



Άρθρο

Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση: Απόψεις και προβληματισμοί καθηγητών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατερίνα Κεραμίδα & Ποθεινή Βαϊούλη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης η οποία στοχεύει στην καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το μάθημα της μουσικής αγωγής μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και να συμβάλει στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των συγκεκριμένων μαθητών. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, οι γνώσεις τους αλλά και το επίπεδο προετοιμασίας που διαθέτουν σχετικά με τη διαφοροποιημένη μορφή μάθησης. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών μουσικής και ορίζεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στον ελλαδικό χώρο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

μουσική αγωγή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η **Κατερίνα Κεραμίδα** είναι εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής. Από το 1996 διδάσκει στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις επιστήμες της αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή (ΜΑ, Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Η πολυετής επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την οδήγησε να αναζητήσει τρόπους προσέγγισης και μετάδοσης της μουσικής εμπειρίας με στόχο την ένταξη όλων των μαθητών στη μουσική διαδικασία.

Email: keramidak@gmail.com

Η **Ποθεινή Βαϊούλη**, μουσικοθεραπεύτρια (ΜΑ, New York University) και διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής (PhD, Indiana University) είναι Λέκτορας στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η έρευνά της εστιάζεται στην ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση και στη χρήση της μουσικοθεραπείας για την υποστήριξη παιδιών με αυτισμό και των οικογενειών τους. Στο επιστημονικό της έργο περιλαμβάνονται συμμετοχές σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, παρουσιάσεις μελετών, δημοσίευση κειμένων σε επιστημονικά εγχειρίδια και αρθρογραφία σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά με θέματα την ένταξη και στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Email: P.Vaiouli@euc.ac.cy

Ιστορία δημοσίευσης: Υποβλήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017· Πρωτοδημοσιεύτηκε 18 Ιουνίου 2017.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο σχολείο συμπεριλαμβάνει μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά και επίπεδα ικανοτήτων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έντονη διαφοροποίηση τόσο από κοινωνικής και πολιτισμικής άποψης όσο και σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Παντελιάδου 2008). Ενώ διευρύνεται η ανάγκη για εσωτερική διαφοροποίηση κατά τη διδασκαλία, το μάθημα της μουσικής ορίζεται συχνά ως ένα από τα διδακτικά περιβάλλοντα που προσφέρονται για ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να βρίσκονται στο περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου και να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (McDowell 2010). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλούνται να είναι επαρκώς και κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να συμπεριλάβουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων και να επιτύχουν την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην τάξη, σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τυχόν έχουν.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία προσέγγιση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μίας τάξης και ιδιαίτερα σε εκείνους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνοντας έμφαση τόσο σε όλους τους μαθητές όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου 2008). Κατά τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει κίνητρο για μάθηση μέσα από ένα μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων και εφαρμόζοντας διάφορες διδακτικές τεχνικές (Tomlinson 2014). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν μέσα σε ένα εξατομικευμένο πλαίσιο που μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα για τον καθένα ξεχωριστά. Ταυτόχρονα, οι διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές της τάξης να απολαμβάνουν μαθησιακά οφέλη και να παρουσιάσουν πιθανή βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση (Tomlinson 2003).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μουσική αγωγή συνιστά μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική εκπαιδευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Lubet (2011), η μουσική μπορεί να αποτελέσει την πύλη για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, δεδομένου πως το μάθημα της μουσικής είναι σημαντικό για τη στήριξη και τη συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών. Επιπλέον,

σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν πως μέσω του μαθήματος της μουσικής αγωγής και με κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, μπορούν να ενισχυθούν οι δεξιότητες μαθητών με ΔΕΠΥ (McAllister 2012), μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Colwell & Thompson 2000· Detty 2013), μαθητών με κινητικές αναπηρίες (Nilsson 2014), μαθητών με προβλήματα στην ανάγνωση (Register et al. 2007), καθώς και μαθητών με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Detty 2013). Ομοίως, πρόσφατες μελέτες στον ελληνικό χώρο τονίζουν τον θετικό ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Καρτασιδου & Σούλης 2000· Καρτασιδου & Τσίρης 2007)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τάσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής. Κύριοι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων αφορούσαν τις γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής, το επίπεδο προετοιμασίας που διαθέτουν σχετικά με τη διαφοροποιημένη μορφή μάθησης, καθώς και τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Η έρευνα προσφέρει προβληματισμούς για τον εξελισσόμενο ρόλο των εκπαιδευτικών μουσικής στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ένα ανομοιογενές και ιδιόμορφο υποσύνολο των μαθητών σε μία γενική τάξη. Συνήθως, παρουσιάζουν ικανότητες αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες κατά την εκπαίδευσή τους (Darrow 2012). Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαφοροποιήσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του, ώστε όλοι οι μαθητές της τάξης να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτήν, ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός ξεχωριστά.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2014), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάθε διδακτικό αντικείμενο παρουσιάζεται στους μαθητές με διαβάθμιση δυσκολίας και μέσα από διαφορετικά υποστηρικτικά συστήματα. Έτσι, η διαφοροποιημένη μορφή μάθησης στηρίζεται στο

ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να απευθύνεται στον μέσο μαθητή της τάξης, αλλά να σχεδιάζει δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με τις ικανότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Βέβαια, αυτή η εφαρμογή της διδασκαλίας προϋποθέτει πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις της ύλης του μαθήματος (McCord & Watts 2006).

Άλλωστε, η διαφοροποίηση αποτελεί μια τεχνική στη διδασκαλία και τη μάθηση που σέβεται τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μάθει μέσα από τρόπους που ταιριάζουν στις προσωπικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες και ο στόχος είναι να εφαρμοστεί ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισης στο διδακτικό πλαίσιο για κάθε μαθητή (Παντελιάδου 2013). Μάλιστα, όπως αναφέρει η Tomlinson (2014), το διαφοροποιημένο περιβάλλον της τάξης υποστηρίζει τους μαθητές που μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετικούς ρυθμούς και οι οποίοι φέρνουν στο σχολείο διαφορετικά ταλέντα και ενδιαφέροντα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προετοιμασμένος να αλλάξει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις, και να μη θεωρεί ότι ο μαθητής θα προσαρμοστεί από μόνος του σε έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας (Standerfer 2011).

