



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Εφαρμογή του μοντέλου αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης στη διδασκαλία πιάνου: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθήτρια με σύνδρομο Down”

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Παπαγεωργίου Ελευθερία

A.M.: Ηs22022

Θεσσαλονίκη, 2024

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: “Εφαρμογή του μοντέλου αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης στη διδασκαλία πιάνου: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθήτρια με σύνδρομο Down”

Title: “Application of the self-determined learning model of instruction in piano teaching: a case study in a student with Down syndrome”

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Παπαγεωργίου Ελευθερία

Εξεταστική επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια, Επόπτρια

Στάμου Λελούδα, Καθηγήτρια

Βούβαρης Πέτρος, Αναπληρωτής καθηγητής

“Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας”



Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Πρόλογος	7
Εισαγωγή	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας	10
1.1 Νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down.....	10
1.2 Η αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση και συμπεριφορά	14
1.2.1 Ο Αυτοπροσδιορισμός	14
1.2.2 Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού	16
1.2.3 Ο αυτοπροσδιορισμός στη μουσική εκπαίδευση	19
1.2.4 Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού μέσω της μουσικής εκπαίδευσης.....	21
1.2.5 Η εφαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης	24
1.3 Η μουσική διδασκαλία	27
1.3.1 Μουσική διδασκαλία και σύνδρομο Down.....	27
1.3.2 Η διδακτική του πιάνου	29
1.3.3 Σκοπός της εργασίας - Ερευνητικό ερώτημα	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μεθοδολογία	32
2.1: Ερευνητική στρατηγική	32
2.2 Συμμετέχουσα	32
2.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	33
2.4 Διαδικασία έρευνας	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Αποτελέσματα της έρευνας	35
3.1 Αρχική αξιολόγηση και στοχοθεσία	35
3.2 Μαθήματα πιάνου	37
3.2.1 1 ^η φάση μαθημάτων.....	38
3.2.2 2 ^η φάση μαθημάτων.....	53
3.2.3 3 ^η φάση μαθημάτων.....	70
3.4 Τελική αξιολόγηση	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Συζήτηση – συμπεράσματα - προτάσεις	86
4.1 Συζήτηση.....	86
4.2 Συμπεράσματα	87
4.3 Περιορισμοί.....	88

4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις	89
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	89
Βιβλιογραφία	91
Παράθεμα.....	96

Περίληψη

Η ποιότητα της ζωής ενός ατόμου με αναπηρία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το πόσο μπορεί αυτό το άτομο να αυτοπροσδιορίζεται. Κάθε μορφή παρέμβασης, από την παιδική ακόμα ηλικία, οφείλει να στοχεύει σε έναν βαθμό στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού. Η παρούσα εργασία, μελετά τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών με σύνδρομο Down. Με βάση το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού από τον Wehmeyer, ερευνάται πώς μπορούν να καλλιεργηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μέσα από τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου και συγκεκριμένα του πιάνου. Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας περιλαμβάνει μια μελέτη περίπτωσης σε μια μαθήτρια με σύνδρομο Down 12 ετών. Αρχικά, της χορηγήθηκε ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων της επίλυσης προβλήματος και της επιλογής, με βάση το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια σειρά μαθημάτων πιάνου. Τα μαθήματα αυτά είχαν ως στόχο να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες με τη βοήθεια των κατευθυντήριων οδηγιών του «Μοντέλου Διδασκαλίας» της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, το εργαλείο χορηγήθηκε ξανά στη μαθήτρια, για να αξιολογηθεί το αν και κατά πόσο τη βοήθησαν τα μαθήματα του πιάνου και οι συζητήσεις με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια στο να επιλύει προβλήματα, να θέτει στόχους και να πραγματοποιεί επιλογές.

Λέξεις κλειδιά: σύνδρομο Down, αυτοπροσδιορισμός, δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, διδασκαλία πιάνου

Abstract

The quality of life of an individual with a disability largely depends on how much this person can self-determine. Every form of intervention, from early childhood, should aim to some extent at cultivating self-determination skills. The present study examines the self-determination of children with Down syndrome, particularly those who are highly functional within the spectrum. Based on Wehmeyer's functional model of self-determination, it explores how specific self-determination skills can be developed through the teaching of a musical instrument, specifically the piano. The research part of the study includes a case study of a 12-year-old student with Down syndrome. Initially, a tool for assessing her problem-solving and choice-making skills was administered, based on which a series of piano lessons was designed and implemented. These lessons aimed to develop these specific skills with the guidance of The Self-Determined Learning Model of Instruction. After completing the lessons, the tool was administered again to the student, to evaluate whether and how the piano lessons along with the discussions with the educator/researcher helped her in solving problems, setting goals, and making choices.

Key words: Down syndrome, self-determination, self-determination skills, piano teaching

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία με τίτλο “Εφαρμογή του μοντέλου αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης στη διδασκαλία πιάνου: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθήτρια με σύνδρομο Down” αποτελεί την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας “Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή”. Πρόκειται για μια έρευνα ποιοτική, που μου επέτρεψε να συνδυάσω τα δύο πιο σημαντικά ερευνητικά μου ενδιαφέροντα, τη μουσική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή.

Μέσω των σπουδών μου αλλά και της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού στον χώρο της ειδικής αγωγής, αντιλήφθηκα ότι τα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν να είναι εξαιρετικά εκπαιδεύσιμα. Η εκπαίδευση που θα λάβει ένα παιδί του συνδρόμου οφείλει να είναι διαμορφωμένη κατάλληλα, ώστε να το βοηθήσει να μεταβεί στην ενήλικη ζωή όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά και αυτόνομα. Το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, αν έχουν καλλιεργηθεί στο παιδί από νωρίς οι δεξιότητες αυτές που το καθιστούν αυτοπροσδιοριζόμενο. Η παρούσα εργασία μελετά αν και κατά πόσο μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες αυτές - της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς - μέσα από τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου και συγκεκριμένα του πιάνου, ερευνώντας το θέμα πρώτα βιβλιογραφικά σε θεωρητικό επίπεδο και στη συνέχεια μέσα από ποιοτική έρευνα με μία σειρά μαθημάτων σε μια μαθήτρια με σύνδρομο Down.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη που μου παρείχε καθ’ όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια θερμές ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Καρτασίδου Λευκοθέα για τη συνεχή καθοδήγηση, τις καίριες παρεμβάσεις και τις συμβουλές της τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση της έρευνας.

Εισαγωγή

Η έρευνα στο πεδίο της ειδικής αγωγής των τελευταίων δεκαετιών έχει αναδείξει μεταξύ άλλων πόσο σημαντικό είναι να βελτιώνεται συνεχώς η ποιότητα ζωής των ατόμων με διάφορες αναπηρίες. Η ποιότητα της ζωής ενός ατόμου εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο το άτομο αυτό μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται, καθώς η ικανότητα αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη του ατόμου, προσωπικά και κοινωνικά, όσο και για το πόσο ελέγχει τη ζωή του. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού εστιάζει στην ενηλικοκεντρική προσέγγιση και για αυτό αναγνωρίζεται ως μια καλή πρακτική στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Καρτασίδου, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε μορφή παρέμβασης σε παιδιά με αναπηρίες, οφείλει να στοχεύει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν κάποιες έρευνες που υποστηρίζουν πως οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μπορούν να ενισχυθούν μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, ωστόσο υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις ακόμα σε αυτόν τον ερευνητικό κλάδο. Η εμπλοκή των μαθητών σε μουσικές δραστηριότητες προάγει μία καλύτερη ποιότητα ζωής και θέτει τις βάσεις για την κοινωνική συμπερίληψή τους (Καρτασίδου, 2019). Αυτό είναι το βασικό κίνητρο για την παρούσα εργασία.

Η ένταξη της φιλοσοφίας του αυτοπροσδιορισμού, είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων θα συμβάλλει θετικά στην επιτυχή μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Καρτασίδου, 2019). Το μοντέλο διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης έχει εφαρμοστεί σε διάφορες μελέτες για άτομα με σύνδρομο Down. Ωστόσο, δεν έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής ενασχόλησης σχετικά με το πώς και αν μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα της διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία

θα αποτελέσει μια προσπάθεια για προσαρμογή του μοντέλου Αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης στη διδασκαλία του πιάνου στη μαθήτριά που έχει επιλεγεί, με βάση την αξιολόγησή της από την ερευνήτρια στον ρόλο της εκπαιδευτικού.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρατίθεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, η αποσαφήνιση εννοιών και όρων. Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, ξεκινάει με την αξιολόγηση της μαθήτριάς στις δεξιότητες της επίλυσης προβλήματος και της επιλογής, με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου. Με βάση τα αποτελέσματα, ακολουθεί μια σειρά δώδεκα μαθημάτων πιάνου, τα οποία χωρίζονται σε τρεις ενότητες, με βάση το Μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης (The Self-Determined Learning Model of Instruction). Στο τρίτο και τελευταίο τμήμα της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στον τομέα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down

Νοητική αναπηρία

Η νοητική αναπηρία αποτελεί μέρος της ανθρώπινης νευροποικιλότητας και δεν αναγνωρίζεται ως μια διαφορά λόγω γνωστικών προβλημάτων ή μια ασαφής, κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα που αγνοεί ατομικές ιδιαιτερότητες (Kauffman & Landrum, όπως αναφέρεται στο Γκιαούρη κ.ά., 2021). Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον όρο της νοητικής αναπηρίας είναι πολλοί και μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων, καθώς η ακαδημαϊκή κοινότητα ερευνά και εδραιώνει πολλές νέες οπτικές και πτυχές της. Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο και αποδεκτό ορισμό, όπως διατυπώνεται από την Αμερικάνικη Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές αναπηρίες (AAIDD), η νοητική αναπηρία είναι μία αναπτυξιακή αναπηρία. Αποτελεί μία κατάσταση, που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία προκύπτει πριν την ηλικία των 18 (AAIDD, 2021). Η προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Αυτζαλανίδου, 2019).

Αρχικά, ο όρος που χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει την κατάσταση αυτή του ατόμου ήταν ο όρος “νοητική καθυστέρηση”. Ωστόσο, ο όρος “νοητική καθυστέρηση” είχε αρχίσει να έχει αρνητική χροιά σε πολλές χώρες και κυρίως στις ΗΠΑ (Δημητριάδου, 2015). Διάφοροι ερευνητές θεώρησαν ότι έπρεπε να δοθεί προσοχή στο γεγονός ότι η αναπηρία ορίζεται και καθορίζεται από τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον γύρω του. Από το 2007 και μετά, οπότε και αρχίζουν οι συζητήσεις για την αλλαγή του όρου και του ορισμού, αρχίζει

να αλλάζει και η μορφή της νοητικής αναπηρίας και το προσωποκεντρικό χαρακτηριστικό μετατρέπεται σε ανθρωπιστικό φαινόμενο (Δημητριάδου, 2015).

Η νοητική αναπηρία επηρεάζει το άτομο σε πολλαπλούς τομείς της καθημερινότητας πέρα από την αντίληψη. Επηρεάζει τη σκέψη, τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως η νοητική αναπηρία επηρεάζει το κάθε άτομο σε διαφορετικό βαθμό, καθώς μπορεί να κυμαίνεται από ελαφριά έως βαριά. Ήδη από το 1983, η Αμερικάνικη ένωση για τη νοητική ανεπάρκεια (σήμερα American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) , με βάση τις μονάδες μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (IQ), όρισε τα επίπεδα νοητικής αναπηρίας ως εξής:

- Ελαφρά νοητική αναπηρία (με δείκτη νοημοσύνης 50-55 έως 70)
- Μέτρια νοητική αναπηρία (με δείκτη νοημοσύνης 35-40 έως 50-55)
- Σοβαρή νοητική αναπηρία (με δείκτη νοημοσύνης 20-25 έως 35-40)
- Βαριά νοητική αναπηρία (με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 20 ή 25)

(Grossman κ.ά., 1983)

Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να εντοπιστούν τα περισσότερα αίτια στα οποία οφείλεται η νοητική αναπηρία. Αναφορικά με τα γνωστά, αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) τα οργανικά, στα οποία εντάσσονται οι γενετικές - χρωμοσωμικές διαταραχές και οι κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού, β) τα αίτια μη οργανικής φύσης ή κοινωνικο-πολιτισμικά, που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και δρουν από τη βρεφική ηλικία ως την ολοκλήρωση της ωρίμανσης κάθε ατόμου (Κλιάνη, 2018).

Σύνδρομο Down

Το σύνδρομο Down είναι η πιο συχνή χρωμοσωμική διαταραχή και αποτελεί την πιο συνηθισμένη χρωμοσωμική αιτία της νοητικής αναπηρίας (Daunhauer & Fidler, 2011). Η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης χρωμοσωμικής ανωμαλίας κυμαίνεται μεταξύ 0,8 έως 1 στις 1000 γεννήσεις (Frenkel & Bourdin, 2009). Η επιστημονική ονομασία είναι “Τρισωμία 21” και ο λόγος είναι, ότι κατά την ανάπτυξη των κυττάρων, δημιουργείται ένα παραπάνω χρωμόσωμα στη θέση 21, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα συνολικά χρωμοσώματα των ατόμων αυτών να είναι 47 και όχι 46. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (όπως αναφέρεται στο Κλιάνη, 2018), λέγεται σύνδρομο, διότι το άτομο χαρακτηρίζεται από σωματικά και νοητικά προβλήματα, τα οποία υπάρχουν εφ’ όρου ζωής και συνθέτουν μια κλινική εικόνα, με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται αντιληπτό εύκολα. Σε συνέχεια, σύμφωνα πάλι με την ίδια, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι το σύνδρομο Down είναι μια γενετική διαταραχή και όχι μια ασθένεια όπως συχνά αποκαλείται από πολλούς ειδικούς του ιατρικού - κυρίως – κλάδου (Πολυχρονοπούλου, όπως αναφέρεται στο Κλιάνη, 2018).

Τα άτομα με σύνδρομο Down φέρουν ορισμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το μικρό πηγούνι, τα λοξά μάτια, ο φτωχός μυϊκός τόνος, η επίπεδη ρινική γέφυρα, η μία γραμμή στην παλάμη και η μεγάλη γλώσσα που προεξέχει - σε σχέση με το μικρό στόμα (Asim κ.ά., 2015). Παράλληλα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν πολλές πιθανότητες να εμφανίζουν και ορισμένα προβλήματα υγείας, όπως συγγενείς καρδιακές και γαστρεντερικές ανωμαλίες, λοιμώξεις, προβλήματα όρασης και ακοής, νόσους του θυρεοειδούς, παιδική λευχαιμία και διαταραχές του ανοσοποιητικού (Pikora et al., 2014).

Πέραν όμως των εξωτερικών χαρακτηριστικών και των προβλημάτων υγείας, το σύνδρομο επιφέρει και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την αντίληψη. Όπως προαναφέρθηκε, το σύνδρομο Down αποτελεί την πιο συχνή γενετική αιτία νοητικής

αναπηρίας στις ανεπτυγμένες χώρες (Pikora et al., 2014). Αντιπροσωπεύει περίπου το 22% των περιπτώσεων νοητικής αναπηρίας με γνωστή αιτία (Frenkel & Bourdin, 2009). Τα περισσότερα άτομα του συνδρόμου εμφανίζουν από ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία (Antonarakis κ.ά., 2020), αλλά υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις ατόμων που ανήκουν στην κατηγορία της σοβαρής ή βαριάς νοητικής αναπηρίας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις σταθμισμένες δοκιμασίες - τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (IQ), όπου τα άτομα παρουσιάζουν κυρίως ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία (Γκιαούρη κ.ά., 2021). Το σύνδρομο Down διαμορφώνει ένα γνωστικό προφίλ στο άτομο, το οποίο καθορίζει διάφορους τομείς. Υπάρχει μεγάλο εύρος στη γνωστική λειτουργία, με ποικιλία στον δείκτη νοημοσύνης, τη γλώσσα, την προσοχή, τη μνήμη και τις λειτουργικές ικανότητες (Antonarakis et al., 2020). Η νοητική αναπηρία του συνδρόμου, ανάλογα το βαθμό της, προκαλεί στο άτομο προβλήματα και δυσκολίες στη μάθηση, στην έκφραση του γραπτού και προφορικού λόγου και στα μαθηματικά. Από την άλλη πλευρά, το γνωστικό προφίλ του συνδρόμου χαρακτηρίζεται από δεξιότητες στην οπτική μάθηση. Η μη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, φαίνεται να διατηρείται καλά ή ακόμα να αποτελεί και δυνατό σημείο για τα άτομα αυτά (Frenkel & Bourdin, 2009).

Το σύνδρομο Down έχει αποτελέσει το επίκεντρο των περισσότερων συμπεριφορικών και εκπαιδευτικών ερευνών σε σχέση με τις υπόλοιπες γενετικές διαταραχές (Fidler & Nadel, 2007). Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, αν αναλογιστεί κανείς πόσο εκπαιδύσιμα είναι τα άτομα του συνδρόμου και μάλιστα σε σχέση με άλλα πιο βαριά σύνδρομα. Οι Fidler και Nadel (2007) αναφέρουν πως τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές έχουν ανακαλύψει χαρακτηριστικά λειτουργικά μοτίβα στο πεδίο της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης, της κοινωνικο - συναισθηματικής λειτουργίας, της προσωπικότητας και των κινήτρων των ατόμων με σύνδρομο Down. Η κατανόηση αυτών των στοιχείων είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών με σύνδρομο Down.

