και ένας είναι αλλοδαπός. Στο σύνολο της τάξης, τρεις από τους μαθητές έχουν επίσημη διάγνωση ΔΕΠ-Υ από πιστοποιημένο φορέα, δύο μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, χωρίς όμως να έχουν παραπεμφθεί σε αρμόδια δομή και ένας άλλος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς με δυσκολίες διαχείρισης θυμού. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αφότου είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα που είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, ήρθαν άλλοι δυο μαθητές Ρομά με μεταγραφή από άλλο σχολείο. Παρουσιάζοντας σποραδική φοίτηση, έτυχε να είναι παρόντες σε δύο από τις πέντε διδασκαλίες (διαφορετικές για τον καθένα), χωρίς να έχουν την προηγούμενη γνώση και το θεωρητικό υπόβαθρο που είχε η υπόλοιπη ομάδα.

Η εφαρμογή του ΚΣΜ και τα στάδιά της

Για τις ανάγκες της πιλοτικής έρευνας σχεδιάστηκαν διδακτικά πλάνα για μία ενότητα πέντε μαθημάτων εστιασμένα στο θεωρητικό μέρος της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα αφορούσαν τη μουσική σημειογραφία σύμφωνα με τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1). Τα πλάνα αυτά ακολούθησαν την πολλαπλότητα που υπαγορεύει ο ΚΣΜ (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Nelson, 2014) και εμπλουτίστηκαν με πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης της γνώσης, δράσης και έκφρασης και ποικιλία στους τρόπους που προωθούν την εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών.

Αναλυτικά, η εφαρμογή ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις:

α) Δοκιμαστική εφαρμογή: Προηγήθηκε μια δοκιμαστική εφαρμογή του διδακτικού πλαισίου του ΚΣΜ πριν ξεκινήσει ο σχεδιασμός των πλάνων της ενότητας για τη μουσική. Επιλέχθηκαν δυο γνωστικά αντικείμενα διαφορετικά από αυτό της μουσικής, και συγκεκριμένα της φυσικής και της ιστορίας και εφαρμόστηκαν κάποιες από τις αρχές του ΚΣΜ στο κομμάτι της διδασκαλίας που αφορά την παρουσίαση της νέας γνώσης και την εμπέδωση αυτής της νέας γνώσης. Αυτές οι εφαρμογές υλοποιήθηκαν από την δασκάλα του τμήματος. Με αυτό τον τρόπο, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί στην πράξη το τι σημαίνει «πολλαπλοί τρόποι», πώς θα γίνει η διαχείριση του χρόνου της σχολικής ώρας, τι διαφοροποιήσεις θα πρέπει να γίνουν στην ύλη αλλά και στη

² Η αναφορά στο μεγάλο ποσοστό μαθητών Ρομά στην τάξη γίνεται καθώς έχει παρατηρηθεί ότι έχουν σποραδική ή διακοπτόμενη φοίτηση (Σκούρτου, 2016; Τρέσσου & Μητακίδου, 2015), με αποτέλεσμα να αναζητά ο εκπαιδευτικός εναλλακτικούς τρόπους για την διασφάλιση μίας ισότιμης, κατά το δυνατόν, συμμετοχής τους στην εκπαίδευση.

διάταξη της τάξης, και γενικότερα ποιες τροποποιήσεις ή προσαρμογές απαιτούνται στη λειτουργία της τάξης και τον προγραμματισμό για την εφαρμογή του ΚΣΜ. Οι δοκιμαστικές εφαρμογές, σε μαθήματα διαφορετικά από το μάθημα της μουσικής, επέτρεψαν στην εκπαιδευτικό να οικειοποιηθεί το σχεδιασμό των μαθημάτων σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, να πειραματιστεί πάνω σε αντικείμενα στα οποία έχει διερευνήσει η εφαρμογή του ΚΣΜ (Bouck, 2009, Rose, Gravel & Domings, 2012) και να αξιολογήσει την δεκτικότητα της τάξης για αυτή την πιλοτική εφαρμογή.



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

Πίνακας 1. Οι κατευθυντήριες γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση (<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-greek.pdf>)

β) Προετοιμασία χώρου-υλικών: Το επόμενο στάδιο ήταν η επιλογή του χώρου και η παρέμβαση σε αυτόν ώστε να στηρίζει τις ανάγκες προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις οκτώ κατηγορίες απόδοσης όπως τις περιγράφει η Burgstahler (2015) (βλ. Πίνακα 2). Σύμφωνα με την ίδια, συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι οι χώροι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και ο εξοπλισμός είναι φυσικά προσβάσιμα και η χρήση τους εύκολη και κατανοητή για κάθε μαθητή με κάθε πιθανή δυσκολία ή αναπηρία.

1. το περιβάλλον της τάξης (υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν την ποικιλότητα και την συμπερίληψη)
2. διάδραση – περιβάλλον για συνεργατικότητα, επικοινωνία ομάδας
3. υλικά διαθέσιμα και προσβάσιμα από όλους
4. ευέλικτες μέθοδοι διδασκαλίας
5. πηγές πληροφόρησης και χρήση τεχνολογίας προσιτά για όλους
6. επανατροφοδότηση μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα
7. αξιολόγηση προόδου μαθητών με ποικίλους τρόπους
8. σχεδιασμός για την τακτοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή, ειδικά μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Πίνακας 2. Οι οκτώ κατηγορίες δεικτών απόδοσης. Προσαρμογή στα ελληνικά από Burgstahler, S. (2015). *Universal Design: Process, Principles, and Applications. DO-IT*, University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_05_26_15.pdf