Διαφοροποίηση στη μουσική αγωγή

Η φύση του μαθήματος της μουσικής αγωγής είναι ευέλικτη και επιδέχεται εύκολα διαφοροποιήσεις και παρόμοιες πρακτικές, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες που παρουσιάζονται σε κάθε ομάδα διδασκομένων (Darrow & Belgrave 2013). Αυτή η ευελιξία του μαθήματος της μουσικής αγωγής επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ικανούς και λιγότερο ικανούς μαθητές. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να έχουν έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McDowell 2010).

Στο μάθημα της μουσικής αγωγής, το διδακτικό πλαίσιο μπορεί να διαφοροποιηθεί σε τρία επίπεδα: στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διδακτική μέθοδο και το τελικό προϊόν με το οποίο οι μαθητές αξιολογούνται και αποδεικνύουν την κατάκτηση της γνώσης (Standerfer 2011). Ο προσεκτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο, η μέθοδος διδασκαλίας ή το προϊόν μπορούν να

διαφοροποιηθούν. Κατά τον σχεδιασμό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη την αναγνωστική ικανότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Standerfer 2011).

Ένα σημαντικό στοιχείο στη διαφοροποίηση είναι ότι η κατάκτηση του προϊόντος της διδασκαλίας πρέπει να αποδεικνύεται με ποικίλους τρόπους. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει πιο ενεργός και παιδαγωγικά πιο αποδοτικός (Darrow 2012). Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αρκείται μόνο στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας για κανένα μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, ερευνά καινούριες πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες τον ωθούν να γίνει πιο δραστήριος κατά τη διδασκαλία. Συνεπώς, σχεδιάζοντας μια πορεία διδασκαλίας που στηρίζεται στη διαφοροποιημένη προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός και δημιουργικός για όλους τους μαθητές της τάξης και όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Darrow 2012).

Προκειμένου να είναι η διαφοροποιημένη προσέγγιση επιτυχής, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προετοιμασία και ενημέρωση του εκπαιδευτικού, ώστε να έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που δημιουργούνται μέσα από τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας (McDowell 2010). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής εμφανίζονται παιδαγωγικά απροετοίμαστοι για να αντιμετωπίσουν και να υποστηρίξουν τους συγκεκριμένους μαθητές (Gooding, Hudson & Yinger 2013). Τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να είναι από περιορισμένη έως ανύπαρκτη (Καρτασιδου 2004· Καρτασιδου & Στάμου 2006· Salvador 2010). Κατά συνέπεια, ηπλειοψηφία των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής δε γνωρίζει ουσιαστικά τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να μη γίνεται αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της διαφοροποίησης από τους εκπαιδευτικούς, και η διδασκαλία τους να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης (Whipple & VanWeelden 2012).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με

τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αν και υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον στον ελληνικό χώρο σχετικά με τον ρόλο της μουσικής στην ειδική παιδαγωγική (βλέπε Καρτασιδίου 2004· Καρτασιδίου & Τσίρης 2007), μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί συγκεκριμένες μελέτες πάνω στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις απόψεις και γνώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής. Μέσα από την παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη στάση τους στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων. Επίσης, στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η καταγραφή των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής στην προσπάθεια να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να προσδιοριστούν τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών και να βελτιωθούν οι συνθήκες υλοποίησης διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της μουσικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής από την υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων στις τάξεις τους;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τους παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους εφαρμογής διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της μουσικής αγωγής;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαφοροποιημένων προγραμμάτων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Η έρευνα διήρκησε περίπου 8 μήνες (από τον Οκτώβριο 2015 έως και Ιούνιο 2016) και το δείγμα επιλέχθηκε από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής που ανήκαν στην Α΄ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Η συγκεκριμένη Διεύθυνση καλύπτει γεωγραφικά ένα ευρύ και ποικιλόμορφο κοινωνικο-οικονομικό πληθυσμό μαθητών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας (Κυριαζή 2011) προκειμένου να διασφαλιστεί η κατάλληλη εκπροσώπηση των

περιοχών της εν λόγω Διεύθυνσης ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και ώστε να ισχύει η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δύο φύλων. Αφού η έρευνα εγκρίθηκε από την επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας του κέντρου ερευνών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε συνεντεύξεις έξι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν θετικά. Κριτήρια για την επιλογή τους αποτέλεσαν:

- α) η υπηρετήση σε δημοτικό σχολείο της Α΄ Διεύθυνσης Αθήνας κατά την περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα,
- β) η κατοχή οργανικής θέσης στο σχολείο αυτό,
- γ) η διδασκαλία σε τμήματα με μαθητές μεικτών ικανοτήτων (μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), και
- γ) η πολυετής διδακτική πείρα (πάνω από δεκαετία) στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την εκπόνηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία φαινομενολογικής προσέγγισης, καθώς προσδιορίστηκε ως η πιο κατάλληλη για να περιγράψει τις εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής. Η φαινομενολογική προσέγγιση επιτρέπει την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται, όπως είναι η τάξη και το σχολικό περιβάλλον (Creswell 2003). Επίσης, η φαινομενολογική προσέγγιση στην ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιείται για να περιγράψουμε φαινόμενα για τα οποία οι γνώσεις μας είναι περιορισμένες δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και γίνεται κατανοητό ένα φαινόμενο, καθώς και να αποκτήσουμε νέες προοπτικές για στοιχεία που δεν είναι εφικτό να ποσοτικοποιηθούν (Strauss & Corbin 1990).

Συγκεκριμένα η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων παρέχει τη δυνατότητα για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων μέσα σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο (Seidman 2006), και για την καταγραφή των προσωπικών εμπειριών του κάθε εκπαιδευτικού (Cohen, Manion & Morrison 2007· Τσιώλης 2014). Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών για τις εμπειρίες, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις σκέψεις των ερωτώμενων (Robson 2007). Επιπλέον, η ποιοτική προσέγγιση του θέματος

ενθαρρύνει την αναζήτηση νέων κατευθύνσεων και προοπτικών για το θέμα (Merriam 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα, αναζητήθηκαν νέες κατευθύνσεις και προοπτικές για την εφαρμογή και αξιοποίηση των διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της μουσικής.

Για τη διαδικασία των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που αποτελούνταν από πέντε μέρη: α) Δημογραφικά στοιχεία, β) Εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γ) Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δ) Δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ε) Προτάσεις εκπαιδευτικών για βελτίωση στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις συμπεριλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου οι συμμετέχοντες να δώσουν τις απαντήσεις τους χωρίς προκαθορισμούς και να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 30'–40' σε τόπο και χρόνο που επέλεξε ο κάθε εκπαιδευτικός, ούτως ώστε να νιώθει άνετα και να μην αισθάνεται την πίεση του χρόνου που, ενδεχομένως, θα επηρέαζε τις απαντήσεις, ποσοτικά και ποιοτικά.