1.2 Η αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση και συμπεριφορά

1.2.1 Ο Αυτοπροσδιορισμός

Ιστορικά, ο όρος «αυτοπροσδιορισμός» αναφερόταν στο δικαίωμα των εθνών να αυτοδιοικούνται (Wehmeyer, 1995). Σύμφωνα με τον Nirje (όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1995), ο όρος οικειοποιήθηκε από τους υποστηρικτές των δικαιωμάτων της αναπηρίας και από τους ίδιους τους ανθρώπους με αναπηρίες για να αναφέρονται στο δικαίωμά τους να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Πράγματι, σύμφωνα με τους Wehmeyer και Schwartz (1998) οι ρίζες του όρου για τα άτομα με αναπηρίες εντοπίζονται ήδη από τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 σε πολλά κινήματα υπέρ της κανονικότητας, της ανεξάρτητης διαβίωσης και των δικαιωμάτων των αναπήρων, καθώς επίσης και στο κίνημα της δεκαετίας του 1980 υπέρ της αυτοσυνηγορίας και της αυτοβοήθειας. Τα κινήματα αυτά είχαν στόχο την καθιέρωση του σεβασμού αλλά και της ανάδειξης του δικαιώματος των ατόμων αυτών να ελέγχουν οι ίδιοι τη ζωή τους.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί για τον αυτοπροσδιορισμό. Από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν είναι αυτός του Nirje και σύμφωνα με τον οποίο:

Μία βασική όψη της αρχής της κανονικότητας, είναι η δημιουργία συνθηκών, μέσω των οποίων ένα [ανάπηρο] άτομο έχει την εμπειρία του κανονικού σεβασμού, τον οποίο κάθε άνθρωπος δικαιούται. Έτσι οι επιλογές, οι επιθυμίες και οι φιλοδοξίες ενός [ανάπηρου] ατόμου πρέπει να λαμβάνονται όσο το δυνατόν υπόψη, σε δραστηριότητες που τα επηρεάζουν. Έτσι ο δρόμος για τον αυτοπροσδιορισμό είναι ταυτόχρονα δύσκολος και πολύ σημαντικός για έναν άνθρωπο με κάποια αναπηρία. (Nirje, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Schwartz, 1998, σ. 4)

Κάποια χρόνια αργότερα, οι Deci και Ryan (όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1995), όρισαν τον αυτοπροσδιορισμό ως “η δυνατότητα του επιλέγειν και του να είναι αυτές οι επιλογές - και

όχι άλλες ενισχύσεις, ωθήσεις ή πιέσεις - ο καθοριστικός παράγοντας των πράξεων ενός ατόμου. Αλλά ο αυτοπροσδιορισμός είναι περισσότερο από μία δυνατότητα, είναι επίσης μια ανάγκη” (Wehmeyer, 1995).

Ωστόσο, ο ίδιος ο Wehmeyer, μερικά χρόνια αργότερα, το 2005, προέβη σε διορθώσεις και διευκρινίσεις που θεώρησε απαραίτητες, αναφορικά με τους παλαιότερους ορισμούς που είχαν δοθεί για την έννοια του αυτοπροσδιορισμού τόσο από τον ίδιο όσο και από άλλους ερευνητές του κλάδου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι επιλογές και η αυτόβουλη δράση, αποτελούν μεν στοιχεία αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, αλλά δεν αρκούν από μόνα τους. Σε συνέχεια των παραπάνω, προτείνει τον ακόλουθο ορισμό: “Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά αναφέρεται στις εκούσιες πράξεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να δρα ως ο πρωταρχικός δράστης στη ζωή του και να διατηρεί ή να βελτιώνει την ποιότητα της ζωής του” (Wehmeyer, 2005, σ.117). Επομένως, ο αυτοπροσδιορισμός είναι κάτι παραπάνω από επιλογές και αναφέρεται σε ένα πλήθος συμπεριφορών που περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την αυτό-αποτελεσματικότητα και άλλα (Καρτασίδου, 2007).

Αναπτύσσοντας την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης. Είναι όμως ταυτόχρονα και μία έννοια, η οποία, ενώ για τους ανθρώπους τυπικής ανάπτυξης θεωρείται αυτονόητη, το ίδιο δεν ίσχυε πάντα ή τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό και για τα άτομα με αναπηρία. Στο πεδίο των ερευνών για την αναπηρία το ενδιαφέρον για τον αυτοπροσδιορισμό μεγαλώνει ραγδαία, ιδίως από τις αρχές του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τους Wehmeyer και Schwartz (1998), είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στο θέμα αυτό διότι: 1) τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζουν να τονίζουν την ανάγκη για περισσότερο έλεγχο και επιλογές στη ζωή τους για να βελτιώσουν την ποιότητά της, 2) τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ή αναπηρία βιώνουν περιορισμένα τον αυτοπροσδιορισμό και έχουν λίγες ευκαιρίες για να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις, και 3) όλο και περισσότερα στοιχεία δείχνουν ότι οι

δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού είναι σημαντικές για πιο επιτυχημένους ενήλικες και πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους νέους με αναπηρίες (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για Διανοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες:

Τα άτομα με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία έχουν το ίδιο δικαίωμα - και τις υποχρεώσεις που αυτό συνοδεύει - στον αυτοπροσδιορισμό, με όλους τους άλλους. Έχουν το δικαίωμα σε ευκαιρίες, υποστήριξη με σεβασμό και την εξουσία να ασκούν έλεγχο στη ζωή τους, να κατευθύνουν τις λειτουργίες τους και να ενεργούν για λογαριασμό τους (AAIDD, 2018).

1.2.2 Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού

Αποτελεί γεγονός ότι ο κάθε άνθρωπος έχει την έμφυτη ανάγκη να καθορίζει τη συμπεριφορά του, να νιώθει ότι έχει τον έλεγχο των επιλογών του. Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκε συνολικά και οργανωμένα από τον Wehmeyer (1999), με σκοπό να βοηθήσει την έρευνα σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και τον αντίκτυπό του στις ζωές των ανθρώπων με αναπτυξιακές και άλλες αναπηρίες, να βοηθήσει στον σχεδιασμό παρεμβάσεων για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με και χωρίς αναπηρίες. Το μοντέλο περιγράφει γενικά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς στα άτομα με νοητική αναπηρία. Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκε εξαρχής για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές, παρ' όλα αυτά είναι εφαρμόσιμο και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, κινητικές αναπηρίες) καθώς και σε άτομα τυπικής ανάπτυξης (Καρτασίδου, 2007).

Στη βιβλιογραφία από διάφορους ερευνητές ορίζονται τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά τα οποία ο Wehmeyer (1999) αποκαλεί απαραίτητα. Ο λόγος που τα θεωρεί απαραίτητα είναι, όπως εξηγεί, ότι οι πράξεις ενός ατόμου πρέπει σε κάποιο βαθμό να αντικατοπτρίζουν κάθε ένα από τα τέσσερα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Η ηλικία, οι ευκαιρίες, η ικανότητα και οι καταστάσεις μπορεί να έχουν βέβαια αντίκτυπο στον βαθμό που εμφανίζεται το καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά και έτσι ποικίλλει πολύ και το πώς διαμορφώνεται ο αυτοπροσδιορισμός σε κάθε άτομο ανάλογα την εποχή ή το περιβάλλον (Wehmeyer, 1999). Τα θεμελιώδη λοιπόν χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Wehmeyer & Schwartz, 1998· Wehmeyer, 1999· Καρτασίδου, 2007) είναι τα εξής τέσσερα:

- 1) **Αυτονομία:** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δρα σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του, να είναι ανεξάρτητο και να μην επηρεάζεται από εξωτερικές επιρροές ή παρεμβάσεις. Η αυτόνομη συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοδιαχείρισης και αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- 2) **Αυτορρύθμιση:** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει στρατηγικές αυτοδιαχείρισης (αυτο - παρατήρηση, αυτο - αξιολόγηση, αυτο - ενίσχυση). Αφορά γενικά την ικανότητα του ατόμου να διερευνά τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος προκειμένου να αποφασίζουν πώς θα ενεργούν, και να αξιολογούν κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών τους είναι επιθυμητά και κατά περίπτωση να αναθεωρούν (Καρτασίδου, 2007). Τέλος, περιλαμβάνει δεξιότητες επίλυσης

προβλημάτων, στοχοθεσίας και επίτευξης στόχων, οι οποίες θα αναφερθούν παρακάτω, καθώς θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα.

- 3) **Ψυχολογική ενδυνάμωση:** Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει την αντίληψη του ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση (προσωπική αποτελεσματικότητα), την προσωπικότητα (τόπος ελέγχου), και τα κίνητρα (Zimmerman, 1990, όπως αναφέρεται στους Wehmeyer & Schalock, 2001). Τα άτομα με ψυχολογική ενδυνάμωση δρουν με βάση την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών, που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως επίσης και ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πετύχουν (Καρτασίδου, 2007).

- 4) **Αυτοπραγμάτωση:** Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να δρα αξιοποιώντας αυτή τη γνώση. Η κατάκτηση της γνώσης αυτής καθίσταται δυνατή από τον αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και από την προσωπική αξιολόγηση των εμπειριών του, αλλά και από την ανατροφοδότηση που δέχεται από τα πρόσωπα της καθημερινότητάς του.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας και της ανάπτυξης ορισμένων συστατικών στοιχείων της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς (Καρτασίδου, 2015). Σύμφωνα με τον Wehmeyer (1995), τα συστατικά αυτά στοιχεία δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ορίσουν την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, αλλά η απόκτηση του καθενός είναι αναγκαία, αν όχι επαρκής για την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής. Τα συστατικά λοιπόν στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς επιγραμματικά είναι τα εξής:

- η δυνατότητα επιλογής,
- η λήψη απόφασης,
- η επίλυση προβλήματος,
- ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων,
- η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση,
- το εσωτερικό σημείο ελέγχου,
- τα θετικά γνωρίσματα αποτελεσματικότητας και αναμενόμενης έκβασης,
- η αυτοαντίληψη και
- η αυτογνωσία

(Wehmeyer, 1995).

Με βάση τα στοιχεία αυτά, γίνεται ο σχεδιασμός των περισσότερων μοντέλων διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης. Με γνώμονα και επίκεντρο αυτά, μία ομάδα ερευνητών (Wehmeyer, et al., 2000) σχεδίασαν το Μοντέλο Διδασκαλίας της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (The Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI).

1.2.3 Ο αυτοπροσδιορισμός στη μουσική εκπαίδευση

Σε ένα θεωρητικό επίπεδο, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να διευκολύνει την έρευνα στο πεδίο της μουσικοπαιδαγωγικής, αφού μελετά συμπεριφορές και έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με την μουσική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Evans (2015), η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί μια πολύ πλεονεκτική προοπτική για τους ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς το ευρύ πλαίσιο της θεωρίας αυτής, μπορεί να εξηγήσει ένα

φάσμα συμπεριφορών οι οποίες μπορούν να ενοποιηθούν προηγούμενες έρευνες στη μουσική εκπαίδευση.

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης στη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου εν γένει, επικεντρώνεται στην ενίσχυση διαφόρων αυτορρυθμιζόμενων διαδικασιών των μαθητών και της ικανοποίησης των ψυχολογικών τους αναγκών. Αυτό είναι κάτι που ισχύει τόσο για τους μαθητές της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Θεωρήθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια περιεκτική βιβλιογραφική έρευνα, για να εξακριβωθεί το τι υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία μέχρι σήμερα, που να συσχετίζει τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού με τη μουσική διδασκαλία.

Με λίγες εξαιρέσεις, πολύ λίγα έχουν γραφτεί για τον ρόλο που μπορεί να παίζει η μουσική εκπαίδευση στην προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για την ενήλικη ζωή τους (Adamek & Darrow, 2012). Στη διεθνή βιβλιογραφία, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που συσχετίζει τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού με τη μουσική εκπαίδευση, εστιάζει στα κίνητρα των παιδιών για την ενασχόληση με τη μουσική: όσο περισσότερο αυτο-καθορίζουν τα παιδιά τη σχέση τους με τη μουσική, τόσο πιο έντονα είναι τα εσωτερικά τους κίνητρα για να πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς μουσικούς στόχους (Evans, 2015, 2023· Perry κ.ά., 2018). Το ότι πολλές μελέτες εστιάζουν στα κίνητρα βέβαια είναι ουσιώδες, καθώς τα κίνητρα είναι μια πολύ σημαντική πτυχή στην πορεία κάποιου να γίνει ένας αυτόνομος, αυτοπροσδιοριζόμενος μαθητής (Bucura, 2020).

Ένας μαθητής, για να θεωρείται ότι έχει πραγματοποιήσει βήματα προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, γεγονός που αποτελεί δείγμα αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, πρέπει να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η Bucura (2020) αναφέρει πως, αν εξωγενή κίνητρα όπως οι βαθμοί, ο ανταγωνισμός ή η ικανοποίηση του καθηγητή παρέχουν παρότρυνση στον μαθητευόμενο, τότε ο τελευταίος δεν έχει αναπτύξει ακόμα δυνατή ροπή προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Για να επιτυγχάνεται κατά το

μέγιστο αποτελεσματικά η εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της μουσικής, ειδικά όταν γίνεται λόγος για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, είναι απαραίτητο να υπάρχει η εξάσκηση στον επιθυμητό για την πρόοδο βαθμό. Σε αντίθεση λοιπόν με τα παραπάνω εξωγενή κίνητρα, είναι σαφές πως όταν η κινητοποίηση για την εξάσκηση εσωτερικεύεται αυτόνομα, μπορεί να εκληφθεί ως μια δραστηριότητα που προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση αναγκών, και μπορεί μόνο υπό τέτοιες συνθήκες η εξάσκηση να οδηγήσει σε σημαντικές βελτιώσεις στη μουσική εκτέλεση (Evans, 2023). Παρόμοια ευρήματα, αναφέρουν πως η έμπνευση των μουσικών και των καθηγητών τους για πιο ενδογενή κίνητρα, μπορεί να βοηθήσει στο να δημιουργηθεί η επιθυμία για μάθηση, να επηρεάσει το επίπεδο της προσπάθειας καθώς και να βελτιώσει την αντίληψη για την ικανότητα γενικότερα (MacIntyre κ.ά., 2018).

Το μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης στη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό καθώς επικεντρώνεται στην αυτονομία, την ικανότητα και τη συσχέτιση των μαθητών με τους παράγοντες της μουσικής διδασκαλίας (Evans, 2015). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καλλιέργειας ενός περιβάλλοντος μάθησης που υποστηρίζει γενικά τα εσωτερικά κίνητρα και την αυτορρύθμιση, δύο εξαιρετικά σημαντικούς παράγοντες όπως σημειώθηκε παραπάνω.

1.2.4 Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού μέσω της μουσικής εκπαίδευσης

Η μουσική αποτελεί ένα πολύ δυνατό μέσο και εργαλείο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, πέρα από τη μουσική διδασκαλία καθαυτή, η μουσική έχει συχνά χρησιμοποιηθεί στην ειδική αγωγή ως μέσο διδασκαλίας και επίτευξης διαφόρων, πρωτίστως συμπεριφορικών αλλά και ακαδημαϊκών στόχων. Σύμφωνα με τους Adamek και Darrow (2012), όλα τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες, έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής και βαθύτερη κατανόηση του κόσμου γύρω

τους. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πώς μπορεί να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, μέσα από τη μουσική διδασκαλία και συγκεκριμένα τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου, σε ατομικό διδακτικό πλαίσιο. Στην προηγούμενη ενότητα έγινε μια σύντομη αναφορά στον τρόπο που η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και του αυτοκαθορισμού μπορούν να βελτιώσουν τη διαδικασία της μουσικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα της διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν στοιχεία σχετικά με το πώς μπορεί να ενισχυθεί η ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό ενός παιδιού με νοητική αναπηρία μέσω της μουσικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (Shogren κ.ά., 2017), το να είναι κανείς αυτοπροσδιοριζόμενος, έχει να κάνει με το να δρα ως ο πρωταρχικός παράγοντας που καθορίζει τη ζωή του. Το άτομο αυτό είναι σε θέση να λύνει προβλήματα, να παίρνει αποφάσεις και να θέτει στόχους που επηρεάζει τη ζωή του. Προκειμένου όμως ένα άτομο με νοητική αναπηρία να φτάσει σε σημείο που θα μπορεί να καθορίζει έτσι τη ζωή του και την καθημερινότητά του, πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να καλλιεργήσει τις βασικές δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Οι μαθητές με αναπηρίες που έχουν αναπτύξει δεξιότητες όπως ο καθορισμός στόχων, η επίλυση προβλήματος ή η λήψη απόφασης, είναι πιο αυτοκαθοριζόμενοι και κατά συνέπεια πιο πιθανό να πετύχουν στη ζωή ως ενήλικες (Adamek & Darrow, 2012). Για να καλλιεργηθούν ωστόσο αυτές οι δεξιότητες και να επιτυγχάνονται οι στόχοι στην ενήλικη ζωή, χρειάζεται να ενσωματωθούν προσπάθειες για το χτίσιμο των δεξιοτήτων αυτών σε κάθε τομέα και πτυχή της εκπαίδευσης ενός παιδιού (Adamek & Darrow, 2012). Στη συνέχεια, θα παρατεθούν οι βασικές δεξιότητες όπως αυτές αναφέρονται από τον Wehmeyer (1995) με μία σύντομη ανάλυση, με βάση τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής και το SDLMI, για το πώς μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της διαδικασίας της διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου.

Καθορισμός και επίτευξη στόχων

Ο μαθητής μπορεί και πρέπει να ενθαρρύνεται να θέτει τους προσωπικούς του μουσικούς στόχους, είτε βραχυπρόθεσμους (το να μάθει ένα συγκεκριμένο κομμάτι), είτε πιο μακροπρόθεσμους (να αφορούν μια διδακτική ενότητα ή ένα μουσικό είδος). Αυτό καλλιεργεί την αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λήψη αποφάσεων

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μπορεί να κάνει επιλογές σχετικά το τι όργανο θα μάθει, το είδος της μουσικής που θα παίζει ή το πώς θα μελετήσει. Έτσι ενισχύεται η ικανότητά του να επιλέγει τι θέλει πραγματικά και μπορεί να επεκταθεί στην πορεία και σε άλλους τομείς πέραν της μουσικής διδασκαλίας.

Επίλυση προβλήματος

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της μουσικής συχνά προκύπτουν δυσκολίες. Οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν ένα δύσκολο πέρασμα σε ένα μουσικό κομμάτι, ένα ρυθμικά απαιτητικό σημείο ή έναν δύσκολο δακτυλισμό. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών απαιτεί από τον μαθητή την ικανότητα να μπορεί να σκεφτεί και να πράξει διεξοδικά, με τρόπο που θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει το πρόβλημα και να προχωρήσει παρακάτω. Ο τρόπος σκέψης που θα καλλιεργήσει καθώς θα λύνει αυτά τα μικρά προβλήματα, είναι ένα χρήσιμο εφόδιο για την πορεία του μαθητή στη ζωή του γενικότερα.

Μαζί με τα παραπάνω, μπορούν να καλλιεργηθούν κι άλλες δεξιότητες στον μαθητή, όπως η αυτοπαρατήρηση, ο εσωτερικός έλεγχος, η αυτοαξιολόγηση και η αυτογνωσία. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη θα εστιάσει κυρίως στις τρεις παραπάνω δεξιότητες που αναλύθηκαν.

1.2.5 Η εφαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης

Το Μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης, όπως παρουσιάζεται από τους Shogren κ.ά. (2017), προτείνεται να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν τους μαθητές να μάθουν και να χρησιμοποιούν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αυτο-ρυθμίζουν την επίλυση προβλημάτων που οδηγεί στον καθορισμό στόχων και στην επίτευξή τους. Το μοντέλο επίσης προσφέρεται για να βοηθήσει τους μαθητές να δουλέψουν προς την επίτευξη τόσο ακαδημαϊκών όσο και μετασχολικών στόχων και τέλος να γίνουν γενικά πιο αυτοπροσδιοριζόμενοι.

Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να εφαρμόσει το συγκεκριμένο μοντέλο, αναλαμβάνει ταυτόχρονα περισσότερους από έναν ρόλο. Πρώτα, έχει τον ρόλο του να διευκολύνει. Αυτό σημαίνει ότι επιτρέπει στον μαθητή να πετύχει παρέχοντας υποστήριξη, χωρίς να φαίνεται ο ίδιος ως η “αυθεντία” που έχει όλες τις απαντήσεις. Δεύτερον, έχει το ρόλο του εκπαιδευτή, δηλαδή εκπαιδύει τον μαθητή στο να δουλεύει τις ερωτήσεις και τον διδάσκει στο πώς να μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις και να ολοκληρώνει τα καθήκοντά του. Τρίτον, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τον ρόλο του υποστηρικτή. Να φροντίζει ώστε ο μαθητής να πιστεύει ότι είναι ικανός να πετύχει και να του παρέχει την υποστήριξη και τη συνεργασία μεταξύ του ίδιου και του μαθητή στην προσπάθεια του δεύτερου να πετύχει τους στόχους του.

Πέρα όμως από τον εκπαιδευτικό, το μοντέλο διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης, αναφέρει πως και ο μαθητής καλείται να έχει παράλληλα δύο ρόλους. Ο πρώτος είναι αυτός του αυτο-κατευθυνόμενου μαθητή. Ενδεχομένως να μη μπορούν όλοι οι μαθητές να δρουν ανεξάρτητα σε διάφορες δραστηριότητες, παρόλα αυτά όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν την υποστήριξη να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και μέσω αυτού να κατευθύνουν πιο ενεργά τη μάθηση. Ο δεύτερος ρόλος του μαθητή είναι αυτός του ενεργού μαθητή. Είναι απαραίτητο ο μαθητής να δρα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και να αναλαμβάνει κάποια

κατεύθυνση στην διαδικασία της μάθησης. Ο βαθμός υποστήριξης που χρειάζεται ο κάθε μαθητής στο να αυτο-καθορίζει τη μάθηση θα διαφέρει σημαντικά μεταξύ των μαθητών, αλλά αυτό δεν επηρεάζει το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με τα στηρίγματα που παρέχει το μοντέλο διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (Shogren κ.ά., 2017).

Το συγκεκριμένο μοντέλο επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία γιατί είναι πολύ εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό και στηρίζεται στις βασικές αρχές του αυτοπροσδιορισμού όπως αυτές ορίζονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ήδη από τα τέλη του περασμένου αιώνα, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Η εφαρμογή του στην πράξη της διδασκαλίας χωρίζεται σε τρεις φάσεις (βλ. πίνακα 1). Θα ακολουθήσει σύντομη περιγραφή των τριών φάσεων καθώς και του περιεχομένου τους και στη συνέχεια στον Πίνακα 1 θα παρατεθούν οι ερωτήσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ως εργαλείο στην κάθε μία διδακτική φάση.

1η Φάση: Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού σε αυτήν τη φάση έχουν σκοπό να οδηγήσουν το μαθητή στο να θέσει ένα στόχο. Ο εκπαιδευτικός δουλεύει με τον μαθητή για να απαντήσει τις ερωτήσεις, έχοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους. Η φάση αυτή μπορεί να απαιτεί έναν αριθμό συζητήσεων μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου και καθοδήγηση με τη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων, προκειμένου ο μαθητής να φτάσει στο σημείο να θέσει τον στόχο του.

2η Φάση: Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή, έχουν σκοπό να υποστηρίξουν τον μαθητή στο να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης για το πώς θα πετύχει τον στόχο που έθεσε στην πρώτη φάση. Επίσης, στη φάση αυτή ο μαθητής ενισχύεται στο να αναπτύξει μια διαδικασία αυτοελέγχου για να παρακολουθεί την πρόοδό του στην πορεία επίτευξης του στόχου αυτού.

3η Φάση: Στην τρίτη και τελευταία φάση, οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο να οδηγήσουν τον μαθητή στο να αξιολογήσει την πρόοδό του σε σχέση με τον στόχο του, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής θα ορίσει αν έχει πετύχει τον στόχο που ο ίδιος έχει θέσει. Αν μέσα από τις ερωτήσεις ο μαθητής αποφασίσει ότι πρέπει να αλλάξει τον τρόπο που έχει δράσει, μπορεί να επιστρέψει στην αρχή της 2ης φάσης και να τη δουλέψει ξανά.

<p>Φάση 1η: Στοχοθεσία</p> <p>“ Πρόβλημα προς λύση: Ποιος είναι ο στόχος μου;”</p>	<p>Ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Τι θέλω να μάθω; 2) Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; 3) Τι με δυσκολεύει; 4) Ποιο είναι το πρόβλημα;
<p>Φάση 2η: Ανάλυση δράσης</p> <p>“ Πρόβλημα προς λύση: Ποιο είναι το πλάνο μου;”</p>	<p>Ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω; 2) Τι με εμποδίζει; 3) Πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια; 4) Πότε θα ξεκινήσω;
<p>Φάση 3η: Προσαρμογή στόχου ή πλάνου</p> <p>“ Πρόβλημα προς λύση: Τι έχω μάθει; ”</p>	<p>Ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; 2) Τι προβλήματα έχω λύσει; 3) Τι έχω μάθει; 4) Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;

Πίνακας 1. Το σχεδιάγραμμα του μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (επεξεργασία από Shogren κ.ά., 2017)

1.3 Η μουσική διδασκαλία

1.3.1 Μουσική διδασκαλία και σύνδρομο Down

Μια σύντομη έρευνα αρκεί για να διαπιστώσει κανείς πόσο έντονα υποστηρίζεται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα η μουσική εκπαίδευση για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Πολλά άρθρα και έρευνες τονίζουν τα οφέλη για τα παιδιά αυτά τόσο σε ό,τι αφορά την τάξη της μουσικής όσο και τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου σε ατομικό επίπεδο. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη μουσική, διευκολύνει την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων, αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και βελτιώνει την κοινωνική τους ζωή και την αίσθηση του ανήκειν (Gemma κ.ά., 2020). Μία έρευνα των Gemma κ.ά. (2020) καταδεικνύει τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να επιφέρει η ενεργή μουσική δημιουργία στην κινητική, την επικοινωνιακή, την κοινωνικοσυναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων με σύνδρομο Down.

Η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου είναι μια διαδικασία απαιτητική και πολυπαραγοντική ακόμα και για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, πόσο μάλλον για ένα παιδί με νοητική αναπηρία ή άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Ο κάθε εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να διδάξει ένα μουσικό όργανο σε ένα παιδί με κάποια αναπηρία, οφείλει να προβεί σε έναν σχεδιασμό μαθημάτων στοχευμένο και μελετημένο κατάλληλα. Ο εκπαιδευτικός αυτός σχεδιασμός θα πρέπει να περιέχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα καθιστούν το μάθημα αποτελεσματικό για ένα παιδί με αναπηρία, σε σύγκριση με τον σχεδιασμό που θα έκανε για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Η Beth Bauer, μία μουσικός που δίδαξε πολλούς μαθητές με διάφορες αναπηρίες και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη διδασκαλία του πιάνου σε υψηλά λειτουργικούς μαθητές με σύνδρομο Down, αναφέρει στη μελέτη της «Ten Characteristics for Teaching Students with Special Needs» (Bauer, 2012), τα βασικά χαρακτηριστικά για τη

διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια θα παρατεθούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως αναφέρονται στην Bauer (2012), τα οποία αποτέλεσαν σημαντικό βοήθημα κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων για το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

- Σταθερότητα: Τα μαθήματα πρέπει να έχουν ένα πλάνο, μία δομή, η οποία είναι γνωστή στον μαθητή. Αυτό προσφέρει μια άνεση στο παιδί, καθώς θα γνωρίζει τι περίπου να περιμένει σε κάθε μάθημα, την τοποθεσία του μαθήματος καθώς και τη χρονική διάρκειά του, η οποία θα πρέπει να είναι σταθερά η ίδια κάθε φορά.
- Προσαρμοστικότητα: Παρόλο που οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας του πιάνου εφαρμόζονται και στα μαθήματα παιδιών με αναπηρίες, ο τρόπος που δίνονται οι οδηγίες ή το πώς παρουσιάζονται οι πληροφορίες πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες του μαθητή.
- Ευελιξία: Ο δάσκαλος του πιάνου ενός παιδιού με αναπηρία δεν μπορεί να έχει στο μυαλό του ένα πλάνο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ό,τι και να γίνει. Αντιθέτως, η πορεία του μαθήματος μπορεί να επηρεαστεί από τη μέρα που είχε το παιδί στο σχολείο ή από το αν είναι κουρασμένο και χρειάζεται περισσότερα διαλείμματα ή συζήτηση απ' ό,τι συνήθως.
- Υπομονή: Είναι απαραίτητη τόσο στα πρώτα μαθήματα, όπου ο εκπαιδευτικός θα αφιερώσει χρόνο να γνωρίσει το παιδί και να καταλάβει τη γλώσσα και τον τρόπο επικοινωνίας του, όσο και στα επόμενα, όταν θα πρέπει να εξηγεί πολύ αναλυτικά και με επαναλήψεις τις νέες πληροφορίες, ώστε να γίνονται κατανοητές από τον μαθητή και να αντιμετωπίζεται έτσι ο πιθανός φόβος του για αποτυχία.
- Συμπόνια: Αφορά στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί και στη συναισθηματική κατανόηση του εκπαιδευτικού προς τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάσει στο τι μπορεί να πετύχει ο μαθητής και να τον αντιμετωπίσει σαν παιδί πρώτα,

ανεξάρτητα από τον βαθμό της αναπηρίας του. Η συναισθηματική αυτή κατανόηση, είναι επίσης απαραίτητη στη διαχείριση των κρίσεων του παιδιού. Ένα συμβάν ψυχολογικής κατάρρευσης μέσα στο μάθημα είναι πολύ πιθανό να συμβεί και είναι γόνιμο να αντιμετωπίζεται ως κάτι παροδικό και όχι ως το βασικό γεγονός του μαθήματος.

Η Bauer (2012) συνοψίζει πως το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο πιάνο δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά μεταξύ ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης και ενός με αναπηρία. Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι ότι αφενός απαιτείται περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό των μαθημάτων, αφετέρου ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί αυτή η διδασκαλία, δε θα είναι συνήθως ο παραδοσιακός, αλλά θα είναι εναλλακτικός και διαφοροποιημένος με βάση τις ανάγκες του μαθητή (Bauer, 2012).

1.3.2 Η διδακτική του πιάνου

Στη διδασκαλία του πιάνου από τον περασμένο αιώνα έχουν επικρατήσει κυρίως δύο διδακτικές μέθοδοι: η μέθοδος του μεσαίου Ντο (middle C approach) και η μέθοδος των διαστημάτων (intervalllic approach).

Η διδακτική προσέγγιση του μεσαίου Ντο έχει τις ρίζες της στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Η λογική αυτής της προσέγγισης είναι ότι ξεκινάει με τον μαθητή να τοποθετεί και τους δύο αντίχειρές του στο μεσαίο Ντο και να εκτίθεται στη σημειογραφία και στον ρυθμό ταυτόχρονα από το πρώτο κιάλας κομμάτι (DiCienzo, 2019). Το πρώτο κομμάτι συχνά παίζεται μόνο με την νότα Ντο και μετά στα κομμάτια που ακολουθούν συστήνονται στον μαθητή μία νότα πάνω και μία νότα κάτω από το μεσαίο Ντο αντίστοιχα (Emond & Comeau, 2013). Η

θέση αυτή του χεριού, με τους δυο αντίχειρες να μοιράζονται το μεσαίο Ντο, και τα υπόλοιπα δάχτυλα να στέκονται στα διπλανά άσπρα πλήκτρα, διατηρείται γενικά για μία σχετικά μεγάλη χρονική περίοδο, ώστε ο μαθητής να εξοικειωθεί με τις νότες αυτές (Emond & Comeau, 2013).

Η μέθοδος των διαστημάτων από την άλλη, λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο. Οι μαθητές του πιάνου αυτής της μεθόδου, διδάσκονται να διαβάζουν τη μουσική μέσω της αναγνώρισης των διαστημάτων. Το πεντάγραμμο συστήνεται με μία σειρά κάθε φορά (όχι και οι πέντε γραμμές από την αρχή) επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να εστιάσουν σε ένα διάστημα τη φορά (Jacobson, όπως αναφέρεται στο DiCienzo, 2019). Οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν βήματα (γειτονικά πλήκτρα) και μετά πηδήματα (να περνάνε κάποια πλήκτρα) σε ένα μέρος του πενταγράμμου, έπειτα εισάγονται στα διαστήματα (δευτέρας, τρίτης, τετάρτης κλπ) και τελικά με βάση κάποια σίγουρα σημεία αναφοράς στα πλήκτρα, μαθαίνουν να διακρίνουν την κατεύθυνση της μουσικής μέσω των διαστημάτων που σχετίζονται με αυτά τα σημεία αναφοράς (Emond & Comeau, 2013).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες οι οποίες μελετούν τις διδακτικές αυτές μεθόδους, έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί σε βάθος και έχουν παρουσιάσει τα δυνατά σημεία της κάθε προσέγγισης. Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της προσέγγισης του Μεσαίου Ντο, τα οποία και αποτέλεσαν την αιτία επιλογής της για τις διδακτικές ανάγκες της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τους Emond και Comeau (2013), η μέθοδος του μεσαίου Ντο παρέχει (α) εύκολους οπτικούς οδηγούς στο πεντάγραμμο και στα πλήκτρα, (β) περιορισμένο αριθμό ονομάτων νοτών και πλήκτρων που χρησιμοποιούνται, (γ) μια ισχυρή αίσθηση της τονικότητας της Ντο πριν η διδασκαλία προχωρήσει σε άλλες κλίμακες, γεγονός το οποίο καλλιεργεί τη σιγουριά του αυτιού και του χεριού. Δύο ακόμα σημαντικά πλεονεκτήματα αναφέρονται από την DiCienzo (2019). Το πρώτο είναι ότι το παίξιμο από τον αντίχειρα προς τα εξωτερικά δάχτυλα, πέραν του ότι είναι ζητούμενο στα κομμάτια του πιάνου, λειτουργεί και σαν καθρέφτης για το άλλο χέρι ωθώντας το εύκολα να

παίζει κι αυτό από τον αντίχειρα προς τα έξω. Το δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές, μαθαίνουν καλύτερα απορροφώντας μικρές δόσεις πληροφοριών, η προσθήκη μιας νότας της φορά είναι λογική και δοκιμασμένη με τον χρόνο τεχνική (DiCienzo, 2019).

Αποτελεί γενική αλήθεια πως η κάθε διδακτική μέθοδος έχει ταυτόχρονα δυνατά και αδύνατα σημεία. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κρίνει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης του πιάνου για τον μαθητή του με βάση τις ανάγκες του παιδιού, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Η έρευνα, έχει δείξει πως οι μαθητές με σύνδρομο down έχουν σχετικά δυνατή βραχυπρόθεσμη οπτική μνήμη και μπορούν πολύ πιο εύκολα να αποκωδικοποιήσουν ένα οπτικό ερέθισμα σε σχέση με ένα ακουστικό. Λαμβάνοντας αυτά υπόψιν, επιλέχθηκε η μέθοδος του Μεσαίου Ντο για τη συγκεκριμένη μαθήτρια, καθώς παρέχει την πληροφορία απλά, ξεκάθαρα και σχετικά εύκολα, πρωτίστως στο κομμάτι της μουσικής ανάγνωσης αλλά και της εκτέλεσης στη συνέχεια.

1.3.3 Σκοπός της εργασίας - Ερευνητικό ερώτημα

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε αντιληπτό ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με την διδασκαλία μουσικού οργάνου σε παιδιά με νοητική αναπηρία. Με βάση τα όσα μελέτησε, η αρχική υπόθεση της ερευνήτριας είναι ότι μέσα από μία σειρά μαθημάτων πιάνου σε μια μαθήτρια με αναπηρία, και συγκεκριμένα με σύνδρομο Down, μπορούν να ενισχυθούν συγκεκριμένες δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού της μαθήτριας, δεδομένου ότι ο σχεδιασμός των μαθημάτων θα γίνει με γνώμονα αυτό. Το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, εστιάζει σε αυτό ακριβώς, δηλαδή έχει ως στόχο μέσα από μια μελέτη περίπτωσης να μελετήσει το αν και κατά πόσο μπορούν να καλλιεργηθούν βασικές δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μέσα από τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Οι βασικές δεξιότητες που επιλέχθηκαν είναι αυτές της επίλυσης προβλήματος και της επιλογής, αλλά μέσα από τα

μαθήματα δουλεύτηκαν δευτερευόντως και άλλες δεξιότητες, όπως του καθορισμού στόχων και της αυτοαξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα που θα μελετηθεί είναι το εξής: Συμβάλλει η διδασκαλία του πιάνου βάσει του ΜΔΑΜ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και επιλογής στη μαθήτρια με σύνδρομο Down;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μεθοδολογία

2.1: Ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα εργασία εμπίπτει στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας, με είδος έρευνας τη μελέτη περίπτωσης με θεατή συμμετοχική παρατήρηση. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα είδος έρευνας που γίνεται σε βάθος και αναλύει λεπτομερώς ένα άτομο. Η θεατή συμμετοχική παρατήρηση έχει να κάνει με το ρόλο του ερευνητή και τον καθιστά να συμμετέχει ενεργά, να παρατηρεί, να συλλέγει τα δεδομένα, με την εμπλοκή του πάντα να είναι γνωστή στους συμμετέχοντες. Για τις ανάγκες της εργασίας, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μία σειρά μαθημάτων πιάνου, για μια μαθήτρια με σύνδρομο Down, με την ερευνήτρια στο ρόλο της εκπαιδευτικού. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η αξιολόγηση της πορείας των μαθημάτων, πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε.

2.2 Συμμετέχουσα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε η Μαρία, μια μαθήτρια με σύνδρομο Down, ηλικίας 12 ετών. Φοιτά στην Πέμπτη δημοτικού σε γενικό δημοτικό σχολείο, με την παρουσία

παράλληλης στήριξης. Είναι πολύ λειτουργική και κοινωνική και έχει παρακολουθήσει διάφορες δραστηριότητες στο παρελθόν. Από δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη μουσική, η Μαρία είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε τμήματα μουσικοκινητικής αγωγής και μουσικής προπαιδείας στα προσχολικά και πρωτοσχολικά της χρόνια. Ωστόσο, πέραν ορισμένων διάχυτων μουσικών γνώσεων, δεν είχε ποτέ διδαχθεί στο παρελθόν συστηματικά πιάνο ή κάποιο άλλο μουσικό όργανο.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Πριν την έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιήθηκαν δύο αξιολογήσεις στη μαθήτριά. Η πρώτη ήταν άτυπη, χωρίς τη χρήση κάποιου εργαλείου και αφορούσε την εκτίμηση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων της μαθήτριάς. Πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθημάτων με βάση το επίπεδο του παιδιού. Η δεύτερη αξιολόγηση ωστόσο, έγινε με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και στόχευε στο να εντοπίσει τον βαθμό αυτοπροσδιορισμού της μαθήτριάς με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία για την αξιολόγηση της μαθήτριάς τα οποία της χορηγήθηκαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας δύο φορές: πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων.