Βάσει αυτών επιλέχθηκαν τα υλικά, τα μουσικά όργανα και τα ψηφιακά μέσα, όπως διαδραστικός πίνακας, φορητός υπολογιστής, λογισμικά μουσικής, κρουστά μουσικά όργανα, και αναλώσιμα τάξης, και μελετήθηκε η χρήση τους, ώστε να είναι στημένα και τροποποιημένα για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευκολία από όλους. Επιπλέον, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν τα μαθήματα στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για τα μουσικά και κινητικά παιχνίδια, και να μπορούν όλοι να μετακινηθούν, να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν χωρίς δυσκολία τα μουσικά όργανα και τα υλικά (4.2).³ Όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, η σειρά των δραστηριοτήτων ήταν ορισμένη κατά το σχεδιασμό με οπτικές οδηγίες, με εικόνες για τις δραστηριότητες, με σκοπό να δημιουργηθούν ρουτίνες, όπως το τραγούδι που σηματοδοτεί την έναρξη και τη λήξη του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να γνωρίζουν τι ακολουθεί και να μειώνεται το άγχος (3.3, 7.3). Τα απαραίτητα υλικά και μουσικά όργανα για κάθε μια από τις διδακτικές δράσεις ήταν τοποθετημένα σε «γωνιές» ώστε να είναι και χωροταξικά καθορισμένο κάθε φορά το τι πρόκειται να γίνει και πού (7.3). Τα όργανα ήταν τροποποιημένα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους. Συγκεκριμένα, από τα πέντε μελωδικά κρουστά (3 glockenspiel, ένα σοπράνο μεταλλόφωνο κι ένα άλτο μεταλλόφωνο) που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν, τα δύο τοποθετήθηκαν χωρίς τροποποιήσεις, σε ένα υπήρχαν οι φθόγγοι σημειωμένοι με λέξεις πάνω στις μπάρες, στο τέταρτο ήταν μόνο με τα χρώματα και στο τελευταίο είχαν αφαιρεθεί οι μπάρες που δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν και είχαν μείνει μόνο οι νότες που θα χρειάζονταν για εκείνο το μάθημα (9.2, 8.2, 5.3). Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολία στον κινητικό συντονισμό και τη συγκέντρωση προσοχής χρησιμοποίησε το μεταλλόφωνο από το οποίο είχαν αφαιρεθεί κάποιες μπάρες με αποτέλεσμα να μπορεί να συμμετέχει χωρίς δυσκολία. Στην πορεία των μαθημάτων αναμενόταν για το συγκεκριμένο μαθητή, να περάσει από το πιο απλοποιημένο όργανο σε εκείνο που δεν είχαν αφαιρεθεί μπάρες (9.1).

³ Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναφέρονται στις αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1).

γ) Μαθησιακό προφίλ της ομάδας: Κατά το ίδιο διάστημα έγινε προσεκτική διερεύνηση και αναγνώριση των ικανοτήτων και δυσκολιών των μαθητών της τάξης και δημιουργήθηκε ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού προφίλ της ομάδας δηλαδή, των αδυναμιών, των δυνατών σημείων και των προτιμήσεων των μαθητών, όπως προτείνεται και στη βιβλιογραφία (Rose & Meyer, 2002). Τα στοιχεία αυτού του πίνακα, μαζί με μια αναλυτική καταγραφή προηγούμενων εμπειριών και ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή, αποτέλεσαν το πλαίσιο για το σχεδιασμό των μαθημάτων και την επιλογή υλικών και δραστηριοτήτων. Έτσι υπήρχε το υπόβαθρο αφενός για την ανάδειξη και εξέλιξη των δυνατών σημείων των μαθητών, και αφετέρου για την υποστήριξη των αδυναμιών τους.

δ) Επιλογή ενότητας μαθημάτων: Η επιλογή της ενότητας έγινε με βάση τις ως τότε γνώσεις των μαθητών και όχι βάσει του αναλυτικού προγράμματος ή του σχολικού εγχειριδίου της τάξης. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε μια εισαγωγή στο θεωρητικό μέρος της μουσικής που αφορά τη σημειογραφία, μία διδακτική ενότητα με την οποία δεν είχαν έρθει σε επαφή τα παιδιά σε προηγούμενες τάξεις. Στη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά ασχολήθηκαν με τις νότες, δηλαδή τον ήχο τους, το όνομά τους και τη θέση τους στο πεντάγραμμο και τις αξίες. Ο σκοπός ήταν να τραγουδήσουν και να παίξουν τις νότες σε κρουστό μελωδικό όργανο, να παίξουν από γραμμένη παρτιτούρα, να γράψουν τη δική τους μελωδία, καθώς επίσης και να αυτοσχεδιάσουν.

ε) Στοχοθεσία: Σύμφωνα με τα παραπάνω, τέθηκαν οι γενικοί στόχοι των μαθημάτων της συγκεκριμένης ενότητας. Χρησιμοποιήθηκε το πυραμιδικό σύστημα για τη στοχοθεσία, σύμφωνα με το ποιοι στόχοι προβλέπονται για το σύνολο των μαθητών, ποιοι στόχοι τίθενται για μια ομάδα, και ποιοι στόχοι θα προσεγγιστούν από λιγότερους μαθητές, διατηρώντας έτσι υψηλές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών, χωρίς να αποκλείονται εκείνοι που έχουν δυσκολίες, και χωρίς να μένουν πίσω εκείνοι που παρουσιάζουν περισσότερες ικανότητες (Rose & Meyer, 2002· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018).