Πριν από κάθε συνέντευξη οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες πρόκειται να ακολουθηθούν και ποια τα πιθανά οφέλη αλλά και οι κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή τους και η διασφάλιση της ανωνυμίας. Οι συμμετέχοντες έδωσαν συγκατάθεση για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων (σύμφωνα με την έγκριση από την επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας) για την καλύτερη ανάλυση των πληροφοριών. Τα ερωτήματα της συνέντευξης παρατίθενται στο Παράρτημα.

Ανάλυση δεδομένων

Η θεματική ανάλυση επιτρέπει την απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Iωσηφίδης 2008). Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα βήματα της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006).

Αρχικά, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν ολόκληρα. Η πρώτη συγγραφέας συγκέντρωσε τα δεδομένα, τα οργάνωσε σε αρχεία ηλεκτρονικής μορφής και

απέδωσε ένα μοναδικό νούμερο σε κάθε αρχείο, το οποίο αντιστοιχούσε στον μοναδικό αριθμό που αποδόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια, η ίδια πραγματοποίησε πολλαπλή ανάγνωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, προχώρησε σε κωδικοποίηση του κειμένου. Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση όμοιων κωδικών, σύμφωνα με τις βασικές ιδέες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Από την ανάλυση της έρευνας προέκυψαν 15 κύριες κατηγορίες που έπειτα ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες. Σε κάθε θεματική ενότητα δόθηκε μια ονομασία, ανάλογα με το περιεχόμενο των απαντήσεων. Επιπλέον, σε κάθε θεματική ενότητα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: «αρνητική στάση», «θετική στάση» και «ουδέτερη στάση», προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να επιτευχθεί σύνδεση και σύνθεση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία στον χώρο της ειδικής αγωγής. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες οι οποίες παρατίθενται αναλυτικά στα αποτελέσματα της έρευνας.

Διαφύλαξη αξιοπιστίας

Στην ποιοτική έρευνα οι έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας συνδέονται με τις έννοιες της συνέπειας και της φερεγγυότητας των αποτελεσμάτων (Basse 1999· Lather 1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων διασφαλίστηκε με δύο τρόπους: α) μέσω της σύγκρισης και της επαλήθευσής τους με έναν δεύτερο, κριτικό αναγνώστη και β) μέσα από την επαλήθευση με τους ίδιους τους συμμετέχοντες (member check).

Ο δεύτερος αναγνώστης επιλέχθηκε με κριτήριο την εμπειρία του σε ερευνητικό έργο, τις σχετικές ανώτατες σπουδές, καθώς και την πολυετή διδακτική του πείρα στην ειδική αγωγή και τη μουσική εκπαίδευση. Στο στάδιο της ανάλυσης, ο κριτικός αναγνώστης ακολούθησε την ίδια διαδικασία παρατεταμένης ενασχόλησης με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, της κωδικοποίησης και της ομαδοποίησης των κωδικοποιημένων αποτελεσμάτων σε θεματικές ενότητες. Έπειτα, ο κριτικός αναγνώστης με την κύρια ερευνήτρια αντιπαρέβαλαν, συζήτησαν και επαλήθευσαν από κοινού τις θεματικές ενότητες στις οποίες είχαν καταλήξει. Από τις συζητήσεις αυτές προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες που

αποτελούν συμπυκνωμένες και αντιπροσωπευτικές περιγραφές των αποκρίσεων των συμμετεχόντων.

Τέλος, αφού ολοκληρώθηκε η καταγραφή των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν από την κύρια ερευνήτρια να διαβάσουν τα αποτελέσματα, και επιβεβαίωσαν την ορθότητα και εγκυρότητα των απόψεων και ερμηνειών που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από έξι συμμετέχοντες και των δύο φύλων, με το 85% των εκπαιδευτικών να είναι γυναίκες και το 15% άντρες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων ήταν από 43 έως 51 ετών και η διδακτική τους προϋπηρεσία κυμαινόταν από 13 έως 24 χρόνια. Όλοι οι συμμετέχοντες δούλευαν σε σχολεία γενικής παιδείας που συμπεριλάμβαναν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τους έξι συμμετέχοντες κανένας δεν δήλωσε πως έχει εξιδεικευμένες γνώσεις ειδικής αγωγής, ενώ η πλειοψηφία ανέφερε πως δεν είχε παρακολουθήσει σεμινάρια και επιπλέον επιμόρφωση. Τέλος, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών και η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη

Ένα από τα κύρια σημεία που προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες ήταν τα επίπεδα προετοιμασίας και γνώσεων που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής προκειμένου να εργαστούν με μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η εκπαίδευσή τους σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, πριν ακόμη ξεκινήσουν τη διδασκαλία, δεν πρόσφερε γνώσεις και δεξιότητες ώστε να νιώσουν επαρκείς για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης. Σε σχετική ερώτηση η Κ. ανέφερε: «Δυστυχώς, δεν μου δόθηκε η δυνατότητα να προετοιμαστώ κατά τη διάρκεια των σπουδών μου...», ενώ η Λ. παρατήρησε ότι: «Δεν είχα την τύχη να παρακολουθήσω όσο ήμουν στο πανεπιστήμιο...». Η Μ2. δήλωσε ότι νιώθει ανεπαρκής γιατί «δεν έλαβε ποτέ την κατάλληλη εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο» και για αυτόν τον λόγο, αναζητά «βοήθεια από τον εκπαιδευτικό του τμήματος

ένταξης και στο διαδίκτυο για πληροφορίες για τις περιπτώσεις μαθητών που υπάρχουν στην τάξη». Μόνο η Ε. ανέφερε πως πρόσφερε εθελοντική εργασία σε παιδιά με νοητική στέρση και κινητικά προβλήματα, ως φοιτήτρια. Όπως επεσήμανε, η συγκεκριμένη πρακτική άσκηση ήταν προσωπική επιλογή και δεν υπήρχε μάθημα που να προετοιμάζει τους φοιτητές για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμμετέχοντες	n	%
Φύλο		
Άντρες	1	15
Γυναίκες	5	85
Ηλικία		
40 - 45	3	50
45 - 50	1	15
50 - 55	2	35
Ανώτερος τίτλος σπουδών		
Πτυχίο Πανεπιστημίου	6	100
Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	1	15
Μεταπτυχιακός τίτλος στην ειδική αγωγή	0	0
Έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση		
10 - 15	1	15
15 - 20	2	35
20 και άνω	3	50

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων (N=6)

Ομοίως, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είχαν λίγες ευκαιρίες για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Όπως ανέφεραν, τα σεμινάρια που διοργανώνονται δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μουσικής. Επιπρόσθετα, οι επιμορφώσεις σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι σχεδόν ποτέ αμιγώς μουσικές, αφού συνήθως αναφέρονται σε

γενικές πρακτικές αντιμετώπισης μαθητών και όχι σε εξειδικευμένες τεχνικές που αφορούν στο μάθημα της μουσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, η Κ. ανέφερε ότι:

«Στα σεμινάρια οι πληροφορίες είναι γενικές και αφορούν στους τρόπους ενίσχυσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διδακτική διαδικασία. Δεν εστιάζουν στη μουσική διδασκαλία» (Κ).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν έχουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από εφαρμογές και πρακτικές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, με έμφαση στην οργάνωση και τον βιωματικό χαρακτήρα του μαθήματος της μουσικής, στο σύγχρονο σχολείο.