Το πρώτο εργαλείο είναι το «Decision Making»¹, το οποίο αξιολογεί ποιοτικά τη λήψη απόφασης. Είναι κατασκευασμένο για παιδιά ηλικίας 9–18 ετών και βρίσκεται διαθέσιμο μόνο στα αγγλικά, επομένως η μετάφρασή του για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιεί κλίμακα Likert, με τέσσερις βαθμίδες, από το 0 (= ποτέ) μέχρι το 3 (= πάντα). Η αξιοπιστία του εργαλείου φαίνεται από τον βαθμό εσωτερικής συνέπειας, ο οποίος δηλώνεται από τον δείκτη του Cronbach. Ο δείκτης αυτός συμβολίζεται με το (α) και υπολογίζει τη συνάφεια των

¹ Youth Engagement Attitudes and Knowledge (YEAK) Survey.

αποτελεσμάτων σε μια ερώτηση του εργαλείου με όλες τις υπόλοιπες. Στο παρόν εργαλείο ο δείκτης αναφέρεται να είναι 0,83, χωρίς ωστόσο να παρέχονται περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητά του. Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό δεν το καθιστά λιγότερο έγκυρο, απλώς δηλώνει πως δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές αυστηρές δοκιμές για την επιβεβαίωση των στοιχείων αυτών.

Το δεύτερο εργαλείο είναι το «Solving Problems»² και αξιολογεί τη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος, εξετάζοντας τη συχνότητα χρήσης επιμέρους δεξιοτήτων που εμπλέκονται με την επίλυση προβλήματος. Οι δεξιότητες αυτές είναι: ο εντοπισμός του προβλήματος, η ανάλυση πιθανών αιτιών, ο εντοπισμός πιθανών λύσεων, η επιλογή της καλύτερης λύσης, η εφαρμογή της λύσης και η αξιολόγηση της διαδικασίας και η τυχόν αναθεώρηση. Το εργαλείο αυτό προορίζεται για παιδιά ηλικίας 12-18 ετών και είναι επίσης διαθέσιμο μόνο στα αγγλικά, οπότε μεταφράστηκε και αυτό από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αυτό όπως και το προηγούμενο, χρησιμοποιεί κλίμακα Likert για τις απαντήσεις, ωστόσο αυτό έχει 5 επιλογές, από το 0 (=ποτέ) μέχρι το 4(=πάντα). Για το συγκεκριμένο εργαλείο δεν παρέχονται πολλές πληροφορίες ούτε ως προς την αξιοπιστία ούτε ως προς την εγκυρότητα. Αναφέρεται ωστόσο, ότι το εργαλείο έχει εγκυρότητα περιεχομένου γιατί βασίζεται στα 5 C's του Lerner³, ένα μοντέλο δεξιοτήτων της καθημερινότητας, καθιερωμένο και αναγνωρισμένο.

2.4 Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε με την αξιολόγηση της μαθήτριας σε δύο πεδία: τις μουσικές της γνώσεις και το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού της, κυρίως γύρω από τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και επιλογής. Με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και τις απαντήσεις που

² Solving Problems Survey. Youth Life Skills Evaluation project at Penn State.

³ Πρόκειται για θεωρητικό μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο Richard M. Lerner, το οποίο εστιάζει σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται σημαντικά για την υγιά και επιτυχημένη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Αυτά είναι η επάρκεια(competence), η αυτοπεποίθηση(confidence), η σύνδεση(connection), ο χαρακτήρας(character) και η φροντίδα(caring) (Bowers κ.ά., 2010).

έδωσε η μαθήτρια, η ερευνήτρια έθεσε μακροπρόθεσμους στόχους για τη μαθήτρια, που αφορούσαν τη μουσική διδασκαλία και τον αυτοπροσδιορισμό. Χρησιμοποιώντας ως κεντρικό άξονα την επίτευξη των στόχων αυτών, η ερευνήτρια στη συνέχεια διαμόρφωσε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τα μαθήματα του πιάνου, κατασκευάζοντας ένα πλάνο με συγκεκριμένους στόχους για κάθε μάθημα. Τα μαθήματα ήταν συνολικά 12 και πραγματοποιήθηκαν όλα στο σπίτι της μαθήτριας από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2023. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, χορηγήθηκαν ξανά στη μαθήτρια τα εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί και στην αρχή, για την τελική αξιολόγηση και την εκτίμηση της προόδου που συνέβη μέσα από τα μαθήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Αρχική αξιολόγηση και στοχοθεσία

Αξιολόγηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με τη χορήγηση των προαναφερθέντων εργαλείων στη μαθήτρια. Τα εργαλεία με τις απαντήσεις της μαθήτριας παρουσιάζονται στο παράθεμα στο τέλος της εργασίας. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά μόνο στα αποτελέσματα από την χορήγηση των εργαλείων, για να γίνει αντιληπτό ποια στοιχεία που προέκυψαν από την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό των μαθημάτων.

Το πρώτο εργαλείο, χορηγήθηκε στη μαθήτρια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας, η οποία της έδινε προφορικές διευκρινίσεις όπου χρειαζόταν. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε περίπου 8 λεπτά. Από την αξιολόγηση αυτή, η εκπαιδευτικός συμπέρανε πως δύο σημεία μπορούν να δουλευτούν στη μαθήτρια μέσα από τα μαθήματα. Το πρώτο είναι η σκέψη της μαθήτριας γενικά πριν κάνει μια επιλογή για μια επικείμενη απόφαση.

Το δεύτερο είναι η σκέψη της πιο συγκεκριμένα για τις πληροφορίες που έχει για κάθε επιλογή ή για τους τυχόν κινδύνους πριν πάρει μια απόφαση.

Το δεύτερο εργαλείο, που αφορούσε τη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος, επίσης χορηγήθηκε με τη βοήθεια της ερευνήτριας για προφορικές διευκρινίσεις. Η διάρκεια χορήγησής του ήταν περίπου 25 λεπτά, καθώς η μαθήτρια κουραζόταν και χρειαζόταν μικρά διαλείμματα. Από τις απαντήσεις της μαθήτριας στις ερωτήσεις/προτάσεις, η εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε πως η μαθήτρια χρειάζεται ενίσχυση σε επιμέρους δεξιότητες που οδηγούν στην επίλυση προβλήματος. Από ό,τι φάνηκε, η μαθήτρια όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, δεν προσπαθεί να το αναλύσει και θα κάνει το πρώτο πράγμα που της έρχεται στο μυαλό για να το λύσει. Δείχνει μια αδυναμία στο να σκεφτεί πιθανές λύσεις και να επιλέξει την καλύτερη. Αυτά λοιπόν τα σημεία, αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό των μαθημάτων.

Αξιολόγηση μουσικών γνώσεων

Μετά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων λήψης απόφασης και επίλυσης προβλήματος με τα παραπάνω εργαλεία, ακολούθησε μια σύντομη αξιολόγηση των μουσικών γνώσεων και δυνατοτήτων της μαθήτριας. Δεδομένου ότι η ύλη των μαθημάτων ξεκινάει από την αρχή, οι προηγούμενες γνώσεις της μαθήτριας δεν παίζουν κάποιο καταλυτικό ρόλο, γι' αυτό και αξιολογήθηκαν άτυπα, χωρίς τη χρήση κάποιου εργαλείου, μέσα από μια συνάντηση γνωριμίας με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια.

Από την αξιολόγηση αυτή, οι μουσικές γνώσεις της Μαρίας συγκεντρώνονται στα εξής:

- Η μαθήτρια γνωρίζει το πεντάγραμμο και τη χρησιμότητά του.
- Μπορεί να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει με άνεση το κλειδί του Σολ.
- Γνωρίζει τα ονόματα όλων των φυσικών νοτών και μπορεί να τις πει στη σειρά, δηλαδή την ανιούσα και την κατιούσα μορφή της Ντο μείζονας κλίμακας.

- Στα πλήκτρα του πιάνου μπορεί να βρει τη νότα Ντο (όχι μόνο τη μεσαία, αλλά οποιαδήποτε).

Η ερευνήτρια πριν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, με βάση τις πληροφορίες που συγκέντρωσε από την αξιολόγηση της μαθήτριας, έθεσε τους στόχους της γι' αυτή. Οι στόχοι που τέθηκαν διακρίνονται σε μακροπρόθεσμους (που αφορούν το σύνολο των μαθημάτων) και βραχυπρόθεσμους (που είναι συγκεκριμένοι για κάθε μάθημα). Τόσο οι μακροπρόθεσμοι όσο και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι έχουν να κάνουν και με το μουσικό κομμάτι αλλά και με τον αυτοπροσδιορισμό. Πιο αναλυτικά θα αναφερθούν οι στόχοι στη συνέχεια.

Μακροπρόθεσμος μουσικός στόχος:

Η μαθήτρια μέχρι το τέλος των μαθημάτων να μπορεί να παίζει το τραγούδι «Τρίγωνα κάλαντα» με τα δύο χέρια στο πιάνο όταν της ζητηθεί, με ποσοστό επιτυχίας > 90%.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι σχετιζόμενοι με τον αυτοπροσδιορισμό:

Να απαντάει η μαθήτρια στις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα της διδασκαλίας του πιάνου όταν ερωτηθεί διατυπώνοντας τουλάχιστον μια πληροφορία σχετική με τη διδασκαλία του πιάνου:

- Τι θέλω να μάθω;
- Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα;
- Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν;
- Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;

3.2 Μαθήματα πιάνου

Τα μαθήματα με τη Μαρία ήταν στο σύνολο 12, και χωρίστηκαν ανά τέσσερα, σε τρεις φάσεις, με βάση το Μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (SDLMI), και πιο συγκεκριμένα τον πρακτικό οδηγό του μοντέλου από τους Shogren κ.ά. (2017). Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα μαθήματα με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν. Θα παρουσιάζεται στην αρχή κάθε φάσης μαθημάτων ένας πίνακας, όπου συγκεντρωτικά θα αποτυπώνονται οι στόχοι και το περιεχόμενο των μαθημάτων της συγκεκριμένης φάσης. Μετά από αυτό θα παρατίθεται αναλυτικά κάθε μάθημα, του οποίου πρώτα θα αναλύεται ο διδακτικός σχεδιασμός από την ερευνήτρια και ακριβώς μετά τα σχόλια/παρατηρήσεις της για το συγκεκριμένο μάθημα με βάση τις σημειώσεις της από τη διδακτική διαδικασία.

3.2.1 1^η φάση μαθημάτων

Στον πίνακα αναφέρονται μόνο οι διδακτικοί στόχοι, καθώς ο στόχος που αφορά τον αυτοπροσδιορισμό θα είναι ο ίδιος για όλα τα μαθήματα της πρώτης φάσης και αυτός θα είναι: να απαντάει η μαθήτρια στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μία πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι θέλω να μάθω; Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;”

Μάθημα	Διδακτικοί στόχοι	Ενδεικτικές δραστηριότητες
1 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Ντο και της Ρε β) Η εκτέλεση απλής άσκησης με τις Ντο και Ρε, με το δεξί χέρι (3-5 μέτρα)	- Η παρουσίαση των νοτών Ντο και Ρε και ο εντοπισμός τους στα πλήκτρα - Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για ένα χέρι με τις δύο αυτές νότες
2 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Μι	- Κατασκευή και εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων με καρτέλες μισών και τετάρτων

	β) Η κατανόηση και αναγνώριση μισών και τετάρτων γ) Η εκτέλεση απλής άσκησης με τις Ντο, Ρε και Μι, με μισά και τέταρτα, με το δεξί χέρι (3-5 μέτρα)	- Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για ένα χέρι με τις νότες Ντο, Ρε και Μι
3 ^ο μάθημα	α) Εισαγωγή στο κλειδί του Φα με τις νότες Ντο και Σι β) Η εκτέλεση άσκησης που θα απαιτεί και τα δύο χέρια (όχι συγχρόνως)	- Η παρουσίαση του κλειδιού Φα με τις νότες Ντο και Σι, και ο εντοπισμός τους στα πλήκτρα - Αναλυτική διδασκαλία κομματιού με δύο πεντάγραμμα για πρώτη φορά
4 ^ο μάθημα	α) Εξάσκηση στην ανάγνωση και εκτέλεση ασκήσεων δύο πενταγράμμων	- Διδασκαλία άσκησης για τα δύο χέρια, με χρώματα και χωρίς χρώματα

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 1ης Διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

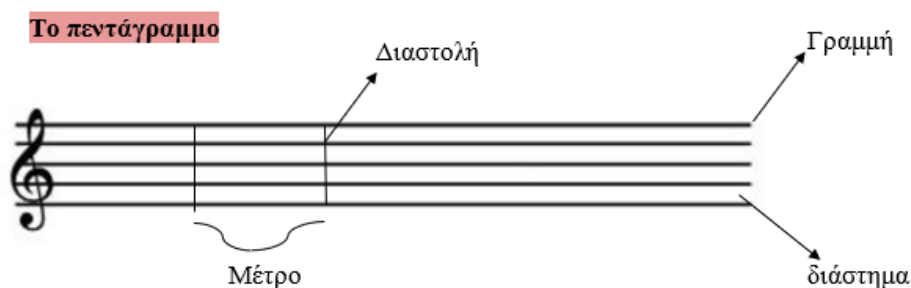
- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μία πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι θέλω να μάθω; Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;”
- 2) Στο τέλος του μαθήματος να μπορεί να απαντάει στις ερωτήσεις: “Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν; Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;”
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Σολ τις νότες Ντο και Ρε όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.

- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση τετάρτων με το δεξί χέρι, με τις παραπάνω νότες, έκτασης 3 έως 5 μέτρων όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.

1η δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός δείχνει στη μαθήτρια το πεντάγραμμο. Εξηγεί τις γραμμές, τα διαστήματα, τα μέτρα και τις διαστολές, το πού τοποθετείται το κλειδί του Σολ.

Υλικά για τη δραστηριότητα: το παρακάτω σχήμα.



Στο τέλος της δραστηριότητας απευθύνει στη μαθήτρια τις ερωτήσεις:

- Πόσες γραμμές έχει το πεντάγραμμο;
- Πόσα διαστήματα έχει το πεντάγραμμο;
- Δείξε μου μία διαστολή, δείξε μου ένα μέτρο.

2η δραστηριότητα

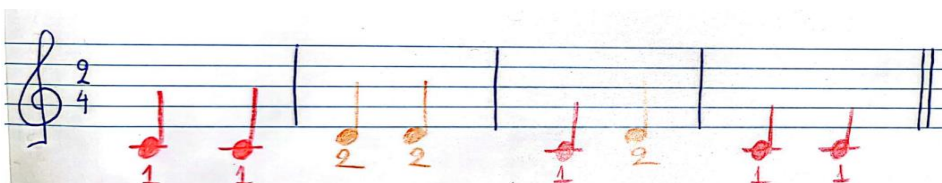
Για τη δραστηριότητα αυτή η καθηγήτρια παρουσιάζει τη νότα Ντο, με τον αριθμό 1 από κάτω και εξηγεί ότι το νούμερο αντιστοιχεί στο δάχτυλο του χεριού που θα χρησιμοποιείται όταν θα παίζεται στο πιάνο η συγκεκριμένη νότα. Ακριβώς μετά παίζει τη νότα στο πιάνο χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα, και ζητάει από τη μαθήτρια να τη μιμηθεί. Στη συνέχεια, επαναλαμβάνεται η διαδικασία για τη νότα ρε, με το 2ο δάχτυλο του χεριού αυτή τη φορά.



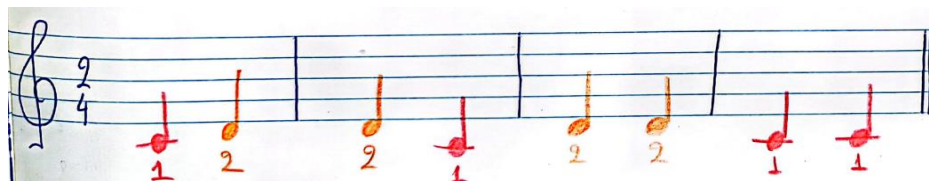
3η Δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός δείχνει στην μαθήτριά την παρακάτω άσκηση και την παίζει η ίδια πρώτα. Στη συνέχεια, ζητάει από τη μαθήτριά να την παίζει και καθώς την παίζει η καθηγήτρια δείχνει με το δάχτυλο πάνω στο φυλλάδιο την κάθε νότα που είναι να παιχτεί.

1η άσκηση



2η άσκηση



Παρατήρηση/σχόλια 1ης Διδασκαλίας

Στις ερωτήσεις με κατεύθυνση την αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση που τέθηκαν στην αρχή, η μαθήτριά απάντησε ως εξής:

- Τι θέλω να μάθω;
- Να μάθω να παίζω κανονικά τραγούδια στο πιάνο και με τα δυο μου χέρια
- Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα;
- Το πρώτο μου βήμα είναι να μάθω τις νότες
- Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;

- Δεν ξέρω ακόμα τι με δυσκολεύει

1η δραστηριότητα:

Η μαθήτρια ανταπεξήλθε με επιτυχία 100% στις ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με αυτά που διδάχθηκε. Άκουγε την εκπαιδευτικό με προσοχή και έδειξε να αντιλαμβάνεται σε πολύ καλό βαθμό τις καινούργιες γνώσεις.

2η δραστηριότητα:

Μιμήθηκε τις κινήσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με τους δακτυλισμούς στις νότες Ντο και Ρε. Παρόλο που στην αρχή έπαιζε τις νότες με το δευτερό της δάχτυλο μόνο, στη συνέχεια, μετά από υπόδειξη της εκπαιδευτικού χρησιμοποίησε με άνεση και τα δύο δάχτυλα.

3η δραστηριότητα:

Η μαθήτρια αντιλήφθηκε σωστά τον τρόπο που έπρεπε να παίζει και τις δύο ασκήσεις, τόσο ως προς την αναγνώριση των νοτών όσο και ως προς τη σωστή χρήση των δακτύλων. Ωστόσο, δεν τις έπαιζε με ιδιαίτερη προσοχή και έτσι εύκολα έκανε λάθη. Κάθε φορά που έκανε λάθος, ενώ η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να της υποδείξει ότι μπορεί να διορθώσει μόνο το μέτρο που έκανε λάθος και να προχωρήσει παρακάτω, η μαθήτρια επέμενε να ξεκινάει την άσκηση από την αρχή. Μάλιστα έλεγε φράσεις όπως: “Ωχ, πάλι λάθος” ή “γιατί δε μπορώ να το κάνω σωστά, ξανά από την αρχή”. Επομένως χρειάστηκε αρκετές προσπάθειες μέχρι η μαθήτρια να διορθώνει απλώς το λάθος και να προχωράει παρακάτω.