στ) Τελικός σχεδιασμός μαθημάτων: Έπειτα, σχεδιάστηκε το κάθε μάθημα χωριστά. Η εφαρμογή του ΚΣΜ εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες της κάθε τάξης, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, το μάθημα και τη σχολική μονάδα, συνθήκες οι οποίες είναι εντελώς διαφορετικές κάθε φορά (Rose & Meyer, 2002· Ρίβιου, Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2015), οπότε και η εφαρμογή είναι διαφορετική για κάθε περίπτωση. Προκειμένου να γίνει κατανοητό στον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον Καθολικό Σχεδιασμό το πώς εντάσσονται οι αρχές του σε μια διδασκαλία, στην αναλυτική περιγραφή των δράσεων ή των οδηγιών γίνεται ταυτόχρονα η αντιστοίχιση των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ με την κάθε δραστηριότητα. Παρόλο που δεν γίνεται αναφορά σε ένα πλήρες διδακτικό πλάνο στη συγκεκριμένη μελέτη, τα παραδείγματα που περιγράφονται παρακάτω, περιλαμβάνουν τις λεπτομέρειες που απαιτούνται ώστε να κατανοηθεί επαρκώς η αντιστοίχισή τους με τις κατευθυντήριες γραμμές. Και σε αυτό το στάδιο,

χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο ο πίνακας με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1, CAST, 2019), καθώς και ο οδηγός «Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση» (Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Για κάθε μάθημα είχαν συγκεντρωθεί σε ξεχωριστή παρουσίαση με διαφάνειες το οπτικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες), τα ακουστικά αρχεία, και όλες οι νέες πληροφορίες. Με αυτό τον τρόπο, εκτός από τον πίνακα μαρκαδόρου, το έντυπο υλικό και το απτικό υλικό, οι πληροφορίες, οι οδηγίες καθώς και τα παραδείγματα (2.2, 3.3, 6.3)⁴ υπήρχαν και στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα (1.2, 1.3), σηματοδοτώντας αφενός, τη δομή του μαθήματος και τις φάσεις του, ώστε να εξασφαλίζεται η προβλεψιμότητα στην πορεία (7.3) και αφετέρου, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν οι ίδιοι με τις διαφάνειες, παρατηρώντας, αλλάζοντας και παρεμβαίνοντας σε αυτές (7.1). Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να έχουν διαρκώς την εικόνα της πορείας και του τελικού στόχου για το κάθε μάθημα (6.1, 8.1). Η εγγενής ευελιξία των ψηφιακών μέσων, όπως ένας διαδραστικός πίνακας, μπορεί να στηρίξει αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Έτσι, με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα υπήρχε η δυνατότητα να μεταβληθούν γραμματοσειρές, να μπει χρώμα, να δοθεί έμφαση σε κάποια σημεία όταν προέκυπτε ανάγκη (1.1) και ταυτόχρονα ήταν ένα αρκετά αγαπητό εργαλείο για τα παιδιά. Τέλος είχαν αναρτηθεί απλές εικόνες - σήματα που από πριν είχαν δουλευτεί με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό, με στόχο να υπενθυμίζουν στους μαθητές α) να δίνουν χρόνο για να σκεφτούν πριν απαντήσουν, β) να στρέφονται και να αναζητούν βοήθεια στα λεξικά, στο διαδίκτυο ή στην εκπαιδευτικό όταν ένιωθαν την ανάγκη, και γ) να σκέφτονται φωναχτά (6.1, 6.2). Σε ένα συγκεκριμένο τοίχο της τάξης είχε δημιουργηθεί χώρος για να αναρτώνται εικόνες, φωτογραφίες και υλικό από κάθε μάθημα με ημερομηνίες, σαν ένα ημερολόγιο. Με αυτό τον τρόπο υπήρχε οπτικοποιημένη η πορεία των μαθημάτων ώστε να μπορούν να θυμούνται οι μαθητές πώς ξεκίνησαν, και να έχουν την ευκαιρία να συζητούν πώς προχωρούν και πού θα φτάσουν (3.4, 6.4). Αυτό αποτέλεσε έναν τρόπο ανατροφοδότησης, αυτό-αξιολόγησης, υπενθύμισης και ενεργοποίησης γνωστικού υπόβαθρου. Στα περισσότερα μαθήματα, στην αρχή ή στο τέλος, γινόταν μία μικρής διάρκειας συζήτηση με αφορμή την πρόοδο, την κατανόηση και με στόχο την αυτό-αξιολόγηση και την έτερο-αξιολόγηση (8.4, 9.3).

Ανάλυση εφαρμογής της ενότητας των μαθημάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006) προέκυψαν οι παρακάτω ευρύτερες θεματικές στις οποίες διαφαίνεται η δέσμευση και η συμμετοχή των μαθητών: η αξιοποίηση των πολλαπλών επιλογών, η ενεργοποίηση και η διατήρηση ενδιαφέροντος, η συμμετοχή τους σε σχέση με τα κίνητρα, ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, η εξοικείωσή τους με τον ΚΣΜ, η αλλαγή στο κλίμα της τάξης και η συναισθηματική διάσταση.

⁴ Στις παρενθέσεις παρατίθενται οι αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές (βλ. Πίνακα 1).