Η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να οδηγεί σε ελλιπή κατανόηση και εφαρμογή της, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις περιγραφές και τα παραδείγματα που μοιράστηκαν οι συμμετέχοντες διαφαίνεται ότι ταυτίζουν σε μεγάλο βαθμό τη «διαφοροποίηση» με την απλούστευση των δραστηριοτήτων του μαθήματος. Σε ερώτηση σχετικά με το αν και πώς διαφοροποιούν τη διδακτική πράξη, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συνήθως, προσπαθούν να απλοποιούν τη διδασκαλία του μαθήματος, σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Για παράδειγμα, η Μ2 ανέφερε:

«Συνήθως, για να ανταποκριθεί ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάνω πράγματα όπως: απλουστευμένες ασκήσεις μουσικής ανάγνωσης, εύκολο ρυθμικό παίξιμο με μουσικά όργανα, εύκολες ασκήσεις μουσικοκινητικής, παιχνίδια με πλαστελίνη, κύβους, όργανα Orff».

Η Κ. δήλωσε ότι:

«Δεν προγραμματίζω κάτι από πριν. Αυτοσχεδιάζω εκείνη τη στιγμή, ανάλογα με την περίπτωση».

Ο Μ1. επεσήμανε ότι:

«Αισθάνομαι ότι δρω με βάση αυτά που ξέρω ή με βάση αυτά που φαντάζομαι ότι ξέρω πολλές φορές».

Παρόμοια, η Ε. ανέφερε ότι η εμπειρία τη βοηθάει ώστε :

«...αν δω ότι ο μαθητής δεν μπορεί να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα που γίνεται, κάτι θα σκεφτώ να κάνω».

Σαφώς, προσωπική ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού είναι να αφιερώνει χρόνο για τον κατάλληλο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και του προγράμματος διδασκαλίας για τους μαθητές του. Πιθανόν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να βασίζονται στην πολύχρονη διδακτική εμπειρία τους, και οι υπάρχουσες γνώσεις που έχουν να επαρκούν για τη διδασκαλία σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις πως ακολουθούν την ίδια τακτική για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρόλο που διαπιστώνουν ελλείψεις και δυσκολίες στη διαδικασία. Από τους έξι συμμετέχοντες μόνο η Λ. δήλωσε ότι προσπάθησε προγραμματισμένα και για σειρά μαθημάτων να «τροποποιήσει» τη διδακτική διαδικασία για να διευκολύνει μαθητή που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού.

Παρά την ελλιπή κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες βρίσκουν θετική την εφαρμογή της στο διδακτικό πλαίσιο, επειδή βοηθά τους μαθητές σε επίπεδο γνώσεων και στην κοινωνικοποίησή τους και επειδή συμβάλλει στη συμμετοχή όλων των μαθητών με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Μάλιστα, δήλωσαν πως νιώθουν πιο ενεργοί και αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση όταν διαπιστώσουν ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και κατέκτησε τους διδακτικούς στόχους που έθεσε ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό της. Ο Μ1 σχολίασε ότι:

«Όταν καταφέρεις, ένα παιδί με κινητικά προβλήματα, με την κατάλληλη προσαρμογή της δραστηριότητας, να το βάλεις στο παιχνίδι, θα το δεις στο χαμόγελό του, ότι καταφέρνει να συμμετέχει...».

Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις μουσικές δραστηριότητες με βάση τη διδακτική εμπειρία τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να έχουν οργανώσει εκ των προτέρων συγκεκριμένο σχεδιασμό του μαθήματος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η εμπειρία δεν αρκεί για τη σωστή αντιμετώπιση και εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, αφού ο ορισμός της διαφοροποίησης δεν ταυτίζεται μόνο με την απλοποίηση ή την τροποποίηση των δραστηριοτήτων (Παντελιάδου 2013). Έτσι, παρά τη θετική διάθεση να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να δουλέψουν αποτελεσματικά με όλους τους μαθητές στις τάξεις τους, η έλλειψη σε επίπεδο σπουδών, επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης φαίνεται πως οδηγούν σε μερική, μόνο, εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους.

Δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής. Έτσι, δύο εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι η έλλειψη αίθουσας μουσικής και κατάλληλου εποπτικού υλικού στο σχολείο αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων. Η Ε. τόνισε ότι «όταν δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής, δεν μπορείς να εφαρμόσεις τίποτα εναλλακτικό». Παρόμοια, ο Μ1. πρόσθεσε ότι:

«Όταν κάνεις μάθημα, χωρίς ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, δεν μπορείς να κάνεις μουσικοκινητική, δεν μπορείς να χρησιμοποιήσεις νέες τεχνολογίες, όταν δεν έχεις wifi, έστω για να φέρεις το δικό σου laptop. Όλα αυτά θα βοηθούσαν την τάξη γενικά, θα βοηθούσαν πάρα πολύ και στις ειδικές περιπτώσεις μαθητών και στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων».

Παρόλο που πρόκειται για γενικό ζήτημα διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής, το πρόβλημα γίνεται πιο έντονο όταν υπάρχουν στην τάξη μαθητές με συγκεκριμένες δυσκολίες όπως η ευαισθησία στον ήχο, μειωμένη κινητικότητα για συμμετοχή σε μουσικά παιχνίδια και μειωμένη συγκέντρωση προσοχής. Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν πως τέτοια χαρακτηριστικά δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στις μουσικές εμπειρίες.