Στο τέλος του μαθήματος, απευθύνθηκαν στη μαθήτρια οι παρακάτω ερωτήσεις και απάντησε ως εξής:

- Τι έμαθα που δεν ήξερα στο παρελθόν;
- Έμαθα τις νότες Ντο και Ρε
- Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;
- Όχι, υπάρχουν κι άλλα που θέλω να μάθω

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 2ης Διδασκαλίας

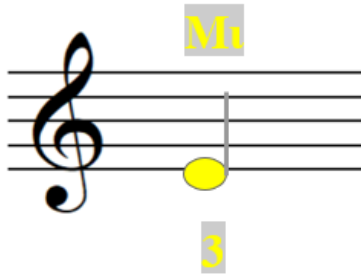
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 παρακάτω ερωτήσεις όταν της ζητηθεί: “Τι θέλω να μάθω; Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Σολ τις νότες Ντο, Ρε, Μι και να τις παίζει με το δεξί χέρι όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.
- 3) Να καταλάβει την οπτική και ποιοτική διαφορά μεταξύ τετάρτου και μισού και να μπορεί να εκτελέσει φωνητικά ένα ρυθμικό μοτίβο με τις δύο παραπάνω αξίες με ποσοστό επιτυχίας 100% όταν της ζητηθεί.
- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο απλές ασκήσεις τετάρτων και μισών ενός πενταγράμμου (μόνο για το δεξί χέρι) με τις τρεις παραπάνω νότες, με ποσοστό επιτυχίας > 90% όταν της ζητηθεί.
- 5) Στο τέλος του μαθήματος να είναι σε θέση να απαντήσει στις ερωτήσεις: “Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν; Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;”, όταν της ζητηθεί.

1η δραστηριότητα

Πριν ξεκινήσει η πρώτη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός ζητάει από τη μαθήτρια να παίζει ξανά τις ασκήσεις που διδάχθηκε στο προηγούμενο μάθημα. Ο στόχος είναι να αντιληφθεί η μαθήτρια ότι κάθε εβδομάδα, από το ένα μάθημα στο άλλο, θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο μόνη της στο σπίτι, να μελετάει τις ασκήσεις και να εξοικειώνεται τόσο με τη μουσική γραφή όσο και με την τοποθέτηση των χεριών στο πιάνο. Από τη στιγμή που ολοκληρωθούν οι προηγούμενες ασκήσεις, η εκπαιδευτικός προχωράει στο νέο διδακτικό υλικό.

Για το δεύτερο μάθημα του πιάνου, η καθηγήτρια παρουσιάζει τη νότα Μι, με τον αριθμό 3 από κάτω και εξηγεί ότι το νούμερο αντιστοιχεί στο δάχτυλο του χεριού που θα χρησιμοποιείται όταν θα παίζεται στο πιάνο η συγκεκριμένη νότα. Ακριβώς μετά παίζει τη νότα στο πιάνο χρησιμοποιώντας το μεσαίο δάχτυλο του δεξιού χεριού, και ζητάει από τη μαθήτριά να τη μιμηθεί.



2η Δραστηριότητα

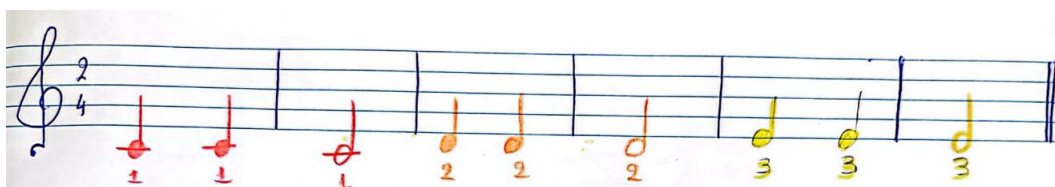
Η παρούσα δραστηριότητα αφορά τη ρυθμική αγωγή της μουσικής και συγκεκριμένα η μαθήτριά θα διδαχθεί τις αξίες του μισού και του τέταρτου και τη σχέση μεταξύ τους. Μέχρι τώρα βέβαια οι ασκήσεις που έπαιζε περιείχαν τέταρτα, αλλά δεν είχαν ακόμα εξηγηθεί με γνώμονα τη ρυθμική αγωγή. Η εκπαιδευτικός δείχνει στη μαθήτριά δύο καρτέλες. Η μία απεικονίζει ένα μισό και η άλλη ένα τέταρτο. Θα της εξηγήσει πως το τέταρτο το λέμε “τα” γιατί κρατάει ένα χρόνο, ενώ το μισό το λέμε “τα-α” γιατί κρατάει δύο χρόνους. Στη συνέχεια, εμφανίζει κι άλλες καρτέλες με μισά και με τέταρτα και θα σχηματίζει διάφορα ρυθμικά μοτίβα τα οποία θα εκτελεί με τη φωνή της πρώτα η ίδια και κατόπιν θα το ζητάει από τη μαθήτριά. Στο τέλος της δραστηριότητας ο στόχος είναι η μαθήτριά να είναι σε θέση να εκτελέσει μοτίβο από μόνη της χωρίς να το ακούσει πρώτα από την εκπαιδευτικό.

3η Δραστηριότητα

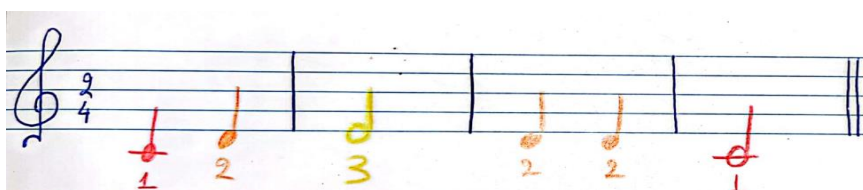
Πλέον ήρθε η ώρα η μαθήτριά να χρησιμοποιήσει τις νέες της γνώσεις για να παίζει μικρές ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτριά τις καινούργιες της ασκήσεις οι

οποιές θα είναι με χρώμα στις νότες. Θα είναι ασκήσεις μόνο για το δεξί χέρι και θα περιέχουν τις νότες Ντο, Ρε και Μι χρησιμοποιώντας τις αξίες του μισού και του τετάρτου. Θα τις εκτελέσει πρώτα η εκπαιδευτικός με τη μορφή σολφέζ και στη συνέχεια θα τις παίζει. Η ίδια διαδικασία θα ζητηθεί να επαναληφθεί και από τη μαθήτρια και για τις τρεις ασκήσεις: θα τις κάνει πρώτα δυνατή ανάγνωση τύπου σολφέζ κι έπειτα θα τις παίζει στο πιάνο πολύ αργά.

1η άσκηση



2η άσκηση



Σχόλια/παρατηρήσεις 2ου μαθήματος

Στην αρχή του μαθήματος, τέθηκαν στη μαθήτρια οι προγραμματισμένες ερωτήσεις στις οποίες αποκρίθηκε ως εξής:

- Τι θέλω να μάθω;
- Θέλω να μάθω να παίζω ένα ολόκληρο τραγούδι.
- Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα;
- Να αρχίσω από τη νότα Ντο και να μάθω και τις υπόλοιπες
- Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Ακόμα τίποτα δε μου φαίνεται δύσκολο στο πιάνο.

1η δραστηριότητα

Για την πρώτη δραστηριότητα, η μαθήτρια έπαιξε στην εκπαιδευτικό τις ασκήσεις που είχε διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα. Το ποσοστό επιτυχίας ήταν πολύ υψηλό, πάνω από 90% την πρώτη φορά που τις έπαιξε, ενώ τη δεύτερη φορά τις έπαιξε ολόσωστα, με ποσοστό επιτυχίας 100%. Στη συνέχεια, όταν η εκπαιδευτικός της παρουσίασε τη νότα Μι, η Μαρία τοποθέτησε σωστά το τρίτο της δάχτυλο, σε σχέση με το 1ο και το 2ο που ήξερε ήδη πώς να χρησιμοποιεί.

2η δραστηριότητα

Στη δραστηριότητα της ρυθμικής αγωγής η μαθήτρια ανταπεξήλθε με μεγάλη επιτυχία. Τα ρυθμικά μοτίβα με τα μισά και τα τέταρτα τα εκτελούσε χωρίς βοήθεια και με επιτυχία 100%, όλες τις φορές που της ζητήθηκε.

3η δραστηριότητα

Όσο η εκπαιδευτικός εκτελούσε φωνητικά τις ασκήσεις η μαθήτρια παρακολουθούσε με προσοχή για να αντιληφθεί τη διαφορά μισών και τετάρτων μέσα στη μελωδία, καθώς ήταν η πρώτη φορά που το συνάντησε. Στη συνέχεια, η Μαρία εκτέλεσε κι αυτή την άσκηση φωνητικά με τη μορφή του σολφέζ και μάλιστα με μεγάλη επιτυχία, τόσο ρυθμικά όσο και προς τις νότες. Την πρώτη φορά που έβαλε η μαθήτρια το χέρι της στο πιάνο για να παίξει την άσκηση, την βοηθούσε παράλληλα και η εκπαιδευτικός αγγίζοντας τα δάχτυλα που έπρεπε να παίζουν κάθε φορά. Στη συνέχεια η μαθήτρια προσπάθησε να παίξει την άσκηση μόνη της. Αν και τα πήγαινε καλά, όποτε έκανε λάθος σταματούσε να παίζει, στεναχωριόταν και ξεκινούσε ξανά την άσκηση από την αρχή. Οπότε η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να επιμείνει, ώστε η μαθήτρια να διορθώνει το λάθος μέτρο και να συνεχίζει παρακάτω. Μέχρι το τέλος του μαθήματος, μετά από τις επαναλήψεις που πραγματοποίησε, η μαθήτρια ήταν σε θέση να παίξει ολόκληρες τις ασκήσεις σωστά, χωρίς λάθη.

Στις ερωτήσεις που τέθηκαν στη μαθήτριά στο τέλος του μαθήματος, έδωσε τις εξής απαντήσεις:

- Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν;
- Έμαθα τη νότα Μι, τα μισά και τα τέταρτα.
- Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;
- Έχω ακόμα να μάθω τις νότες “ Φα, Σολ, Λα, Σι, Ντο ”

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 3ης Διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις ερωτήσεις: “Τι θέλω να μάθω; Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτριά να αναγνωρίζει τις νότες Ντο και Σι με το αριστερό χέρι στο κλειδί του Φα, όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.
- 3) Να μπορεί η μαθήτριά να παίζει στο πιάνο απλές ασκήσεις με τέταρτα και μισά ενός πενταγράμμου (για ένα χέρι κάθε φορά) με τις νότες Ντο, Ρε, Μι στο δεξί και τις νότες Ντο και Σι στο αριστερό με ποσοστό επιτυχίας $> 80\%$ όταν της ζητηθεί, σε παρτιτούρες που θα έχουν τις νότες με χρώματα.
- 4) Στο τέλος του μαθήματος να είναι σε θέση να απαντήσει στις ερωτήσεις: “Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν; Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;”

1η δραστηριότητα

Στην αρχή του μαθήματος η μαθήτριά θα παίζει στην εκπαιδευτικό τις ασκήσεις του προηγούμενου μαθήματος. Μετά από αυτό, θα ξεκινήσει η διδασκαλία του καινούργιου

υλικού. Για το παρόν μάθημα, εισάγεται η μαθήτρια στο κλειδί του Φα. Η εκπαιδευτικός της εξηγεί ότι το αριστερό χέρι στο πιάνο παίζει σε ένα πεντάγραμμο που ξεκινάει με το κλειδί του Φα και όχι του Σολ. Επομένως αφού της το δείξει σε ένα πεντάγραμμο, της ζητάει να το σχεδιάσει κι αυτή μερικές φορές για να εξοικειωθεί με το σύμβολο του κλειδιού. Στη συνέχεια παρουσιάζει τις νότες Ντο και Σι στο κλειδί του Φα, με τα δάχτυλα 1 και 2 του αριστερού χεριού αντίστοιχα.



Αφού της δείξει τις δύο καινούργιες αυτές νότες, ζητάει από την μαθήτρια να τις παίζει, όποια της ζητάει κάθε φορά. Για την καλύτερη κατάκτηση των νέων γνώσεων, παρουσιάζεται στη μαθήτρια η παρακάτω άσκηση, που προορίζεται για το αριστερό χέρι

1η άσκηση



2η Δραστηριότητα

Για την δραστηριότητα αυτή η μαθήτρια θα εισαχθεί στην πρώτη της παρτιτούρα που θα είναι με διπλό πεντάγραμμο. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στη μαθήτρια ότι το πάνω πεντάγραμμο με το κλειδί του Σολ αντιστοιχεί στο δεξί χέρι και το κάτω πεντάγραμμο με το κλειδί του Φα στο αριστερό χέρι. Η πρώτη άσκηση θα περιέχει μόνο τις νότες Ντο και Ρε στο δεξί και μόνο την νότα Ντο στο αριστερό (όλες με χρώματα) ώστε να μην είναι πολλές οι πληροφορίες για τη μαθήτρια, αλλά να μπορέσει να καταλάβει το πως συνδυάζονται τα πεντάγραμμο. Μετά από αυτή την άσκηση θα της παρουσιαστεί η επόμενη, η οποία αντλήθηκε

από το βιβλίο “Μέθοδος πιάνου για αρχάριους”⁴ των Herve C. και Pouillard J. Προς διευκόλυνση της μαθήτριας, η εκπαιδευτικός δε θα της δείξει το πρωτότυπο, αλλά μια εκδοχή της άσκησης με χρώματα.

2η άσκηση

Handwritten musical notation for the 2nd exercise. It consists of two staves in 2/4 time. The right hand (ΔΕΞΙ ΚΕΡΙ) plays a sequence of notes: G4 (finger 1), A4 (finger 2), B4 (finger 2), and C5 (finger 1). The left hand (ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΚΕΡΙ) plays: C4 (finger 1), B3 (finger 1), A3 (finger 2), and G3 (finger 1).

Άσκηση βιβλίου

Handwritten musical notation for the book exercise. It consists of two staves in 2/4 time. The right hand (ΔΕΞΙ ΚΕΡΙ) plays: G4 (finger 1), A4 (finger 1), B4 (finger 2), C5 (finger 2), D5 (finger 1), E5 (finger 1), F5 (finger 2), G5 (finger 2), A5 (finger 1), B5 (finger 2), C6 (finger 1). The left hand (ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΚΕΡΙ) plays: C4 (finger 1), B3 (finger 1), A3 (finger 2), G3 (finger 2), F3 (finger 1), E3 (finger 2), D3 (finger 1), C3 (finger 2), B2 (finger 1), A2 (finger 2), G2 (finger 1).

Σχόλια/παρατηρήσεις 3ου μαθήματος

Στην αρχή του μαθήματος, τέθηκαν στη μαθήτρια οι προγραμματισμένες ερωτήσεις στις οποίες αποκρίθηκε ως εξής:

- Τι θέλω να μάθω;
- Θέλω να μάθω να παίζω με όλα τα δάχτυλα του χεριού μου.
- Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα;
- Να δω ποιες νότες πρέπει να χρησιμοποιώ κάθε φορά.
- Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;

⁴ Herve, C., & Pouillard, J. (1991). Μέθοδος πιάνου για αρχάριους [Piano method for beginners] (μτφ. Ιωαννίδης, Γ.). Νάκας.

- Δε μου φαίνεται τίποτα δύσκολο.

1η δραστηριότητα:

Η μαθήτρια έπαιξε τις παλιές της ασκήσεις με μεγάλη επιτυχία. Έπειτα έδειξε να αντιλαμβάνεται πολύ καλά το κλειδί του Φα και το πώς τοποθετείται το αριστερό χέρι για να παίζει τις νότες Ντο και Σι.

2η δραστηριότητα:

Ο βαθμός κατανόησης των νέων γνώσεων, φάνηκε καλύτερα στη δεύτερη δραστηριότητα όταν έπαιξε την πρώτη άσκηση για το αριστερό χέρι. Στην αρχή μπερδευε το Σι με το Ρε, αλλά πολύ σύντομα τα ξεχώρισε και έπαιξε την άσκηση με επιτυχία 100%. Στη συνέχεια, στην δεύτερη άσκηση, που είχε διπλό πεντάγραμμο, μόλις την είδε έδειξε μια αρνητική στάση και φοβήθηκε ότι θα είναι δύσκολο να παιχτεί. Άκουσε όμως με προσοχή τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού και στο τέλος κατάφερε να την παίζει μόνη της ολόσωστα. Την επόμενη άσκηση (από το βιβλίο), η Μαρία ζήτησε να την παίζει μόνη της χωρίς η εκπαιδευτικός να την βοηθήσει καθόλου. Έκανε μερικά λάθη τα οποία όμως διόρθωνε επί τόπου, μέχρι που έφτασε στο σημείο να παίζει όλη την άσκηση σωστά.

Ερωτήσεις τέλους

Επειδή στο μάθημα αυτό η μαθήτρια κλήθηκε για πρώτη φορά να παίζει με τα δύο χέρια, η εκπαιδευτικός της απηύθυνε ξανά στο τέλος την ερώτηση “τι με δυσκολεύει;”

- Τι με δυσκολεύει;
- Με δυσκολεύει κάπως να παίζω με τα δύο χέρια, αλλά μετά τα καταφέρνω.
- Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν;
- Έμαθα να παίζω με δύο χέρια.
- Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;
- Τα πάω καλά, αλλά θέλω να μάθω κι άλλα τραγούδια.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 4ης Διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις ερωτήσεις: “Τι θέλω να μάθω; Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα; Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο απλές ασκήσεις τετάρτων δύο πενταγράμμων (δηλαδή με τα δύο χέρια) με τις νότες Ντο, Ρε, Μι στο δεξί και τις νότες Ντο και Σι στο αριστερό με ποσοστό επιτυχίας > 80% όταν της ζητηθεί, σε παρτιτούρα που θα έχει τις νότες χωρίς χρώματα.
- 3) Στο τέλος του μαθήματος να μπορεί να απαντάει στις ερωτήσεις: “Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν; Πέτυχα το στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;”

1η δραστηριότητα

Από τη στιγμή που στο προηγούμενο μάθημα η μαθήτρια εισήχθη στο διπλό πεντάγραμμο, η εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό της παρουσιάζει την πρώτη της άσκηση από το βιβλίο, όπως είναι, χωρίς δηλαδή χρώματα στην παρτιτούρα. Της εξηγεί, ότι η άσκηση είναι η ίδια με αυτή που έπαιξε πριν λίγο, απλά αυτή τη φορά δε θα έχει χρώματα. Τις ασκήσεις παίζει πρώτα η εκπαιδευτικός για να παρακολουθεί η μαθήτρια και στη συνέχεια η μαθήτρια επαναλαμβάνει. Σε κάθε περίπτωση αν κριθεί απαραίτητο, πρώτα τις εκτελεί φωνητικά με τη μορφή του σολφέζ, για να κάνει τη μουσική ανάγνωση πιο οικεία για την μαθήτρια.

1. ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ

Handwritten annotations in the score include "δεξ." above the treble staff and "αφ." below the bass staff. Fingerings are indicated as "1 2" for the notes.

2. ΜΙΚΡΟΣ ΧΟΡΟΣ



Σχόλια / Παρατηρήσεις 4ου μαθήματος

Ερωτήσεις και απαντήσεις αρχής:

- Τι θέλω να μάθω;
- Θέλω να μάθω να παίζω πολλά κομμάτια με τα δύο χέρια.
- Ποιο πρέπει να είναι το πρώτο μου βήμα;
- Πρέπει να μάθω όλες τις νότες, όχι μόνο Ντο, Ρε, Μι και Σι.
- Τι με δυσκολεύει; Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Μου φαίνεται κάπως δύσκολο να παίζω με τα δύο χέρια γιατί μπορεί να μπερδεύομαι.

1η δραστηριότητα:

Η μαθήτρια μόλις είδε τις ασκήσεις χωρίς χρώματα, δυσαρεστήθηκε και ανησύχησε πιστεύοντας ότι δε μπορεί να τις παίζει. Η καθηγήτρια σταδιακά ανέλυσε μαζί της την άσκηση, νότα - νότα, ώστε να γίνει κατανοητό στη μαθήτρια ότι ξέρει τις νότες και δεν είναι κάτι καινούργιο. Να καταλάβει πως τα ξέρει και απλά δεν έχουν χρώματα. Η μαθήτρια συνειδητοποίησε ότι η άσκηση είναι εντός του πλαισίου των δυνατοτήτων της, οπότε αποφάσισε να προσπαθήσει να την παίζει. Μπέρδευε στην αρχή πότε παίζει το κάθε χέρι, καθώς και τις νότες Ρε και Σι μεταξύ τους. Με υπομονή όμως διόρθωνε τα λάθη της, μέχρι που έφτασε σε σημείο να παίζει την άσκηση ολόσωστα, με επιτυχία 100%. Στη συνέχεια, προχώρησε στη δεύτερη άσκηση, την οποία η εκπαιδευτικός πρώτα της ζήτησε να εκτελέσει φωνητικά, σαν ρυθμικό σολφέζ για να ξέρει ποιες νότες ακριβώς θα χρειαστεί να παίζει. Μόνο

αφού έγινε αυτό με επιτυχία πάνω από 90%, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τη μαθήτριά να προσπαθήσει να την παίξει. Η Μαρία ανταπεξήλθε με μεγάλη επιτυχία και έπαιξε την άσκηση χωρίς λάθη από τη 2η της προσπάθεια.

Ερωτήσεις τέλους

Επειδή στο μάθημα αυτό η μαθήτριά κλήθηκε για πρώτη φορά να παίξει σε παρτιτούρα χωρίς χρώματα και μάλιστα με τα δύο χέρια, η εκπαιδευτικός της απηύθυνε ξανά στο τέλος την ερώτηση “τι με δυσκολεύει;”

- Τι με δυσκολεύει;
- Με δυσκολεύει κάπως να παίζω ασκήσεις με νότες χωρίς χρώματα.
- Τι έμαθα που δεν το ήξερα στο παρελθόν;
- Έμαθα δύο κομμάτια από το βιβλίο.
- Πέτυχα τον στόχο μου σχετικά με αυτά που ήθελα να μάθω;
- Τώρα που ξεκίνησα να μαθαίνω από το βιβλίο θέλω να μάθω κι άλλα τραγούδια.

3.2.2 2^η φάση μαθημάτων

Ο στόχος που αφορά τον αυτοπροσδιορισμό θα είναι ο ίδιος για όλα τα μαθήματα της δεύτερης φάσης και αυτός θα είναι: να απαντάει η μαθήτριά στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μία πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω, τι με εμποδίζει, πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια, πότε θα ξεκινήσω;”

Μάθημα	Διδακτικοί στόχοι	Ενδεικτικές δραστηριότητες
5 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Φα β) Η κατανόηση και αναγνώριση του ολόκληρου γ) Η εκτέλεση απλής άσκησης με τις Ντο, Ρε, Μι και Φα στο δεξί χέρι και Ντο και Σι στο αριστερό (3-5 μέτρα)	- Η παρουσίαση της νότας Φα και ο εντοπισμός της στα πλήκτρα - Κατασκευή και εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων με καρτέλες ολόκληρων, μισών και τετάρτων - Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για δύο χέρια με τις νότες αυτές
6 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Λα στο κλειδί του Φα β) Η εκτέλεση απλής άσκησης με τις Ντο, Ρε, Μι και Φα στο δεξί και τις Ντο, Σι και Λα στο αριστερό χέρι	- Η παρουσίαση της νότας Λα και ο εντοπισμός της στα πλήκτρα - Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για το αριστερό χέρι με τις νότες Ντο, Σι και Λα - Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για δύο χέρια με όλες τις νότες και τις αξίες που έχουν διδαχθεί
7 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Σολ στο κλειδί του Σολ β) Η εκτέλεση άσκησης που θα απαιτεί και τα δύο χέρια με όλες τις νότες που έχει μάθει (όχι συγχρόνως)	- Η παρουσίαση της νότας Σολ και ο εντοπισμός της στα πλήκτρα - Διδασκαλία απλής άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα για δύο χέρια με όλες τις νότες και τις αξίες που έχουν διδαχθεί
8 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση στο πεντάγραμμο και στο πιάνο της Σολ στο κλειδί του Φα β) Εξάσκηση στην ανάγνωση και εκτέλεση ασκήσεων δύο πενταγράμμων με όλες τις νότες και τις αξίες που έχει μάθει (όχι συγχρόνως τα δύο χέρια)	- Διδασκαλία άσκησης για το αριστερό χέρι, για εξάσκηση και κατανόηση της Σολ - Διδασκαλία άσκησης για τα δύο χέρια, με χρωματιστή παρτιτούρα, με όλες τις νότες

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 5^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω, τι με εμποδίζει, πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια, πότε θα ξεκινήσω;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Σολ τη νότα Φα και να την παίζει στο πιάνο όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει τις αξίες του μισού, του τετάρτου και του ολόκληρου, να μπορεί να εκτελέσει φωνητικά ένα μοτίβο με τις αξίες αυτές όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.
- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι και Φα στο δεξί και τις νότες Ντο και Σι στο αριστερό χέρι, σε άσκηση που τα χέρια θα παίζουν εναλλάξ, με ποσοστό επιτυχίας > 90% όταν της ζητηθεί. (η άσκηση θα έχει χρώματα)

1η δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτρια, καρτέλες που θα έχουν πάνω ολόκληρα. Της εξηγεί ότι κρατάει τέσσερις (4) χρόνους. Μετά θα εμφανίσει τις καρτέλες από τα προηγούμενα μαθήματα με τα τέταρτα και τα μισά. Θα τη ρωτήσει αν θυμάται πόσους χρόνους κρατάει η κάθε χρονική αξία. Αν δε το θυμάται θα της το θυμίσει, και στη συνέχεια θα φτιάξει ρυθμικά μοτίβα και θα της ζητήσει να τα εκτελεί με τη φωνή της, με τη συλλαβή “τα” (για τον έναν χρόνο), “τα-α” (για το μισό) και “τα-α-α-α” (για το ολόκληρο).

2η Δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτριά την καινούργια νότα που θα μάθει, τη Φα. Αφού της δείξει το παρακάτω σχήμα, της εξηγεί πώς παίζεται η νότα Φα στο πιάνο και της ζητάει να την παίξει χρησιμοποιώντας το 4ο δάχτυλο του δεξιού της χεριού. Η Φα θα αποτυπώνεται με ανοιχτό πράσινο χρώμα.

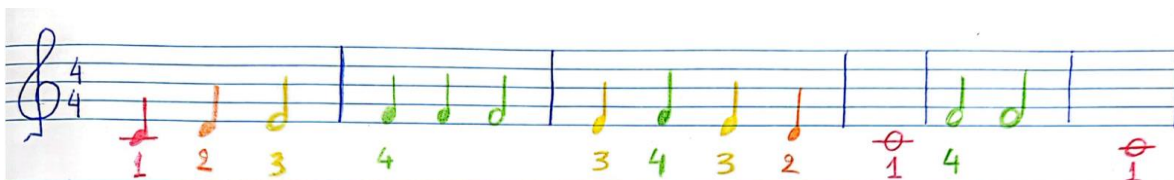


Προφορικά, της ζητάει να παίξει τις νότες στη σειρά: Ντο, Ρε, Μι, Φα, (σε ανιούσα και σε κατιούσα μορφή) για να συνειδητοποιήσει η μαθήτριά ότι η Φα έρχεται σαν συνέχεια τόσο στο χέρι όσο και στο πεντάγραμμο.

3η Δραστηριότητα

Η παρούσα δραστηριότητα θα έχει να κάνει με την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω νέων γνώσεων μέσα σε μελωδικές ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση θα είναι μόνο για το δεξί χέρι, για να κατακτήσει η μαθήτριά το παίξιμο της νότας Φα. Η πορεία διδασκαλίας θα είναι όπως και στα προηγούμενα μαθήματα: θα παίξει την άσκηση πρώτα η εκπαιδευτικός, επισημαίνοντας παράλληλα όποια σημεία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και στη συνέχεια θα ζητήσει από τη μαθήτριά να παίξει την άσκηση. Αν δυσκολευτεί, η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει την άσκηση σε επιμέρους τμήματα ή να απομονώσει τα μέρη που την δυσκολεύουν. Η ίδια διαδικασία θα επαναληφθεί και για την δεύτερη άσκηση.

Άσκηση 1η



Άσκηση 2η

Σχόλια / παρατηρήσεις 5ου μαθήματος

Στην αρχή του μαθήματος, η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μία σύντομη συζήτηση με τη μαθήτριά. Η συζήτηση αυτή είχε ως κύριο στόχο, μέσα από τις σωστές ερωτήσεις, να οδηγήσει τη μαθήτριά στο να αντιληφθεί, τι ακριβώς πρέπει να κάνει, προς την υλοποίηση του στόχου που έθεσε στα μαθήματα της πρώτης ενότητας. Ο στόχος της ήταν το “να μάθει να παίζει κανονικά τραγούδια”. Έτσι στις ερωτήσεις από τη 2η φάση του μοντέλου διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης, η μαθήτριά έδωσε τις εξής απαντήσεις:

- Ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω;
- Να μάθω να παίζω και να διαβάζω όλες τις νότες.
- Τι με εμποδίζει;
- Ότι δεν τις ξέρω ακόμα και μπορεί να μπερδεύομαι όταν τις μαθαίνω αν είναι όλες μαζεμένες και μπερδεμένες.
- Πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια;

- Πρέπει να είμαι κάπως προσεκτική και να μην τα κάνω και όλα πολύ γρήγορα για να μάθω πολλές νότες.
- Πότε θα ξεκινήσω;
- Όταν κάνουμε μάθημα.

1η δραστηριότητα

Όταν παρουσιάστηκαν στη μαθήτριά οι καρτέλες με τα μισά και τα τέταρτα, ενώ δεν θυμόταν το όνομα της κάθε αξίας, θυμόταν τη διάρκειά τους. Έτσι, εύκολα αντιλήφθηκε την αξία του ολόκληρου και στην εκτέλεση των μοτίβων τη βοηθούσε να μετράει τους τέσσερις χρόνους με τα δάχτυλα του χεριού της. Μετά από πολύ λίγα λάθη στις πρώτες προσπάθειες, ήταν σε θέση να εκτελεί μοτίβα με περίπου 8 αξίες στη σειρά, χωρίς λάθη.

2η δραστηριότητα

Η νότα Φα δεν δυσκόλεψε καθόλου τη μαθήτριά σαν νέα γνώση, μάλιστα κατάλαβε αμέσως ότι αποτελεί συνέχεια των νοτών που ήδη ξέρει καθώς και το γιατί πρέπει να παιχτεί με το τέταρτο δάχτυλο του δεξιού χεριού. Ωστόσο, όταν η εκπαιδευτικός της ζήτησε προφορικά να παίξει μια αλληλουχία νοτών (Ντο - Ρε - Μι - Φα - Φα - Μι - Ρε - Ντο) η μαθήτριά τις δύο πρώτες φορές που προσπάθησε έπαιζε μέχρι και τη Σολ χρησιμοποιώντας και το 5ο δάχτυλο. Μετά από υπόδειξη όμως της καθηγήτριας, με περισσότερη προσοχή κατάφερε να παίξει ολόσωστα αυτό που της ζητήθηκε, σταματώντας στη νότα Φα με το 4ο δάχτυλο.

3η δραστηριότητα

Στην πρώτη άσκηση η μαθήτριά αρχικά δυσκολεύτηκε με τις διάρκειες. Δεν άφηνε χρόνο στις μεγαλύτερες αξίες και έπαιζε όλες τις νότες σαν να είχαν διάρκεια ενός χρόνου. Η εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό απηύθυνε στη μαθήτριά την ερώτηση: “Τι σε εμποδίζει τώρα και δεν παίζεις σωστά την άσκηση;” και η απάντηση της μαθήτριας ήταν: “Δε θυμάμαι αν

πρέπει να παίζω τις νότες για πολλούς χρόνους”. Ακριβώς μετά τη ρώτησε: “Πώς θα εξαφανίσεις αυτή τη δυσκολία;” και η Μαρία απάντησε: “Αν μου θυμίσεις ακριβώς πόσο κρατάνε”. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός, της ζήτησε να την εκτελέσει με τη φωνή της, σα ρυθμικό σολφέζ, (παράλληλα με την ίδια), ώστε να αντιληφθεί πιο σωστά και ποιες νότες θα παίζει αλλά σίγουρα και τη διάρκειά τους. Μετά από αυτό, η μαθήτρια ξανα-έπαιξε την άσκηση και αυτή τη φορά έκανε λάθη κυρίως από βιασύνη ή απροσεξία όταν κοιτούσε τα παρακάτω και όχι αυτά που παίζει. Η θετική έκπληξη ήταν πως, όταν έκανε ένα λάθος, ενώ στα προηγούμενα μαθήματα είχε την τάση να ξεκινάει την άσκηση από την αρχή, αυτή τη φορά έλεγε μόνη της “συνεχίζω από εκεί που είμαι δε χρειάζεται να παίζω όλη την άσκηση από την αρχή”. Μετά από 3 φορές που έπαιξε την άσκηση, την ολοκλήρωσε πλέον χωρίς κανένα λάθος.

Στη δεύτερη άσκηση, η μαθήτρια ανταποκρίθηκε πολύ καλύτερα. Οι διάρκειες παίχτηκαν σωστά, το μόνο που έκανε αρχικά λάθος ήταν κάποια Ντο που προορίζονταν για το αριστερό χέρι, παίχτηκαν με το δεξί. Παρ’ όλα αυτά, με τη διόρθωση της εκπαιδευτικού γρήγορα τα έπαιξε σωστά.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 6^{ης} διδασκαλίας

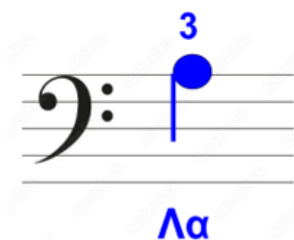
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω, τι με εμποδίζει, πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια, πότε θα ξεκινήσω;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Φα τη νότα Λα και να την παίζει στο πιάνο όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100% .

- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι και Φα στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι και Λα στο αριστερό χέρι, σε ασκήσεις για το κάθε χέρι μεμονωμένα με ποσοστό επιτυχίας 100% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).
- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι και Φα στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι και Λα στο αριστερό χέρι, σε πολύ απλή άσκηση για τα δύο χέρια, όπου τα χέρια θα παίζουν εναλλάξ, με ποσοστό επιτυχίας > 90% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).

1η δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτρια την καινούργια νότα που θα μάθει για το αριστερό χέρι, τη Λα. Αφού της δείξει το παρακάτω σχήμα της εξηγεί ότι βρίσκεται ακριβώς κάτω από τη νότα Σι που ήδη γνωρίζει, κι ότι παίζεται με το 3ο δάχτυλο του αριστερού χεριού. Η Λα θα αποτυπώνεται με σκούρο μπλε χρώμα.



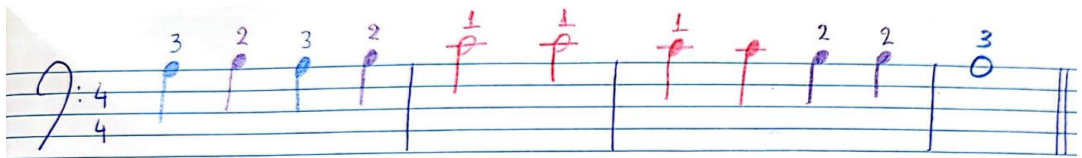
2η δραστηριότητα

Για την παρούσα δραστηριότητα η μαθήτρια θα διδαχθεί μελωδικές ασκήσεις για την κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή των νέων της γνώσεων, με τον τρόπο που έγινε και στα προηγούμενα μαθήματα. Οι δύο πρώτες ασκήσεις θα είναι για το αριστερό χέρι, ενώ η τρίτη και η τέταρτη άσκηση θα προορίζονται και για τα δύο χέρια (τα οποία ακόμα θα παίζουν εναλλάξ).

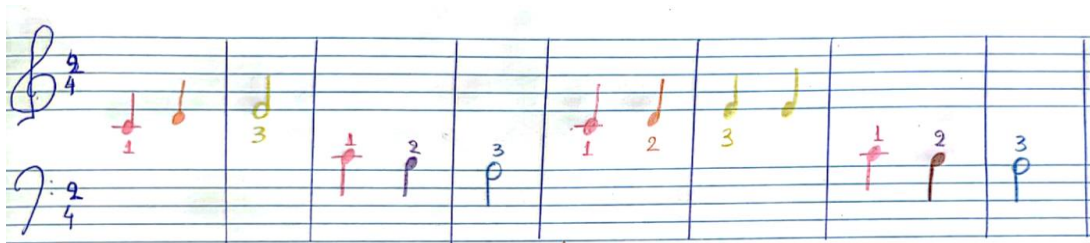
Άσκηση 1η



Άσκηση 2η



Άσκηση 3η - (από το βιβλίο άσκηση 3 σελ. 12, σε μεταγραφή με χρώματα)



Άσκηση 4η



Σχόλια / παρατηρήσεις σου μαθήματος

Στις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στη μαθήτριά στην αρχή του μαθήματος, έδωσε τις εξής απαντήσεις:

- Ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω;
- Να παίζω μία άσκηση που θα έχει και τις άλλες νότες που δεν ξέρω ακόμα.
- Τι με εμποδίζει;
- Το να μην ξεχωρίζω μερικές φορές αν πρέπει να παίζω με το δεξί ή με το αριστερό.
- Πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια;
- Αν θυμάμαι αυτά που μου λες και αυτά που έχω μάθει δε θα κάνω λάθη.
- Πότε θα ξεκινήσω;
- Μόλις μου δώσεις μια καινούργια άσκηση.