Η αξιοποίηση των πολλαπλών επιλογών

Κάθε στάδιο διδασκαλίας ακολουθούσε μία τετραμερή πορεία: σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, παρουσίαση πληροφορίας, δραστηριότητες εμπέδωσης και κατανόησης, και τέλος κλείσιμο. Σε όλη την πορεία δίνονταν πολλαπλές επιλογές με στόχο να καλυφθεί κατά το δυνατό, κάθε πιθανή μαθησιακή αδυναμία ή δυνατότητα. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές, σε κάποιο βαθμό, γνώρισαν και στη συνέχεια αξιοποίησαν τις διαφορετικές επιλογές που τους δόθηκαν σε όλες τις φάσεις του κάθε μαθήματος. Για παράδειγμα, στο μάθημα για το τονικό ύψος, εμπλέκοντας αρχικά ένα οικείο γνωστικό στοιχείο, χρησιμοποιήθηκαν ο οπτικός, ο ακουστικός, και ο σωματικός τρόπος συμμετοχής από διαφορετικούς μαθητές. Για να αντιληφθούν την κίνηση του ήχου, άλλοι μαθητές εστίασαν στον ήχο της φλογέρας lotus⁵ όπως τον άκουγαν, άλλοι στην εικόνα όπου υπήρχε σχεδιασμένη η κίνηση του ήχου, ενώ κάποιοι κοιτούσαν την κίνηση του χεριού που ανεβάζει και κατεβάζει το στέλεχος της φλογέρας lotus.

Αντίστοιχα, ως προς τους πολλαπλούς τρόπους δράσης και έκφρασης, η ανάλυση έδειξε ότι η ποικιλότητα κινητοποίησε τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία να γνωρίσουν και να επιλέξουν τον καταλληλότερο, για τον καθένα, τρόπο. Ο διαφορετικός σχεδιασμός του μαθήματος φαίνεται ότι τους απελευθέρωσε ώστε να πειραματιστούν και να βρουν το δικό τους τρόπο έκφρασης. Για παράδειγμα, στο μάθημα των φθόγγων και στην οδηγία να «γράψουν» την κλίμακα του ντο έχοντας μία ποικιλία επιλογών (λέξεις, φθογγόσημα, πλαστελίνη, χρώματα, καρτέλες), ένας μαθητής συνδύασε τρεις επιλογές για να τη δημιουργήσει: «Κυρία! ανάκατη κλίμακα με πλαστελίνες και χαρτάκια» [βίντεο, 4^ο μάθημα, 38:02].

Ως προς τους πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ανακάλυψαν τρόπους βοήθειας, λειτούργησαν αναστοχαστικά και αναζήτησαν νέες στρατηγικές συμμετοχής. Όπως ανέφερε ο περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής στη συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, «είχανε επιλογές και το έβλεπαν κι αυτό τους προσέφερε πολύ περισσότερες δυνατότητες μάθησης. [...] Τα παιδιά κάλυπταν τις ανάγκες τους και είχανε και την επιλογή της κάλυψής τους».

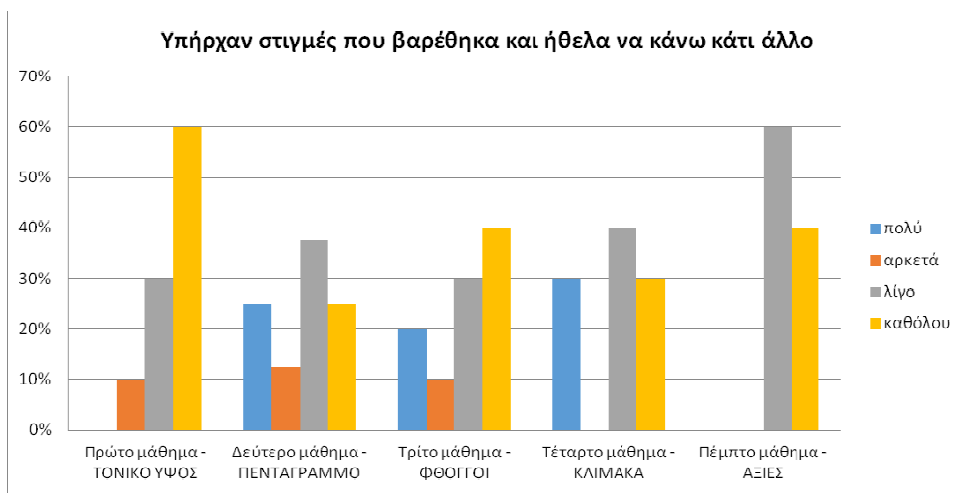
Η ενεργοποίηση και η διατήρηση ενδιαφέροντος

Παρόλο που οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους, από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι η προσοχή και η προσήλωση όλων των μαθητών διατηρήθηκε μέσα από την πολλαπλότητα της παρουσίασης του νέου υλικού του μαθήματος. Ταυτόχρονα, η δυνατότητα ποικίλων τρόπων δράσης και έκφρασης, έδειξε ότι επιτρέπει στους μαθητές να εκτονώνουν την ανάγκη τους για κίνηση και να αφήσουν την προσοχή τους να «διασπαστεί ελεγχόμενα» εντός του διδακτικού πλαισίου.

Σε δραστηριότητα που απαιτούσε να μείνουν πολύ ώρα καθισμένοι, οι

⁵ lotus: φλογέρα με έμβολο που καθώς ανεβοκατεβαίνει μεταβάλλει τη στήλη του αέρα μέσα στο σωλήνα παράγοντας ήχο με κίνηση από ψηλές σε χαμηλές συχνότητες και αντίστροφα.