Άλλες δυσκολίες σχετίζονται με τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων και τη θέση του μαθήματος της μουσικής στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς παρουσίασαν ως ανασταλτικό παράγοντα το γεγονός ότι το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μονόωρο, καθώς και την απουσία εκπαιδευτικού «παράλληλης στήριξης» κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Επιπρόσθετα, η κάλυψη διαφορετικών σχολείων μέσα στην εβδομάδα και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που έχουν συνολικά προσθέτουν επιπλέον δυσκολίες. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός παρατήρησε πως η αλλαγή σχολείου και ο αριθμός μαθητών που έχει κάθε χρονιά (περίπου 300-400 παιδιά) οδηγεί σε υπερφόρτωση προγράμματος, σε επιπλέον προβλήματα στην οργάνωση των προγραμμάτων και καθυστερήσεις στην υλοποίησή τους. Συγκεκριμένα, η Α. ανέφερε ότι:

«Οι λίγες ώρες του μαθήματος, σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό των μαθητών που συναντά

ένας εκπαιδευτικός μουσικής κάθε εβδομάδα, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη ιδιαίτερων σχέσεων με τους μαθητές». (Α)

Οι δυσκολίες επεκτείνονται σε θέματα συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων στο σχολείο, καθώς ομόφωνα οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης και επικοινωνίας από τους δασκάλους των τμημάτων αναφορικά με ειδικές περιπτώσεις στην κάθε τάξη. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν κάποια ενημέρωση, αλλά όταν επρόκειτο για εξαιρετικά δύσκολες περιπτώσεις μαθητών. Συγκεκριμένα, «...μόνο για τις πολύ δύσκολες περιπτώσεις και πολλές φορές ούτε για αυτές» (Λ).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν παρατηρείται ένα ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Αντίθετα, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κρίνεται από όλους τους συμμετέχοντες απαραίτητη, αφού ο συνάδελφος που διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις μπορεί να βοηθήσει, σε σημαντικό βαθμό, τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι έχει και αρνητικές εμπειρίες από τη συνεργασία με συνάδελφο της ειδικής αγωγής και ότι «όλα εξαρτώνται από το χαρακτήρα του συναδέλφου και κατά πόσο είναι ανοιχτό μυαλό ή όχι. Μου έχει τύχει να είναι και αδιάφοροι» (Ε).

Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στον επιπλέον χρόνο προετοιμασίας ο οποίος απαιτείται για τον σχεδιασμό και την οργάνωση διαφοροποιημένου προγράμματος. Δεδομένου πως η κατάρτισή τους στο θέμα είναι ελλιπής, προκύπτουν δυσκολίες κατά την οργάνωση και εφαρμογή κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων (παρά την πολυετή εμπειρία τους στην εκπαίδευση). Κάποιοι από τους συμμετέχοντες σημείωσαν ότι αν υπήρχε έτοιμο υλικό και προτεινόμενες δραστηριότητες από το υπουργείο παιδείας, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν άμεσα, ή ειδικές αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, η υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων θα ήταν πιο εύκολη. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τοποθετήθηκαν αρνητικά σχετικά με τη στάση του υπουργείου παιδείας. Όπως ανέφεραν, δεν παρέχεται βοήθεια στον εκπαιδευτικό μουσικής για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ούτε σε υλικοτεχνικό ούτε σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Όσον αφορά τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών σε κάθε τάξη, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι

περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές δυσλειτουργίες είναι πιο δύσκολες στην αντιμετώπισή τους από τις περιπτώσεις μαθητών με γνωστικές δυσλειτουργίες. Με γνώμονα κυρίως τη διδακτική εμπειρία και τις περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν, οι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι οι περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές δυσλειτουργίες τους προκαλούν μεγαλύτερο άγχος και, τελικά, οι ίδιοι διαφοροποιούν πιο δύσκολα τη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι ειδικά στο μάθημα της μουσικής αγωγής:

«...τη γνωστική δυσλειτουργία του παιδιού την προσεγγίζεις με απλό τρόπο. Με το ρυθμό, χτυπάμε παλαμάκια, θα σηκωθούμε να χορέψουμε... Μπορείς σίγουρα να κερδίσεις την προσοχή του παιδιού... υπάρχουν διάφοροι τρόποι. Ενώ, με έναν μαθητή με συναισθηματικά προβλήματα, αποξενωμένο από την υπόλοιπη τάξη ή όχι εκδηλωτικό, μπορεί να συναντήσεις «τοίχο». Να μην μπορείς να προχωρήσεις παρακάτω, να μην μπορείς να τον προσεγγίσεις, να μην καταφέρνεις να τον «αγγίξεις» με ό,τι κάνεις...» (M1).

Προτάσεις για τη βελτίωση στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων

Στις προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση στην εφαρμογή της διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν ομόφωνα «επιμόρφωση». Θεωρούν ότι χωρίς τη σχετική επιμόρφωση δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν σωστά τη διδασκαλία τους. Η Α. επεσήμανε ότι «οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουμε ανάγκη από σεμινάρια στοχευμένα, εργαστήρια βιωματικά, με άμεσα εφαρμόσιμες πρακτικές». Παρόμοια, η Α. πρόσθεσε ότι «η ενημέρωση θα μας βοηθούσε, έστω και στο πλαίσιο των τυπικών συναντήσεων με τη σύμβουλο μουσικής». Μάλιστα, υπήρξε η πρόταση η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, σε προπτυχιακό επίπεδο, να περιλαμβάνει υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση σε ειδικό σχολείο.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να υπάρχει εκπαιδευτικός «παράλληλης στήριξης» και στο μάθημα της μουσικής αγωγής, τουλάχιστον στις πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών. Δηλαδή, όπως ανέφεραν, σε μαθητές με αυτισμό, επιθετική συμπεριφορά και ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι η συνεχής παρουσία ενός συναδέλφου ειδικής αγωγής είναι ουσιαστική και θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει η μουσική σε σχέση με τα παιδιά με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι σημαντική η αύξηση των ωρών του μαθήματος στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η Α. παρατήρησε ότι «τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αγαπούν τη μουσική, νιώθουν άνετα μέσα στο μάθημα και γι' αυτό μπορεί να βοηθηθούν πολύ από το μάθημά μας. Είναι απαραίτητη η συχνότερη επαφή». Παρόμοια, ο Μ1. πρόσθεσε, ότι