Δραστηριότητα 1η

Η μαθήτρια αντιλήφθηκε τη θέση της νότας Λα και την έπαιξε άνετα με το 3ο δάχτυλο. Η εκπαιδευτικός της ζήτησε προφορικά 2 αλληλουχίες νοτών με τις Ντο, Σι και Λα στο αριστερό και ανταποκρίθηκε πολύ καλά, τις θυμόταν και τις έπαιξε σωστά.

Δραστηριότητα 2η

Η ανταπόκριση της μαθήτριας στις ασκήσεις, παρόλο που περιείχαν καινούργιες νότες ήταν ικανοποιητική. Ήταν ενθουσιασμένη που θα έπαιξε καινούργιες ασκήσεις, οπότε ζήτησε να τις παίξει κατευθείαν μόνη της χωρίς να προηγηθεί το παίξιμό τους από την καθηγήτρια. Ενώ στις νότες ανταποκρινόταν πολύ καλά, δυσκολευόταν στο ρυθμικό κομμάτι. Έπαιξε τα μισά σαν ολόκληρα, για τέσσερις χρόνους. Όμως μετά από διόρθωση της εκπαιδευτικού, διόρθωσε τις ρυθμικές αξίες και έπαιξε τις ασκήσεις ολόσωστα, χωρίς κανένα λάθος.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 7^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω, τι με εμποδίζει, πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια, πότε θα ξεκινήσω;”.
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Σολ τη νότα Σολ και να την παίζει στο πιάνο όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100% .
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι, Φα και Σολ στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι και Λα στο αριστερό χέρι, σε ασκήσεις για το κάθε χέρι μεμονωμένα με ποσοστό επιτυχίας 100% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).
- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι, Φα και Σολ στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι και Λα στο αριστερό χέρι, σε πολύ απλή άσκηση για τα δύο χέρια, όπου τα χέρια θα παίζουν εναλλάξ, με ποσοστό επιτυχίας > 90% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).

Δραστηριότητα 1η

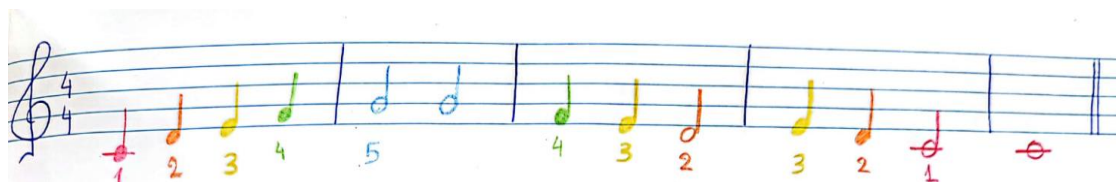
Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτρια την καινούργια νότα που θα μάθει για το δεξί χέρι, τη σολ. Αφού της δείξει το παρακάτω σχήμα της εξηγεί ότι βρίσκεται ακριβώς πάνω από τη νότα Φα που ήδη γνωρίζει, κι ότι παίζεται με το 5ο δάχτυλο του δεξιού χεριού. Η Σολ θα αποτυπώνεται με γαλάζιο χρώμα.



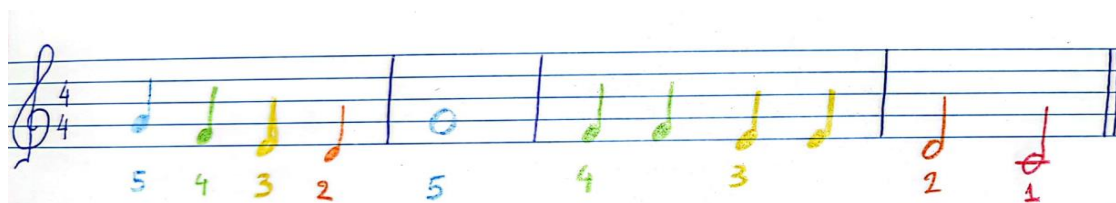
Δραστηριότητα 2η

Για την παρούσα δραστηριότητα η μαθήτρια θα διδαχθεί μελωδικές ασκήσεις για την κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή των νέων της γνώσεων, με τον τρόπο που έγινε και στα προηγούμενα μαθήματα. Η πρώτη άσκηση θα είναι για το δεξί χέρι μόνο, για να συνηθίσει η μαθήτρια να παίζει τη νότα Σολ, ενώ η δεύτερη και η τρίτη άσκηση θα προορίζονται και για τα δύο χέρια (τα οποία ακόμα θα παίζουν εναλλάξ). Όλες οι παρτιτούρες θα είναι με χρώματα.

Άσκηση 1η



Άσκηση 2η



Άσκηση 3η

Σχόλια / παρατηρήσεις 7ου μαθήματος

Στη συζήτηση που πραγματοποιείται στην αρχή του μαθήματος, η μαθήτρια ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία σε κάθε μάθημα. Η στάση της είναι πιο θετική, και απαντάει στις ερωτήσεις με μεγαλύτερη προσοχή, δίνοντας περισσότερη σημασία. Στο 7ο μάθημα οι απαντήσεις που έδωσε ήταν οι εξής:

- Ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω;
- Να μάθω μια καινούργια άσκηση που θα έχει πιο πολλές νότες, για να τις μάθω όλες
- Τι με εμποδίζει;
- Με εμποδίζουν οι δύσκολες ασκήσεις, όταν πρέπει να παίζω με το δεξί ή μετά με το αριστερό και πρέπει να αλλάζω χέρια.
- Πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια;
- Πρέπει να βλέπω αν οι νότες είναι πάνω ή κάτω, σε ποιο πεντάγραμμο είναι γραμμένες, αλλά μερικές φορές δεν το βλέπω σωστά..
- Πότε θα ξεκινήσω;
- Μόλις μου δώσεις μία καινούργια άσκηση να παίζω, που θα είναι και για τα δύο χέρια και θα πρέπει να την κάνω σωστά.

1η δραστηριότητα

Η μαθήτρια αντιλήφθηκε τη θέση της νότας Σολ. Εξέφρασε ωστόσο την ανησυχία ότι μπορεί να είναι δύσκολο να την παίξει, γιατί όταν μετράει με τα δάχτυλα του χεριού, μαζί με

το τέταρτο ανοίγει και το 5ο δάχτυλο από μόνο του. Η εκπαιδευτικός τη ρώτησε: “Πώς θα εξαφανίσουμε αυτό το εμπόδιο;” και η μαθήτρια απάντησε “Δεν ξέρω μάλλον είναι δύσκολο”. Έτσι η εκπαιδευτικός της έβαλε το χέρι στο πιάνο και της ζήτησε να παίζει αργά τις νότες από τη Ντο μέχρι τη Σολ, πρώτα σε ανιούσα μορφή κι έπειτα σε κατιούσα. Η μαθήτρια έτσι είδε ότι στην πράξη το τέταρτο και το πέμπτο δάχτυλο ξεχωρίζουν εύκολα στο πιάνο και δεν χρειάζεται να παρασύρει το ένα το άλλο. Στο τέλος η εκπαιδευτικός την ρώτησε: “Πιστεύεις εξαφανίσαμε το εμπόδιο που μπερδεύεται το 4ο με το 5ο δάχτυλο;” και η μαθήτρια απάντησε καταφατικά, αφού ήταν κάτι που είδε να συμβαίνει άμεσα.

2η δραστηριότητα

Η πρώτη άσκηση πήγε πολύ καλά, δεν την δυσκόλεψε στο παίξιμο, αφού την εκτέλεσε σωστά τόσο στο μελωδικό όσο και στο ρυθμικό κομμάτι. Η δεύτερη άσκηση, είχε ένα πήδημα μελωδικό από το πρώτο στο δεύτερο μέτρο, όπου η μαθήτρια έπρεπε να παίζει από την Ρε κατευθείαν τη σολ. Στο σημείο εκείνο σταμάτησε και ρώτησε “ Δηλαδή τώρα πώς γίνεται το 5ο δάχτυλο; Είναι δύσκολο”. Εκεί η εκπαιδευτικός της έδειξε πώς ακριβώς πρέπει να παιχτεί και έτσι μόλις η μαθήτρια το είδε, το μιμήθηκε εύκολα και το έπαιξε σωστά και ολοκλήρωσε την άσκηση με επιτυχία. Στην αρχή της τρίτης άσκησης, από το πρώτο στο δεύτερο μέτρο η μαθήτρια κόλλησε στιγμιαία για τον ίδιο λόγο που κόλλησε και στη δεύτερη άσκηση, αλλά η εκπαιδευτικός της θύμισε πως τα κατάφερε στην προηγούμενη άσκηση. Έτσι γρήγορα αντιλήφθηκε πώς να προχωρήσει και ολοκλήρωσε και την τρίτη άσκηση με επιτυχία.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 8^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στην αρχή του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “ποιο

είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω, τι με εμποδίζει, πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια, τότε θα ξεκινήσω;”.

- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να αναγνωρίζει στο κλειδί του Φα τη νότα Σολ και να την παίζει στο πιάνο όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100% .
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι, Φα και Σολ στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι, Λα και Σολ στο αριστερό χέρι, σε ασκήσεις για το κάθε χέρι μεμονωμένα με ποσοστό επιτυχίας 100% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).
- 4) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει στο πιάνο μία απλή άσκηση με τις νότες Ντο, Ρε, Μι, Φα και Σολ στο δεξί και τις νότες Ντο, Σι, Λα και Σολ στο αριστερό χέρι, σε άσκηση για τα δύο χέρια, όπου τα χέρια θα παίζουν εναλλάξ, με ποσοστό επιτυχίας > 90% όταν της ζητηθεί (σε παρτιτούρα με χρώματα).

1η δραστηριότητα

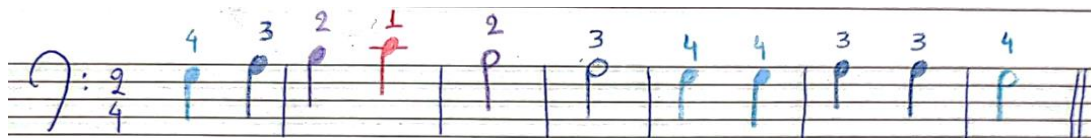
Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτρια την καινούργια νότα που θα μάθει για το αριστερό χέρι, τη Σολ. Αφού της δείξει το παρακάτω σχήμα της εξηγεί ότι βρίσκεται ακριβώς κάτω από τη νότα Λα που έμαθε στο προηγούμενο μάθημα, κι ότι παίζεται με το 4ο δάχτυλο του αριστερού χεριού. Η Σολ θα αποτυπώνεται με γαλάζιο χρώμα (όπως και στο δεξί χέρι).



2η Δραστηριότητα

Για την παρούσα δραστηριότητα η μαθήτρια θα διδαχθεί μελωδικές ασκήσεις για την κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή των νέων της γνώσεων, με τον τρόπο που έγινε και στα προηγούμενα μαθήματα. Η πρώτη άσκηση θα είναι για το αριστερό χέρι μόνο, για να συνηθίσει η μαθήτρια να παίζει τη νότα Σολ, ενώ η δεύτερη και η τρίτη άσκηση θα προορίζονται και για τα δύο χέρια (τα οποία ακόμα θα παίζουν εναλλάξ). Όλες οι παρτιτούρες θα είναι με χρώματα. Η δεύτερη άσκηση ακολουθεί το ύφος των ασκήσεων των προηγούμενων μαθημάτων, είναι παρόμοια, με τη διαφορά ότι προστέθηκε και η Σολ στο αριστερό. Η τρίτη ωστόσο, έχει ένα επίπεδο δυσκολίας παραπάνω. Η δυσκολία αρχικά βρίσκεται στο πρώτο μέτρο που έχει δύο διαδοχικά πηδήματα 3ης και στη συνέχεια στο τρίτο μέτρο, όπου πρέπει η μαθήτρια να αλλάξει χέρι που παίζει κατά τη διάρκεια του μέτρου, κάτι που δεν έχει ξανακάνει μέχρι τώρα.

Άσκηση 1η



Άσκηση 2η

Άσκηση 3η



Σχόλια / παρατηρήσεις 8ου μαθήματος

Το 8ο μάθημα ήταν το τελευταίο από τα μαθήματα τα οποία αφορούσαν τη δεύτερη φάση εφαρμογής του μοντέλου διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης. Η μαθήτρια μετά από τρία μαθήματα στα οποία καλούνταν να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις, έδωσε τις εξής απαντήσεις:

- Ποιο είναι το πρώτο βήμα για να μάθω αυτά που δεν γνωρίζω;
- Να διαβάσω και να παίξω μια καινούργια άσκηση με τις νότες που δε ξέρω.
- Τι με εμποδίζει;
- Δε με εμποδίζει κάτι γιατί μπορώ να παίξω αρκετές νότες, αν παίξω με προσοχή.
- Πώς να εξαφανίσω τα εμπόδια;
- Αν διαβάζω τις ασκήσεις δεν έχω εμπόδια.
- Πότε θα ξεκινήσω;
- Μπορώ να ξεκινήσω όποτε θέλω αν ξέρω τι θα παίξω.

Δραστηριότητα 1η

Η μαθήτρια μπόρεσε να παίξει και να καταλάβει τη νότα Σολ με το αριστερό χέρι. Μάλιστα πρόσεξε μόνη της και σχολίασε το γεγονός ότι η Σολ έχει το ίδιο χρώμα με τη Σολ στο δεξί χέρι. Έτσι έγινε μια σύντομη συζήτηση για το γεγονός ότι υπάρχει η κάθε νότα στο πιάνο πολλές φορές και αλλάζει το αν ακούγεται χαμηλά ή ψηλά.

Δραστηριότητα 2η

Η δεύτερη άσκηση πήγε πολύ καλά, η μαθήτριά δεν δυσκολεύτηκε, παρά μόνο με το ολόκληρο στο τέταρτο μέτρο, το οποίο έπαιξε με διάρκεια μισού, για 2 χρόνους. Μετά από διόρθωση της εκπαιδευτικού έπαιξε όλη την άσκηση σωστά. Η τρίτη άσκηση ωστόσο τη δυσκόλεψε. Θέλησε να προσπαθήσει να την παίξει κατευθείαν χωρίς να δει πρώτα την καθηγήτρια να την εκτελεί. Χωρίς λοιπόν να δώσει πολλή προσοχή και συνηθισμένη από μελωδικές γραμμές χωρίς πηδήματα, έπαιξε στο πρώτο μέτρο τις νότες “Ντο, Ρε, Μι, Φα, Σολ”. Φυσικά η εκπαιδευτικός επενέβη και της ζήτησε να παρακολουθήσει προσεκτικά την ίδια, καθώς θα έπαιξε την άσκηση. Η εκπαιδευτικός καθώς έπαιζε, εξηγούσε τι περιλαμβάνει το κάθε μέτρο που θα ακολουθήσει, κι αυτό επέστησε την προσοχή της Μαρίας κατά πολύ. Μετά την εκπαιδευτικό, η μαθήτριά ήταν πολύ πιο έτοιμη να παίξει την άσκηση, κάτι που έκανε σε αρκετά καλό βαθμό. Έκανε κάποια λάθη στην πορεία, αλλά τα διόρθωνε γρήγορα και δεν ξεκινούσε την άσκηση από την αρχή, όπως έκανε στα πρώτα μαθήματα. Μετά από μερικές προσπάθειες, έπαιξε ολόκληρη την άσκηση χωρίς κανένα λάθος.

3.2.3 3^η φάση μαθημάτων

Ο στόχος που αφορά τον αυτοπροσδιορισμό θα είναι ο ίδιος για όλα τα μαθήματα της δεύτερης φάσης και αυτός θα είναι: στο τέλος του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι προβλήματα έχω λύσει; Τι έχω μάθει; Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;”

Μάθημα	Διδακτικοί στόχοι	Ενδεικτικές δραστηριότητες
9 ^ο μάθημα	α) Η εκτέλεση μελωδικής άσκησης που θα παίζουν τα δύο χέρια συγχρόνως ίδιες αξίες β) Η εκτέλεση μελωδικής άσκησης που θα παίζουν τα δύο χέρια συγχρόνως διαφορετικές αξίες	- Διδασκαλία μελωδικής άσκησης 3 μέτρων, με ολόκληρα και στα δύο χέρια - Διδασκαλία άσκησης με χρωματιστή παρτιτούρα με το δεξί να παίζει τέταρτα και το αριστερό ολόκληρα
10 ^ο μάθημα	α) Η αναγνώριση και εκτέλεση του κομματιού «Τρίγωνα κάλαντα» με το δεξί χέρι β) Η εκτέλεση των πρώτων τεσσάρων μέτρων του κομματιού με τα δύο χέρια	- Η εκτέλεση του κομματιού από την εκπαιδευτικό για αναγνώριση μελωδίας από την μαθήτρια - Η διδασκαλία της αρχής του τραγουδιού «Τρίγωνα κάλαντα» πρώτα για το δεξί κι έπειτα και για τα δύο χέρια
11 ^ο μάθημα	α) Η εκτέλεση των πρώτων οκτώ μέτρων του κομματιού «Τρίγωνα κάλαντα» με τα δύο χέρια	- Η διδασκαλία της συνέχειας από τα «Τρίγωνα κάλαντα» σε παρτιτούρα με χρώματα, για δύο χέρια
12 ^ο μάθημα	α) Η εκτέλεση όλου το ρεφρέν από τα «Τρίγωνα κάλαντα» με τα δύο χέρια, με ποσοστό επιτυχίας >80%	- Η διδασκαλία ολόκληρου του ρεφρέν από τα «Τρίγωνα κάλαντα» σε παρτιτούρα με χρώματα

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 9^{ης} διδασκαλίας

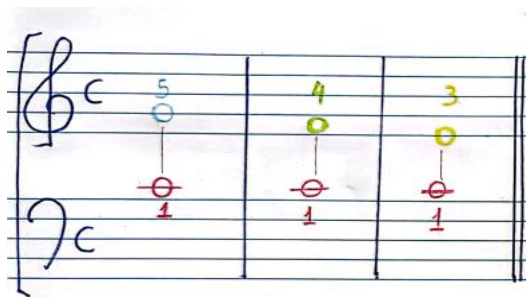
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στο τέλος του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι προβλήματα έχω λύσει; Τι έχω μάθει; Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;”

- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει μια άσκηση στο πιάνο στην οποία τα δύο χέρια θα παίζουν ταυτόχρονα τις ίδιες αξίες, αλλά διαφορετικές νότες, όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας 100%.
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει μια άσκηση στο πιάνο έκτασης τεσσάρων μέτρων στην οποία τα δύο χέρια θα παίζουν ταυτόχρονα, αλλά θα παίζουν διαφορετικές αξίες, όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας > 90%.