διαφοροποιήσεις στους τρόπους παρουσίασης, όπως μία ποικιλία από σύμβολα σε ακουστικά και σε οπτικοακουστικά μέσα, κράτηση για περισσότερη ώρα το ενδιαφέρον. Οι μαθητές φάνηκε να δείχνουν ενθουσιασμό και με τις επιλογές και τα ποικίλα και ενδιαφέροντα υλικά, πιθανόν γιατί τους δόθηκε η δυνατότητα επιλογής, ίσως γιατί ήταν μία νέα προσέγγιση στο μάθημα. Κάποια στιγμή έγινε εμφανές ότι οι μαθητές στόχευαν στις επιλογές που περιελάμβαναν τα πιο ενδιαφέροντα υλικά παρά τον πιο βολικό τρόπο να εκφράσουν αυτό που είχαν μάθει. Αυτό αποτέλεσε κίνητρο για συνειδητή και ενεργή εμπλοκή στο μάθημα. Από τα φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι μαθητές μετά από κάθε μάθημα, στο ερώτημα αν υπήρχαν στιγμές που βαρέθηκαν και ήθελαν να κάνουν κάτι άλλο, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «καθόλου» ή «λίγο» (βλ. Πίνακα 3).



Πίνακας 3. Απαντήσεις από τα φύλλα αξιολόγησης μαθητών

Η συμμετοχή τους σε σχέση με τα κίνητρα

Στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων επιθυμούσαν και ζητούσαν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές του τμήματος. Ως κίνητρο φαίνεται ότι λειτούργησε το καινούργιο και άγνωστο, αλλά και το πλήθος και η ποικιλία των υλικών και των μέσων που παρουσιάζονταν σε κάθε μάθημα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη σιγουριά που αισθάνθηκαν όταν συνειδητοποίησαν ότι υπήρχε και ένας δικός τους τρόπος να συμμετέχουν ή ακόμα και στο γεγονός ότι οι επιλογές τους επέτρεπαν να συμμετέχουν με τον τρόπο που ήθελαν. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε αρκετή ανυπομονησία να δράσουν, κάτι που εξέφραζαν με ενθουσιασμό που συνοδευόταν από φασαρία, η οποία όμως δεν διατάρασε την συνοχή του μαθήματος. Λέει χαρακτηριστικά ένας μαθητής: «Κυρία, εμένα δε με έβγαλες», ενώ συνεχίζει να κρατά ψηλά το χέρι του, την ώρα που υπήρχαν ήδη άλλοι μαθητές στο διαδραστικό πίνακα (βίντεο, 2^ο μάθημα, 06:40). Παρατηρήθηκε, επίσης, από μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση που δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, η ενίσχυση της διάθεσης να συμμετέχουν στο μάθημα και να

εκφράζουν λεκτικά την επιθυμία τους για συμμετοχή. Διάθεση για συμμετοχή εκδήλωσαν και μαθητές που απουσίαζαν σε προηγούμενα μαθήματα, οι οποίοι κατανοούσαν εύκολα τη διδακτέα ύλη μέσα από τους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης αλλά και τη δυνατότητα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία

Ο βαθμός δέσμευσης και αφοσίωσης στη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε από την συγκέντρωσή τους με πολλούς τρόπους. Κάποιες φορές η προσήλωσή τους ήταν τέτοια που εξέφραζαν το αίτημά τους για ησυχία ενώ δεν υπήρχε φασαρία, θέλοντας να μην διαταραχτεί αυτή τους η συγκέντρωση. Ο ένας μαθητής ζητούσε λεκτικά «ησυχία, ησυχία» ενώ δεν γινόταν φασαρία εκείνη τη στιγμή (βίντεο, 1^ο μάθημα, 08:48), ενώ ένας άλλος χρησιμοποιούσε το χέρι για να ζητήσει από τους συμμαθητές του να κάνουν ησυχία για να ακούσει καλύτερα (βίντεο, 1^ο μάθημα, 12:08).

Η προθυμία τους να επιλέγουν το δύσκολο ήταν εμφανής καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Το εσωτερικό τους κίνητρο λειτούργησε καθώς ενεργοποιήθηκε η διάθεση για μάθηση, μετά από το αίσθημα ικανοποίησης που ακολουθούσε κάθε επιτυχημένη συμμετοχή τους. Συνειδητά επέλεξαν να αναμετρηθούν με τις δυνάμεις τους, καθώς ζητούσαν από την εκπαιδευτικό να μειώσει τα οπτικά βοηθήματα. Όπως είτε χαρακτηριστικά ένας μαθητής, «Μα κυρία, να τα βγάλετε να μην τα βλέπουμε» (βίντεο, 4^ο μάθημα, 05:50).

Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε ακόμα και όταν τραγουδούσαν ή έπαιζαν άλλοι μαθητές, και οι ίδιοι σιγομουρμούριζαν ή τραγουδούσαν μαζί. Και σε κάποιες στιγμές φάνηκε ότι στο σχεδιασμό υπάρχει χώρος για έκφραση ιδεών και πρωτοβουλία στα μαθήματα, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές προσέθεταν και δικά τους στοιχεία, ενισχύοντας τη διάθεσή τους για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση.