«η μουσική θα μπορούσε να βοηθήσει τον μαθητή ακόμα και να βελτιώσει την επίδοσή του στα υπόλοιπα μαθήματα. Να βελτιώσει τον ψυχισμό του, τη συναισθηματική του κατάσταση και την κοινωνικοποίησή του. Αλλά σίγουρα, χρειάζεται μια συχνότερη επαφή».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι για να επιτευχθεί βελτίωση στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από το μάθημα της μουσικής, υπάρχει ανάγκη για ευαισθητοποίηση όχι μόνο των συναδέλφων εκπαιδευτικών, αλλά γενικά της κοινωνίας, σε θέματα αναπηρίας. Έτσι, σύμφωνα με τη Α., πρέπει να «καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας, αλλά και σεβασμού και αγάπης για τους συγκεκριμένους μαθητές». Η Ε. πρόσθεσε ότι «οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία για το μάθημά μας και να αναγνωρίζουν την αξία του γι' αυτά τα παιδιά». Μέσα από την ευρύτερη κοινωνική αποδοχή, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να περάσει σε άλλο επίπεδο και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών να καλύπτονται πιο ουσιαστικά μέσα στο διδακτικό πλαίσιο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν αφενός τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφετέρου τις πιθανές παρανοήσεις που δημιουργούνται ως προς τη διδακτική διαδικασία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία εφαρμογής των προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι βασικοί άξονες που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας και σχετίζονται με τη σύγχρονη, σχετική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής, το νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της μουσικής στην ενιαία εκπαίδευση. Παρατίθενται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και οι προτάσεις για την υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της

μουσικής, ως ένα σημαντικό βήμα για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εκπαίδευση και επιμόρφωση

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι νιώθουν υπεύθυνοι για τη διδασκαλία όλων των μαθητών στις τάξεις τους, έδειξαν πως κατανοούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και εξέφρασαν ενδιαφέρον και επιθυμία για την απόκτηση γνώσεων που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Σχετική βιβλιογραφία δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής δηλώνουν υπεύθυνοι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν στην τάξη (Hahn 2010) και τονίζουν ότι θέλουν και προσπαθούν να τους βοηθήσουν (Blair 2009, Hammel & Gerrity 2012, VanWeelden & Whipple 2014).

Όμως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν γνωρίζουν όλα τα επίπεδα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις τεχνικές διαφοροποίησης και τελικά την ταυτίζουν με την απλοποίηση της διδασκαλίας. Οι ίδιοι επεσήμαναν πως δεν διαθέτουν επιστημονικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δήλωσαν πως δεν έχουν ενημερωθεί σχετικά με μεθόδους και τεχνικές για τη διαφοροποίηση του διδακτικού πλαισίου στο μάθημα της μουσικής αγωγής. Επιπλέον, κανένας από τους εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις δεν αναφέρθηκε σε διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στοιχεία απαραίτητα για τη σωστή εφαρμογή της διαφοροποιημένης μορφής μάθησης (Standferer 2011).

Παρόμοια αποτελέσματα από έρευνες του εξωτερικού όπου οι εκπαιδευτικοί μουσικής εμφανίζονταν απροετοίμαστοι για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (π.χ. Salvador 2010) οδήγησαν σε επιπλέον διερεύνηση του τρόπου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, του επιπέδου προετοιμασίας τους στις προπτυχιακές σπουδές, καθώς και των δυνατοτήτων επιμόρφωσης που τους παρέχονται. Σε κάποιες από τις έρευνες που εκπονήθηκαν στις Η.Π.Α. κατά την τελευταία πενταετία, αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής δήλωσαν πως τα μαθήματα που παρακολούθησαν σε προπτυχιακό επίπεδο και οι ευκαιρίες για

επιμόρφωση, τους προετοίμασαν επαρκώς για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους (Bernstorf 2014, Hammel & Gerrity 2012). Η έγκαιρη προετοιμασία για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθήματα και τεχνικές που εστιάζουν στην μουσική αγωγή τόσο μέσω ένταξης μαθημάτων στις προπτυχιακές σπουδές όσο και με τη δυνατότητα επιμορφωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, φαίνεται πως μπορεί να αποτελέσει ένα βήμα για την ουσιαστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής και τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Moss 2015, VanWeelden & Whipple 2014).

Εξάλλου, όπως αναφέρει η Moss (2015), μελλοντικά θα πρέπει να διερευνηθεί και να αναλυθεί τόσο ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής εκπαιδεύονται ή πρέπει να εκπαιδεύονται για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και το επίπεδο προετοιμασίας τους στις προπτυχιακές σπουδές, καθώς και οι δυνατότητες επιμόρφωσης που τους παρέχονται. Επιπλέον, καλό είναι να μελετηθούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μουσικής αποκτά τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, τα οποία πιστοποιούν τη γνώση και την εμπειρία για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών (Moss 2015).

Δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι εκτός από την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας υπάρχουν πολλά πρακτικά ζητήματα τα οποία δυσχεραίνουν την όποια επιθυμία ενδέχεται να έχει ο εκπαιδευτικός μουσικής για εφαρμογή διαφοροποιημένης μορφής μάθησης. Κάποιες δυσκολίες οι οποίες αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα αναφέρονται και σε προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έτσι, επισημάνθηκαν ο μεγάλος αριθμός μαθητών που οι εκπαιδευτικοί συναντούν καθημερινά (Blair 2009) και οι λίγες ώρες του μαθήματος στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των τάξεων (Crowder 2011). Αυτή η έλλειψη χρόνου, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δημιουργεί ψυχολογική πίεση στους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής (Crowder 2011). Όπως αναφέρει η Delaney (2011), ο εκπαιδευτικός μουσικής, με την αναγκαστική επαφή με έναν τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών, χάνει την προσωπική επαφή με τους μαθητές και δεν καταφέρνει να γνωρίσει βαθύτερα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθενός ξεχωριστά. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο

εκπαιδευτικός δεν μπορεί εύκολα να προχωρήσει σε εφαρμογή κατάλληλα διαφοροποιημένων προγραμμάτων (Delaney 2011). Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μουσικής αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που σχετίζονται με την οργάνωση και υποδομή του σύγχρονου σχολείου, όπως τα χαμηλά επίπεδα συνεργασίας με συναδέλφους ειδικής αγωγής και παράλληλης στήριξης και τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η στενή συνεργασία με άλλους συναδέλφους, ενώ η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής και των συναδέλφων της ειδικής αγωγής για την επιτυχή ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Whipple & VanWeelden 2012).