Η εξοικείωση με τον Καθολικό Σχεδιασμό

Με αργούς ρυθμούς στο πρώτο μάθημα και αρκετά γρηγορότερα στα επόμενα μαθήματα, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την παροχή πολλαπλών επιλογών και άρχισαν να τις αναζητούν χωρίς να χρειάζεται να αναφέρονται ή να γίνεται κάθε φορά υπενθύμιση. Όπως ανέφερε ο περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής, «...δηλαδή όταν ας πούμε ο... δεν θυμάμαι τώρα τα ονόματα, ποιο παιδί επέλεξε τι... όταν το α' παιδί επέλεξε το καπάκι, φάνηκε απευθείας ότι για να καταλάβει, για να αποδώσει μάλλον το πράγμα το οποίο είχε καταλάβει, αυτό ήταν το μέσο που τον βοηθούσε. Αν τον βοηθούσε η πλαστελίνη, θα επέλεγε την πλαστελίνη». Και συνέχισε, «...αυτό που μου έκανε έτσι μεγάλη εντύπωση είναι όταν σηκωνότανε κάθε παιδί όταν του έλεγες τι θα επιλέξεις; Ήξερε τι θέλει να επιλέξει. Αυτό για μένα σήμαινε, σημαίνει, μου δείχνει ότι ήξερε την ανάγκη του εκείνη την ώρα». Όπως φάνηκε και μέσα από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, υπήρξε εξοικείωση και άνεση με τις πολλαπλές επιλογές, σε σημείο που κάθε παιδί γνώρισε και έμαθε ποιος τρόπος το βοηθούσε να αποδώσει καλύτερα όσα γνώριζε και να επιλέξει το ίδιο συνειδητά πώς θα συμμετάσχει.

Η αλλαγή στο κλίμα της τάξης

Ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα διαμορφώθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Πολύ συχνά, καθώς οι πολλαπλές επιλογές άρεσαν πολύ στους μαθητές, το κλίμα που δινόταν ακόμα και κινησιολογικά, ήταν αυτό που έδινε την αίσθηση παιχνιδιού. Για παράδειγμα, ένας μαθητής κοντοστέκεται και κοιτάζει τις τρεις επιλογές του, κουνάει τα χέρια του, σαν να παίζει α μπε μπα μπλομ, και καταλήγει στον καμβά με τα καπάκια (βίντεο, 4^ο μάθημα, 25:45). Υπήρχε έκδηλος ενθουσιασμός και έκφραση ευχαρίστησης για κάποιες δραστηριότητες, κυρίως τις μουσικοκινητικές, και πολύ συχνά οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, ζητούσαν να επαναληφθούν. «Κυρία, θα το ξανακάνουμε ίδιο την άλλη φορά!» (βίντεο, 2^ο μάθημα, 29:52). Το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε από τη δυνατότητα επιλογών σε όλες τις φάσεις του μαθήματος έδωσε στους μαθητές την ελευθερία να εκφράζουν αβίαστα την άποψή τους, με αποτέλεσμα να οικειοποιηθούν το ίδιο το μάθημα και, κατά προέκταση, να συμμετέχουν ενεργά στον ίδιο το σχεδιασμό των μαθημάτων.

Η συναισθηματική διάσταση

Τόσο ο σχεδιασμός των μαθημάτων με βάση τις αρχές του ΚΣΜ όσο και η παροχή πολλαπλών επιλογών σε κάθε στάδιο, φάνηκε να βοήθησαν τους μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητές τους και να τολμήσουν. Σε αρκετές στιγμές έδειξαν να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και πολύ συχνά αυτό εκφραζόταν με τη στάση του σώματος ή κινήσεις. Η ποικιλία των επιλογών αλλά και οι ομαδικές δραστηριότητες φαίνεται ότι έδωσαν μία αίσθηση ασφάλειας στους πιο άτολμους μαθητές, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν όταν έκριναν ότι μπορούσαν.

Η επιλογή των μαθητών να εργάζονται στην ίδια ομάδα με φίλους, έδειξε να ενισχύει το θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές αλλά και στη διάθεσή τους να εργαστούν. Η δυνατότητα της συνεργασίας μέσα σε ομάδες φίλων παρείχε την ευκαιρία να επιμείνουν περισσότερο, να προσπαθήσουν συλλογικά και να εκφράσουν ανοιχτά τα θετικά τους αισθήματα. Αναφέρει καθώς γελάει ένας μαθητής, «κυρία [να πω] πώς θα λεγόμαστε; το στέκι της παρέας!» (βίντεο, 3^ο μάθημα, 25:11). Και τις στιγμές που η τυχαία σύνθεση ομάδων υποχρέωσε μαθητές που δεν κάνουν παρέα συνήθως να εργαστούν μαζί, οι πολλαπλοί τρόποι έκφρασης έδωσαν τη δυνατότητα για αποτελεσματική συνεργασία αλλά και αναγνώριση των διαφορετικών δεξιοτήτων του καθενός.

Συζήτηση

Αναφέρουν οι Γιαννέλλος και Μαθιουδάκη (2017) ότι ο ΚΣΜ δεν προσφέρεται απλά ως «μία μοναδική λύση 'για όλους'» αλλά «αντίθετα σημαίνει πολλαπλές εναλλακτικές» (σελ. 141). Στην παρούσα πιλοτική εφαρμογή, φάνηκε ότι η χρήση των αρχών και κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ μέσα από την πολλαπλότητα των εναλλακτικών που παρέχει, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σε ποικίλα επίπεδα, όπως κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς και γνωσιακών δεξιοτήτων, κάτι που

συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rao, Ok & Bryant, 2014· Rao & Torres, 2017). Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση, το πλαίσιο του ΚΣΜ λειτούργησε θετικά σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα αντικείμενο με αρκετές δυσκολίες όπως είναι η θεωρία της μουσικής, εύρημα που συνάδει με τα συμπεράσματα του Quaglia (2015). Οι εργασίες τους και οι δραστηριότητες αξιολόγησης έδειξαν ότι οι μαθητές μπόρεσαν να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις νέες έννοιες και να τις χρησιμοποιήσουν. Ήταν πολύ ενδιαφέρον το ότι αναζήτησαν και χρησιμοποίησαν τη νέα γνώση σε μουσικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του ΚΣΜ.

Η διδασκαλία που είναι ευέλικτη και παρέχει επιλογές για μάθηση, συμμετοχή και ανταπόκριση ωφελεί όλους τους μαθητές (Darrow, 2015· Hall, Meyer & Rose, 2012· Harris, Kaff, Anderson & Knackendoffel, 2007). Από την ανάλυση φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία του να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τον καταλληλότερο για τον καθένα τρόπο συμμετοχής και εξοικειώθηκαν με την ύπαρξη πολλαπλών επιλογών. Ειδικά για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης, η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης και δράσης, οι δραστηριότητες και οι υποστηρικτικές τεχνικές, συντέλεσαν στο να πετύχουν να συμμετέχουν με προσοχή και να δείχνουν ενδιαφέρον στη διάρκεια των μαθημάτων, συμπέρασμα αντίστοιχο με αυτό της μελέτης των Johnson-Harris & Mundschenk (2014) σχετικά με την εφαρμογή του ΚΣΜ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι μαθητές πέτυχαν τη δέσμευση με το αντικείμενο της διδασκαλίας, το προσέγγισαν με τον τρόπο που τους ταίριαζε και τους ενδιέφερε και επιπλέον εμφάνισαν δεξιότητες αυτορρύθμισης (self-monitoring) και αυτοελέγχου της δουλειάς τους, αποτελέσματα που συνάδουν με συμπεράσματα άλλων μελετών (Harris *et al*, 2007· Cook, Rao & Collins, 2017). Η δυνατότητα συμπερίληψης όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα που είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, όπως αντίστοιχα αναφέρουν άλλες μελέτες (Rose & Meyer, 2002· Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών ήταν επίσης εμφανής, καθώς έδειξαν ενθουσιασμό υποδεχόμενοι κάτι νέο στην σχολική τους καθημερινότητα. Αν και κάποιες στιγμές επέλεξαν να συμμετέχουν με τον τρόπο που προτιμούσαν, αργότερα φάνηκε να συνειδητοποιεί καθένας ποιος τρόπος του ταιριάζει περισσότερο στις μαθησιακές του δυνατότητες σε σχέση με την προσέγγιση των στόχων αλλά και της αυτοβελτίωσης. Αυτή η δυνατότητα ατομικής ανάληψης ευθύνης και η αυτό-καθοδηγούμενη πορεία στη μάθηση αποτελεί ζητούμενο για την ενίσχυση της μαθησιακής ωριμότητας.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων επιδίωξαν να συμμετέχουν με προσήλωση, συγκέντρωση, αυτοπεποίθηση και όρεξη, όπως φάνηκε από τις αντιδράσεις τους. Επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα των Rao και συνεργατών (2017), φαίνεται ότι εκτός από την αποτελεσματικότητα στο γνωστικό τομέα, ο ΚΣΜ λειτουργεί θετικά και στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης. Τόσο ο σχεδιασμός των μαθημάτων με βάση τις αρχές του ΚΣΜ όσο και η παροχή πολλαπλών επιλογών σε κάθε στάδιο, δείχνει να βοηθούν τους μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητές τους, να συνεργαστούν αποτελεσματικά και να δημιουργήσουν.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε μία πολύ μικρής κλίμακας έρευνα ποιοτικού σχεδιασμού και δεν επιχειρεί να εξαγάγει γενικευμένα συμπεράσματα. Όμως, οι θετικές πτυχές του εκπαιδευτικού πλαισίου του ΚΣΜ, που παρουσιάζονται σε αρκετές εμπειρικές μελέτες (Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017), όπως η κοινωνικοσυναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και η ενίσχυση των γνωστικών τους δεξιοτήτων, επιβεβαιώθηκαν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι σημαντικό να υπάρξουν κι άλλες μελέτες οι οποίες θα φωτίσουν περαιτέρω τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του ΚΣΜ αλλά και θα αναπτύξουν ολοκληρωμένες προτάσεις για την υλοποίησή τους στην τάξη.

Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση απαιτεί προετοιμασία, χρόνο και συνεχείς πειραματισμούς από τον εκπαιδευτικό που τον χρησιμοποιεί για πρώτη φορά. Όμως, τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, είναι πολυδιάστατα. Στο πλαίσιο μίας συμπεριληπτικής και πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας και μίας μαθητοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, ο ΚΣΜ προσφέρει μία ξεκάθαρη δομή για έναν σχεδιασμό που αντιμετωπίζει και εμπλέκει ισότιμα όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, δυνατοτήτων ή αδυναμιών. Είναι, όμως, σημαντικό να υπάρξει η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στον ΚΣΜ και τη φιλοσοφία του, αλλά και να αναπτυχθεί το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να βοηθηθεί ο μουσικοπαιδαγωγός να επιλέξει να χρησιμοποιήσει αυτό το πλαίσιο. Φυσικά, σε συνδυασμό με την κατάρτιση των μουσικοπαιδαγωγών και την εκ των προτέρων σχεδίαση μαθημάτων, απαιτείται και η αντίστοιχη εκ νέου σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος μουσικής αγωγής το οποίο θα συνάδει με το θεωρητικό υπόβαθρο του ΚΣΜ και θα ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών της σημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 61-74.
- Ashwin P., & McVitty D. (2015) The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (σσ. 343-359). New York: Springer Cham.
- Βαμβουκλή, Μ. (2005). Δυσλεκτικά παιδιά & μουσική διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις δυσκολίες. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 2, 2005, 50-62.
- Bouck, E. (2009). The Virtual History Museum. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 14-20.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT, University of Washington. Ανακτήθηκε στις 12/5/2019 από https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_05_26_15.pdf