Επιπλέον κωλύματα στην υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας προκύπτουν από την έλλειψη οικονομικής αλλά και θεσμικής συμβολής από την πολιτεία, όπως είναι η ενίσχυση για το παιδαγωγικό έργο τους, η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής και αίθουσας μουσικής στα σχολεία. Σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ομαλότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραμητρόπουλος 2015) και στη συγκεκριμένη περίπτωση τον χώρο για την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει περιορισμούς που σχετίζονται με τον αριθμό και την προέλευση των συμμετεχόντων, μιας και μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας (περισσότερα από δέκα). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υπηρετούν σε συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας (περιοχή Α΄ Αθήνας) και σε μία βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια). Τέλος, το δείγμα ενδεχομένως να είναι θετικά προδιατεθειμένο ως προς το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μιας και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και πρωτοβουλίες

Οι διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και ειδικότερα η εφαρμογή τους στο μάθημα της μουσικής αγωγής αποτελούν ένα σχετικά νέο πεδίο ερευνών, και πολλές πτυχές του ζητήματος

χρηζουν περαιτέρω μελέτης και έρευνας. Είναι σημαντικό, το έργο του Έλληνα εκπαιδευτικού μουσικής αγωγής να υποστηριχθεί μέσα από στοιχεία και αποτελέσματα μίας σειράς ερευνών που θα εκπονηθούν και θα συμπεριλαμβάνουν μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης, με ποικίλο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, εκπαιδευτική εμπειρία και επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι εφικτή η διαμόρφωση προτάσεων για τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σπουδών, καθώς και για τη συνεχή επιμόρφωσή τους σχετικά με τις καινούριες εφαρμογές παιδαγωγικών μεθόδων, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εξίσου σημαντικό είναι να διερευνηθούν και άλλες μεταβλητές που πιθανόν να επηρεάζουν τις στάσεις και τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών μουσικής, όπως είναι για παράδειγμα αυτές που σχετίζονται με τις πολιτικές προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, με το ωράριο του μαθήματος της μουσικής όπως αυτό προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα και με την ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Επίσης, η συνεργασία εκπαιδευτικών μουσικής με μουσικοθεραπευτές στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης θα αποτελούσε μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση και θα πρόσφερε καλύτερες προοπτικές στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μουσικοθεραπευτές, πέραν των ατομικών και ομαδικών συνεδριών μουσικοθεραπείας, μπορούν επίσης να συνεργαστούν ως κλινικοί σύμβουλοι στη χρήση της μουσικής με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με βάση την εκπαίδευση, την εμπειρία τους και το κλινικό έργο στον χώρο της ειδικής αγωγής μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια στον προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες και στην ανάπτυξη μουσικών δραστηριοτήτων κατάλληλων για την ανάπτυξη και εκπαίδευση όλων των μαθητών σε κάθε τάξη.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής που αποτέλεσαν το δείγμα στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Επιδίωξη των ερευνητριών ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο ο παράγοντας «εκπαιδευτική εμπειρία» μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών αξιοποιώντας μόνο τη διδακτική τους εμπειρία και την αυτενέργεια κατά τη διδασκαλία τους.

Εντούτοις, μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση θα

ήταν η επανάληψη της έρευνας με δείγμα εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής με μικρότερη διδακτική εμπειρία. Ενδεχομένως ως νεότεροι να διαθέτουν ένα διαφορετικό επίπεδο σπουδών και εκπαιδευτικής εμπειρίας, που θα έδινε μια άλλη οπτική στο προπαρασκευαστικό δυναμικό των εκπαιδευτικών. Μέσα από μία τέτοια προσέγγιση μπορούν να διαπιστωθούν αλλαγές που έχουν τυχόν επέλθει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής και να προσδιοριστούν οι ανάγκες τους.

Επιπλέον, καλό θα ήταν να διερευνηθεί ο συσχετισμός της επίδρασης όλων των προαναφερθέντων παραγόντων στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης (Moss 2015). Με τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογιών (για παράδειγμα μικτή μεθοδολογία έρευνας) είναι εφικτό να προσδιοριστούν στοιχεία που ενδεχομένως αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και στοιχεία που τυχόν επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε σχέση με την αυτενέργεια, τη διδακτική επάρκεια και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τέλος, αναγκαία φαίνεται να είναι η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς μουσικής καθώς και η εισαγωγή μαθημάτων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο μουσικών σπουδών τα οποία θα σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της μουσικής. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μουσικής θα έχει την κατάρτιση και τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες ώστε να υλοποιήσει διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας με τρόπο που να αρμόζει στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και στα σύγχρονα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο συνεντεύξεων

- Ποιος είναι ο ανώτερος τίτλος σπουδών σας;
 - Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
 - Έχετε δεχτεί κάποια επιμόρφωση για τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - Έχετε δεχτεί κάποια επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων για το μάθημα της μουσικής αγωγής;
 - Θα μπορούσατε, σύντομα, να δώσετε μία περιγραφή της «Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας»;
1. Έχετε διδάξει ποτέ σε μαθητή-τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
Αν ναι, τι περιπτώσεις;
 2. Έχετε επαρκή πληροφόρηση (γραπτή ή προφορική) για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα που διδάσκετε;
 3. Είστε της άποψης πως η διδασκαλία της μουσικής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί διαφοροποίηση της τυπικής διδασκαλίας που εφαρμόζεται στη γενική τάξη;
 4. Θεωρείτε ότι έχετε προετοιμαστεί κατάλληλα κατά την εκπαίδευσή σας για να διδάξετε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;
 5. Πιστεύετε πως η εκπαιδευτική εμπειρία σας βοηθάει να ανταπεξέλθετε στις ανάγκες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιώντας τη διδασκαλία σας;
 6. Αισθάνεστε υπεύθυνος/η για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτοί υπάρχουν στη γενική τάξη;
 7. Θεωρείτε πως η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας στη μουσική επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
Αν ναι, με ποιον τρόπο;
 8. Έχετε εφαρμόσει ποτέ κάποιο διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της μουσικής, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται σε μαθητή/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Αν ναι, αναφέρετε κάποια παραδείγματα.
 9. Πόσο συχνά εφαρμόζετε διαφοροποιημένα προγράμματα στο πλαίσιο διδασκαλίας της μουσικής σε τμήματα με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 10. Πώς αισθάνεστε όταν εφαρμόζετε κάποιο διαφοροποιημένο πρόγραμμα στη μουσική σε τμήμα με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 11. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε πιο δύσκολο να εφαρμόσετε πρόγραμμα διαφοροποίησης διδασκαλίας

σχεδιασμένο για μαθητές με συναισθηματικές ή γνωστικές αναπηρίες; Παρακαλώ, δικαιολογήστε την απάντησή σας.

12. Πιστεύετε πως υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων στη μουσική; Αν ναι, ποιες θεωρείτε τις πιο σημαντικές και τι πιστεύετε ότι θα σας βοηθούσε να τις ξεπεράσετε;

13. Χρειάζεται να αφιερώσετε επιπρόσθετο χρόνο στην προετοιμασία σας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένου προγράμματος σε σχέση με την τυπική διδασκαλία;

14. Θεωρείτε ότι ο αριθμός των σεμιναρίων ή εργαστηρίων που προσφέρονται σχετικά με την οργάνωση και εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της μουσικής αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι επαρκής;

15. Επιδιώκετε την ενημέρωση και τη συνεργασία των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την καλύτερη επιτυχία των διαφοροποιημένων προγραμμάτων κατά την εφαρμογή τους;

16. Σε περίπτωση ενημέρωσης γονέων, ποια έχετε διαπιστώσει πως είναι η στάση των γονέων των συγκεκριμένων παιδιών απέναντι στα διαφοροποιημένα προγράμματα που εφαρμόζετε;

17. Ποια είναι η στάση της διεύθυνσης του σχολείου απέναντί σας, όταν αποφασίζετε να εφαρμόσετε κάποιο διαφοροποιημένο πρόγραμμα; Υπάρχει κατανόηση απέναντι στις προκλήσεις και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσετε;

18. Θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση, υποστήριξη και συνεργασία από τους συναδέλφους της ειδικής αγωγής κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημά σας; Υπάρχει ανταπόκριση από τους συγκεκριμένους συναδέλφους όταν ζητάτε τη βοήθειά τους;

19. Θεωρείτε πως το Υπουργείο Παιδείας διευκολύνει ή δυσχεραίνει με τις πολιτικές και πρακτικές του κάθε προσπάθεια αξιοποίησης διαφοροποιημένων προγραμμάτων από μέρος σας; Παρακαλώ επιχειρηματολογήστε.

20. Τι πιστεύετε πως θα σας βοηθούσε, ώστε να διδάξετε πιο αποτελεσματικά το μάθημα της μουσικής αγωγής και να εφαρμόσετε διαφοροποιημένα προγράμματα διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Σε επίπεδο: Α. Σπουδών, Β. Εκπαιδευτικής Κοινότητας, Γ. Οικογένειας, Δ. Κοινωνίας.

21. Έχετε να κάνετε κάποια παρατήρηση για τη βελτίωση και την εφαρμογή των διαφοροποιημένων προγραμμάτων στο μάθημα της μουσικής;

Θα θέλατε κάτι άλλο να προσθέσετε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Blair, D. V. (2009). Fostering wakefulness: Narrative as a curricular tool in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(19). Ανακτήθηκε από το <http://www.ijea.org/v10n19/>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας: Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowder, I. G. (2011). *Teachers' perceptions and practices of differentiated instruction at an innovative middle school for gifted and talented students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia. Ανακτήθηκε από το https://getd.libs.uga.edu/pdfs/crowder_isabelle_g_201108_phd.pdf
- Darrow, A. A. (2012). Students with learning disabilities in the music classroom. *General Music Today*, 26(1), 41-43.
- Darrow, A. A., & Belgrave, M. (2013). Students with disabilities in intergenerational programs. *General Music Today*, 26(2), 27-29.
- Darrow, A. A. (2015). Differentiated instruction for students with disabilities: Using DI in the music classroom. *General Music Today* 28(2), 29-32.
- Delaney, D. W. (2011). Elementary general music teachers' reflections on instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(2), 41-49.
- Detty, R. D. (2013). *Music and Students with Emotional Behavioral Disorders*. A Master's Research Project Presented to The Faculty of the Patton College of Education Ohio University. Ανακτήθηκε από το <https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/detty-ryan-mrp-final.pdf>
- Gooding, L., Hudson, M., & Yinger, O. (2013). Students with special needs in the 21st century music classroom: Practices and perceptions of Orff- and non-Orff trained educators. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 5(2), 166-174. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.gr/special-issue-5-2-2013/>
- Hammel, A. M., & Gerrity, K. W. (2012). The effect of instruction on teacher perceptions of competence when including students with special needs in music classrooms. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 6-13.
- Hahn, K. R. (2010). *Inclusion of students with disabilities: Preparation and practices of music educators*. Doctoral dissertation, The

- Pennsylvania State University.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Hoepfl, M. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 1-10.
- Καραμητόπουλος (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: Μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Στα πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 569-577). Ανακτήθηκε από το <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/248>
- Καρτασίδου, Λ., & Σούλης, Σ. (2000). Μουσική: Εκπαιδευτικό ή θεραπευτικό μέσο της ειδικής παιδαγωγικής; Μια μελέτη των αντιλήψεων των παιδαγωγών και των εργαζομένων στο χώρο της ειδικής παιδαγωγικής για το ρόλο της μουσικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου ειδικής αγωγής με θέμα: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 782-793). Ρέθυμνο – Κρήτη.
- Καρτασίδου, Λ., & Τσίρης, Γ. (2007). Το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: Μία πιλοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου της ΕΕΜΕ «Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας»* (σσ. 160-168). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lather, P. (1997). Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of Legitimation. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (pp. 241-250). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lubet, A. (2011). *Music, Disability, and Society*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- McDowell, C. (2010). An adaption tool kit for teaching music. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), 1-20.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Moss, A. G. (2015). *Perceptions of preservice music educators concerning their preparation to teach students with exceptionalities*. Doctoral dissertation, Michigan State University. Ανακτήθηκε από το <http://etd.lib.msu.edu/islandora/object/etd%3A2896>
- Nilsson, B. (2014). Performance and participation: A qualitative study of music education practices in digitally-based musicking with young people with physical impairments. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 6(1), 19-27.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Ειδική Αγωγή: Μια Πρόκληση για την Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 149- 183). Αθήνα: Πεδίο.
- Register, D., Darrow, A. A., Swedberg, O., & Standley, J. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 23-37.
- Standerfer, S. L. (2011). Differentiation in the music classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 43-48.
- Salvador, K. (2010). Who isn't a special learner? A survey of how music teacher education programs prepare future educators to work with exceptional populations. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 27-38.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (3rd Edition). New York: Teachers College Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music educators' perceptions of preparation and supports available for inclusion. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 33-51.
- Whipple, J., & VanWeelden, K. (2012). Educational supports for students with special needs preservice music educators' perceptions. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(2), 32-45.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Κεραμίδα, Κ., & Βαϊούλη, Π. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση: Απόψεις και προβληματισμοί καθηγητών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό Περιοδικό Μουσικοθεραπείας, Πρώτη Ματιά* (Προκαταβολική ηλεκτρονική δημοσίευση), 1-14.