- 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.
- CAST (2019). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 15/5/2019 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Cook, S.C., Rao, K. & Collins, L. (2017). Self-monitoring Interventions for Students with EBD: Applying UDL to a Research-Based Practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19–27.
- Darrow, A.A. (2015). Differentiated Instruction for Students with Disabilities: Using DI in the Music Classroom, *General Music Today*, 28(2), 29-32.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hall, T.E., Meyer, A. & Rose, D.H. (2012). An Introduction to Universal Design for Learning: Questions and Answers. In T.E. Hall, A. Meyer και D.H. Rose (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Harris, C.R., Kaff, M.S., Anderson, M.J. & Knackendoffel, A. (2007). Designing Flexible Instruction. *Principal Leadership*, 7(9), 31-35.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975-2013. *Journal of Research In Music Education*, 4, 325-331.
- Johnson-Harris, K. , Mundschenk N. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House*, 87, 168–174.
- Kieran, L. & Anderson, C. (2018). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 1-15.
- 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 5/5/2019 από http://udlnet.di.uoa.gr/images/UDL_Cards/UDL_Guidelines_Version_2.0_el.pdf
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινητήρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- Nelson, L.L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore, USA: Brookes Publishing Co.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R. & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research, *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for Student Variability: Planning for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. *Music Theory Online*, 21(1).

- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166.
- Rao, K. & Torres, C. (2017). Supporting academic and affective learning processes for ELLs with Universal Design for Learning (UDL). *TESOL Quarterly, 46*0-472.
- Rapp, W.H. & Arndt, K.L. (2012). *Teaching Everyone: An Introduction to Inclusive Education*. Baltimore, USA: Brookes Publishing Co.
- Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτρογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2015). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. 1^ο Συνέδριο Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE) Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, Ηράκλειο, 24-26 Απριλίου 2015.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., and Domingos, Y. M. (2012). Universal Design for Learning “Unplugged”: Applications in Low-Tech Settings. In T.E. Hall, A. Meyer και D.H. Rose (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- 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.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice (12th ed)*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Trowler, V. (2015). Negotiating Contestations and Chaotic Conceptions: Close-up Research into Engaging “Non-Traditional” Students. *Higher Education Quarterly, 69*(3), 295-310.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην κοινωνική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Urpitis, 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, Απρίλιος 1986*.
- Χαλκιαδάκη, Μ. & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 16*, 7-27.
- 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.
- 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.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education, 19*(6), 697–708.





























ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
Φύλλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικών
 (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνουγλου, 2019)

Μάθημα: _____

Παρατηρητής: _____

Άξονες 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). 	
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Εμπλοκής	<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. 	
Χώρος/Υλικά-Μέσα	<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
 (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνoglou, 2019)

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

Η **Μαρία Χαλκιαδάκη** είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μετεκπαιδεύτηκε στην ειδική αγωγή στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Σπούδασε κλασική 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 Ιονίου 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 **Μίτσου Ακογιούνογλου** είναι Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Έλαβε Πτυχίο και Μεταπτυχιακό (ως Υπότροφος του Κοινωφελούς Ιδρύματος «Α.Σ. Ωνάσης») στη μουσικοθεραπεία από το Michigan State University και διδακτορικό στη Μουσικοθεραπεία από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι Διπλωματούχος Πιάνου από το Ωδείο Athenaeum. Έχει διδάξει στο ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική» στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Διδάσκει στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου από το 2018 έως σήμερα στο πλαίσιο «Απόκτηση Ακαδημαϊκής Διδακτικής Εμπειρίας σε Νέους Επιστήμονες Κατόχους Διδακτορικού». Είναι αντιπρόσωπος του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ) στην Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας, και επόπτρια του ΕΣΠΕΜ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στη μουσικοθεραπεία, την εθνομουσικοθεραπεία και τη μουσικοπαιδαγωγική, στο μοιρολόι, το παιδικό πένθος, τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης και τα παιδιά πρόσφυγες.
E-mail: mitsiako@gmail.com

A pilot implementation of Universal Design for Learning in Elementary Music Class

Maria Chalkiadaki, Mitsi Akoyunoglou

This paper attempts to describe and evaluate the process of a pilot application of the principles of Universal Design for Learning (UDL) in music theory teaching in the 5th grade in elementary school. There are a rather limited number of published examples of practical application in music education of UDL in Greek education. Therefore, it is attempted to provide a thorough presentation of how the principles and guidelines for equal access to learning were used in every stage of the project, in designing, preparing and implementing music lessons. Drawing from the process followed in this educational pilot study, we present the goals and objectives, the research methodology, the sample, the lesson design, the implementation procedure, the data collection tools, the analysis process, and the conclusions that have been drawn.

Keywords: Universal Design for Learning, pilot project, Music, Elementary Education

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 (as a scholarship recipient from the "A.S.Onassis" Foundation) in Music Therapy from Michigan State University and her PhD in Music Therapy from Ionian University. She received her Piano Diploma from Athenaeum Conservatory. She has taught at the Master's Program "Music Pedagogy" in Ionian University. Within the project "Acquisition of Academic Teaching Experience in New Scientists Holders of Doctorate" she has been teaching undergraduate courses at the Department of Music of the Ionian University since 2018 to date. She is the Representative of the Hellenic Association of Certified Professional Music Therapists/ESPEM at the European Music Therapy Confederation and a music therapy supervisor (ESPEM). Her research interests are on music therapy, ethnomusic therapy and music pedagogy and in particular on lament, mourning, atypical forms of music education and child refugees.

E-mail: mitsiako@gmail.com