1η δραστηριότητα

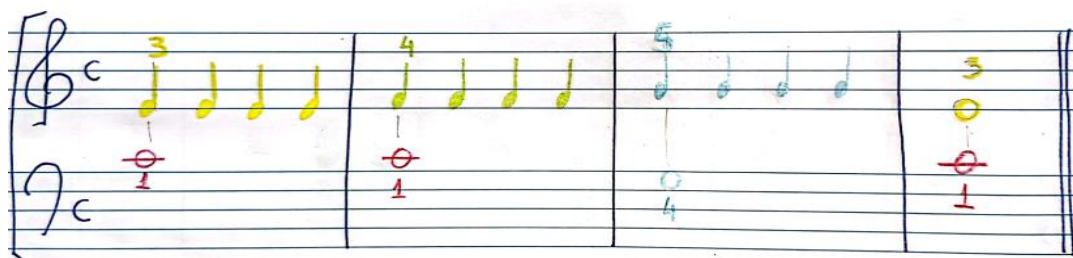
Η εκπαιδευτικός εξηγεί στη μαθήτρια πως, ενώ μέχρι τώρα οι ασκήσεις που έπαιζε χρησιμοποιούσαν και τα δύο χέρια, δεν έπαιζαν ποτέ ταυτόχρονα, αλλά εναλλάξ. Τώρα όμως ήρθε η ώρα που τα δύο χέρια θα παίζουν ταυτόχρονα. Έτσι, της παρουσιάζει την παρακάτω άσκηση. Η εκπαιδευτικός παίζει την άσκηση αργά, ώστε να δώσει χρόνο στην μαθήτρια να παρακολουθεί τα δάχτυλα και να κοιτάει και το πεντάγραμμο. Αν η εκπαιδευτικός το κρίνει, μπορεί να παίζει την άσκηση δύο και τρεις φορές, μέχρι να σιγουρευτεί ότι η μαθήτρια έχει κατανοήσει τον τρόπο που πρέπει να παιχτεί. Μπορεί με ένα μολύβι να ενώσει τη νότα του δεξιού χεριού με την αντίστοιχη του αριστερού, για να αντιληφθεί ακόμα καλύτερα το ότι πρέπει να παιχτούν ταυτόχρονα, όπως φαίνεται στην εικόνα.



Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ζητάει τη μαθήτρια να δοκιμάσει να παίζει την άσκηση. Την βοηθάει όσο χρειάζεται μέχρι η μαθήτρια να είναι σε θέση να την παίζει σωστά χωρίς βοήθεια.

2η δραστηριότητα

Με τον ίδιο τρόπο που έγινε στην προηγούμενη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτριά την επόμενη άσκηση, η οποία θα είναι ένα επίπεδο δυσκολότερη, αφού το αριστερό θα παίζει ολόκληρα ενώ το δεξί χέρι τέταρτα.



Αφού παίζει την άσκηση η εκπαιδευτικός ζητάει από τη μαθήτριά να την παίζει κι αυτή. Όπως στην προηγούμενη άσκηση, μπορεί να διευκολύνει τη μαθήτριά με μία μικρή γραμμή που θα ενώνει το ολόκληρο με το αντίστοιχο πρώτο τέταρτο κάθε μέτρου, για να είναι ξεκάθαρο ποιες νότες πρέπει να παιχτούν ταυτόχρονα.

Σχόλια / παρατηρήσεις 9ου μαθήματος

1η δραστηριότητα

Η μαθήτριά παρόλο που έδειξε να αντιλαμβάνεται το πώς παίζεται η άσκηση, όταν παρατηρούσε την εκπαιδευτικό, όταν ήρθε η ώρα να δοκιμάσει να την παίζει μόνη της, κόλλησε και ρώτησε: “δηλαδή τι πρέπει να κάνω;”. Τότε, η εκπαιδευτικός τοποθέτησε τα χέρια της πάνω από τα χέρια της μαθήτριάς πάνω από τα πλήκτρα και την βοήθησε να ξεκινήσει. Αυτό βοήθησε την μαθήτριά και σχεδόν αμέσως κατάφερε να παίζει όλη την άσκηση μόνη της.

2η δραστηριότητα

Η μαθήτριά ήταν ενθουσιασμένη που κατάφερε να παίζει την πρώτη άσκηση και ήθελε να παίζει την επόμενη άσκηση χωρίς να δει προηγουμένως την εκπαιδευτικό να την εκτελεί. Η

εκπαιδευτικός την άφησε να δοκιμάσει, αλλά η μαθήτρια διαπίστωσε ήδη από το πρώτο μέτρο πως δεν ήταν σίγουρη ούτε για τις διάρκειες, ούτε για την αντιστοίχιση των δύο χεριών. Έτσι η εκπαιδευτικός της ζήτησε να παρακολουθήσει προσεκτικά πώς θα την εκτελέσει η ίδια για να καταφέρει στη συνέχεια να την μιμηθεί. Αφού λοιπόν η μαθήτρια είδε την εκπαιδευτικό και αντιλήφθηκε τον τρόπο που είναι δομημένη η άσκηση, η καθηγήτρια της ζήτησε να παίξει το πρώτο μέτρο μόνο. Με λίγη δυσκολία, τα κατάφερε και στη συνέχεια, αφού της ζητήθηκε, έπαιξε το δεύτερο μέτρο. Αφού έπαιξε το κάθε μέτρο μόνο του σωστά, μόνο τότε η εκπαιδευτικός της ζήτησε να δοκιμάσει να παίξει ολόκληρη την άσκηση. Ενώ κατάφερε να ενώσει με επιτυχία τα δύο πρώτα μέτρα, αντιμετώπισε δυσκολία στη μετάβαση προς το τρίτο μέτρο, με το πήδημα 4ης στη μελωδία του αριστερού χεριού. Χρειάστηκε αρκετές επαναλήψεις και επιμονή μέχρι να καταφέρει να το εκτελέσει σωστά. Όταν έκανε λάθος πήγαινε να τα παρατήσει και έλεγε ότι κουράστηκε, επενέβαινε η εκπαιδευτικός και την ενθάρρυνε για να ξαναπροσπαθήσει. Στο τέλος ήταν σε θέση να παίξει την άσκηση σωστά, σε πολύ αργό τέμπο για να ελέγχει τα δάχτυλά της.

Στο τέλος του μαθήματος η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μία σύντομη συζήτηση με τη μαθήτρια, η οποία είχε ως βασικό άξονα τις ερωτήσεις από την τρίτη φάση του μοντέλου διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που έδωσε η Μαρία εξελίχθηκαν ως εξής:

- Τι έχω κάνει μέχρι τώρα;
- Έχω μάθει πολλές νότες.
- Τι προβλήματα έχω λύσει;
- Είναι πολύ δύσκολο να παίζω με τα δύο χέρια, αλλά τώρα μπορώ να το κάνω αν παίζω με προσοχή.
- Τι έχω μάθει;

- Έχω μάθει να παίζω με τα δύο χέρια και να παίζω πολλές νότες σε διάφορες ασκήσεις.
- Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;
- Δεν έχω μάθει ένα κανονικό τραγούδι που να έχει λόγια.

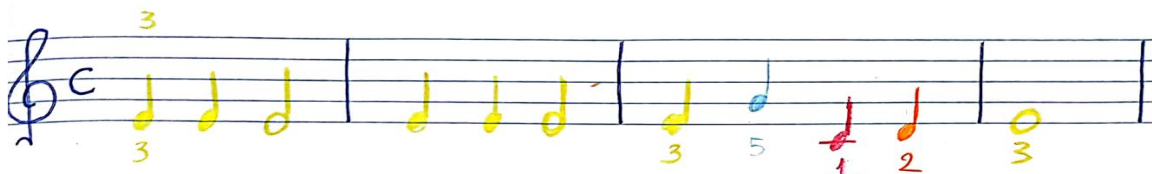
Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 10^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στο τέλος του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι προβλήματα έχω λύσει; Τι έχω μάθει; Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει με το δεξί χέρι τη μελωδία από το τραγούδι “Τρίγωνα κάλαντα” με επιτυχία 100% όταν της ζητηθεί.
- 3) Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοήσει και να παίζει τα πρώτα τέσσερα μέτρα από το τραγούδι “τρίγωνα κάλαντα”, με τα δύο χέρια ταυτόχρονα, όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας > 80 %.

1η δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτρια την παρακάτω μελωδία χωρίς να της πει σε ποιο τραγούδι αντιστοιχεί και της ζητάει να το μαντέψει. Αυτό θα γίνει επειδή το τραγούδι αυτό αρέσει πολύ στη μαθήτρια, οπότε θα της δώσει τη χαρά του να ανακαλύψει ποιο είναι το κομμάτι και να έχει πιο έντονο εσωτερικό κίνητρο να το μελετήσει. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τη μαθήτρια να προσπαθήσει να το παίζει. Όπου χρειαστεί βοήθεια, επιμένει η εκπαιδευτικός ή της ξαναπαίζει συγκεκριμένα κομμάτια.



2η δραστηριότητα

Αφού η μαθήτρια έχει εισαχθεί στο τραγούδι, η εκπαιδευτικός της παρουσιάζει το τραγούδι σε μια απλή παρτιτούρα με χρώματα, όπου τα δύο χέρια θα παίζουν ταυτόχρονα. Στο μάθημα αυτό θα της δείξει μόνο τα τέσσερα πρώτα μέτρα, ώστε να έχει χρόνο η μαθήτρια να τα κατανοήσει και για να φτάσει σε σημείο μετά από πολλές επαναλήψεις να μπορεί να το παίζει μόνη της με όσο το δυνατόν λιγότερη δυσκολία. Στην αρχή το παίζει η εκπαιδευτικός, πιθανώς περισσότερες από μία φορές, μέχρι η μαθήτρια να αντιληφθεί τη λογική του κομματιού. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός της ζητάει να παίζει το πρώτο μέτρο μόνο, για να μην της φανεί δύσκολος στόχος και αγχωθεί. Αν δυσκολευτεί η μαθήτρια, την βοηθάει υποδεικνύοντας τις θέσεις του χεριού. Ακόμα, αν κριθεί απαραίτητο μπορεί να διευκολύνει τη μαθήτρια με μία μικρή γραμμή που θα ενώνει το ολόκληρο με το αντίστοιχο πρώτο τέταρτο κάθε μέτρου, για να είναι ξεκάθαρο ποιες νότες πρέπει να παιχτούν ταυτόχρονα.



Σχόλια / παρατηρήσεις 10ου μαθήματος

1η δραστηριότητα

Η μαθήτρια μόλις άκουσε τη μελωδία, αναγνώρισε αμέσως το κομμάτι, ενθουσιάστηκε τόσο που αγκάλιασε την εκπαιδευτικό και ζήτησε αμέσως να το παίξει μόνη της. Στην αρχή δυσκολεύτηκε με τις ρυθμικές αξίες, και έπαιξε τα μισά σαν ολόκληρα, αλλά η εκπαιδευτικός της υπέδειξε το σωστό και την βοήθησε να προχωρήσει. Το τρίτο μέτρο τη δυσκόλεψε αρκετά, οπότε η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να τοποθετήσει τα δάχτυλα της μαθήτριας στα πλήκτρα και να τη βοηθήσει να παίξει το μέτρο. Μετά από μερικές επαναλήψεις, που η Μαρία έκανε με ενθουσιασμό γιατί της άρεσε το τραγούδι, κατάφερε να παίξει και τα τέσσερα μέτρα, χωρίς κανένα λάθος.

2η δραστηριότητα

Η εισαγωγή στο κομμάτι ήταν εύκολη αφού είχε ήδη καταφέρει να παίξει μόνο το δεξί χέρι στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός έπαιξε στη μαθήτρια το τετράμετρο μία φορά και μετά της εξήγησε πως στην αρχή του κάθε μέτρου μαζί με τη νότα του δεξιού χεριού παίζεται και μία νότα στο αριστερό χέρι. Της ξανάπαιξε στη συνέχεια το πρώτο δίμετρο μόνο και της ζήτησε να το επαναλάβει μόνη της. Η μαθήτρια κατανόησε το πώς έπρεπε να παιχτούν αυτά τα δύο μέτρα και με ελάχιστη καθυστέρηση κατάφερε να τα παίξει σωστά. Η εκπαιδευτικός επανέλαβε τη διαδικασία για το τρίτο και το τέταρτο μέτρο. Το τρίτο μέτρο, όπως ήταν αναμενόμενο, δυσκόλεψε τη μαθήτρια και χρειάστηκε περισσότερες επαναλήψεις και επιμονή, ωστόσο το έπαιξε σωστά. Μετά, η εκπαιδευτικός της ζήτησε να παίξει όλο το τετράμετρο, όμως η Μαρία είχε κουραστεί, δεν ήθελε να παίξει άλλο, οπότε το μάθημα έπρεπε να ολοκληρωθεί. Επομένως η εκπαιδευτικός προχώρησε στο τελευταίο μέρος του μαθήματος, με τις ερωτήσεις που αφορούν το μοντέλο της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης.

Στις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στη μαθήτρια ανταποκρίθηκε ως εξής:

- Τι έχω κάνει μέχρι τώρα;
- Έχω μάθει πολλά πράγματα αλλά κουράστηκα να τα σκέφτομαι όλα μαζί.

- Τι προβλήματα έχω λύσει;
- Δεν μπερδεύω πολύ τις νότες και τα δάχτυλα, μόνο μερικές φορές μπορεί να μη τα μετράω σωστά.
- Τι έχω μάθει;
- Έχω μάθει να παίζω την αρχή από τα τρίγωνα κάλαντα.
- Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;
- Έμαθα επιτέλους ένα κανονικό κομμάτι. Αλλά ακόμα δεν το έμαθα καλά, γιατί είναι δύσκολο και έχω μάθει μόνο την αρχή.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 11^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

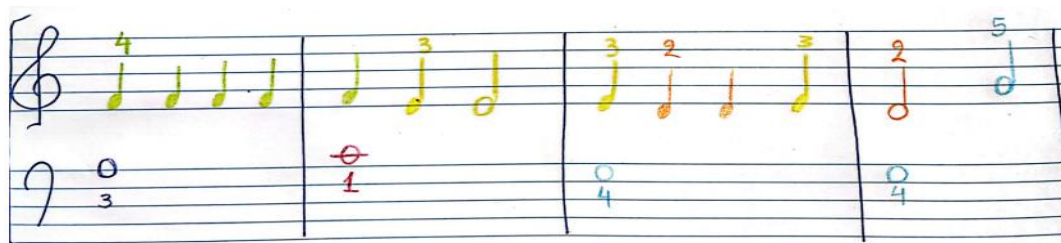
- 1) Στο τέλος του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι προβλήματα έχω λύσει; Τι έχω μάθει; Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει με το τα δύο χέρια τα τέσσερα πρώτα μέτρα από το τραγούδι “τρίγωνα κάλαντα” με επιτυχία > 90% όταν της ζητηθεί.
- 3) Αν ο δεύτερος στόχος πραγματοποιηθεί, τότε ο τρίτος στόχος θα είναι να μπορεί η μαθήτρια να κατανοήσει και να παίζει τη συνέχεια από το τραγούδι “τρίγωνα κάλαντα” (το δεύτερο τετράμετρο), με τα δύο χέρια ταυτόχρονα, όταν της ζητηθεί με ποσοστό επιτυχίας > 70 %.

1η δραστηριότητα

Για την αρχή του μαθήματος, η εκπαιδευτικός ρωτάει τη μαθήτριά πως της φάνηκε το κομμάτι που είχε να μελετήσει. Θα της ζητήσει να το παίξει για να δει την πρόοδο και τη μελέτη της την εβδομάδα που πέρασε. Αν η μαθήτριά το έχει μελετήσει και είναι σε θέση να μπορεί να το παίξει σωστά, ακόμα και με λίγη δυσκολία, τότε θα προχωρήσει η διδασκαλία στην επόμενη δραστηριότητα.

2η δραστηριότητα

Από τη στιγμή που η μαθήτριά θα ολοκληρώσει το πρώτο μέρος του τραγουδιού, μπορεί η διδασκαλία να προχωρήσει στο υπόλοιπο κομμάτι. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτριά τα επόμενα τέσσερα μέτρα.



Πρώτα θα της το παίξει, ώστε η μαθήτριά να παρακολουθήσει πως τοποθετούνται τα χέρια και να κατανοήσει την πορεία της μελωδίας. Στη συνέχεια θα ζητήσει από τη μαθήτριά να παίξει μόνο τη γραμμή του δεξιού χεριού, καθώς η αλληλουχία των νοτών έχει μία σχετική δυσκολία. Η εκπαιδευτικός θα την βοηθήσει και θα την διευκολύνει όσο χρειάζεται μέχρι η μαθήτριά να μπορεί να παίξει τη μελωδία του δεξιού χεριού με ελάχιστη ή χωρίς βοήθεια. Το ίδιο θα επαναληφθεί και για το αριστερό χέρι.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παίζει το πρώτο από τα τέσσερα μέτρα με τα δύο χέρια μαζί κι έπειτα ζητάει από τη μαθήτριά να το επαναλάβει. Τη βοηθάει αν χρειάζεται ενίσχυση στον συντονισμό των χεριών. Η ίδια διαδικασία θα επαναληφθεί για κάθε μέτρο ξεχωριστά και μετά μπορούν τα μέτρα να παιχτούν σε ενότητες των δύο. Μετά από αρκετές επιμέρους

επαναλήψεις και μόνο εάν η μαθήτρια έχει ακόμα διάθεση και αντοχή, η εκπαιδευτικός θα της ζητήσει να παίξει ολόκληρο το τετράμετρο συνεχόμενα.

Πριν ολοκληρωθεί το μάθημα με τη συζήτηση και τις ερωτήσεις σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό της μαθήτριας, η εκπαιδευτικός θα της δώσει οδηγίες σχετικά με τη μελέτη του κομματιού στην εβδομάδα που θα ακολουθήσει μέχρι το επόμενο μάθημα: πώς να το διαβάσει αποτελεσματικά και πόσο συχνά μέσα στην εβδομάδα.

Σχόλια / παρατηρήσεις 11ου μαθήματος

1η δραστηριότητα

Η μαθήτρια ξεκίνησε το μάθημα, λέγοντας ότι της άρεσαν πολύ τα τρίγωνα κάλαντα αλλά είναι κάπως δύσκολα. Η εκπαιδευτικός της ζήτησε τότε να παίξει το μέρος που είχε διδαχθεί την προηγούμενη εβδομάδα και μελετήσει τις προηγούμενες μέρες. Η μαθήτρια είχε ασχοληθεί αρκετά με το κομμάτι καθώς αποδείχθηκε. Το έπαιξε με σχετική άνεση, οι νότες και η χρονική τους διάρκεια ήταν σωστές. Υπήρχε μία μικρή καθυστέρηση από το ένα μέτρο στο επόμενο, αλλά ήταν σχεδόν αμελητέα σε σύγκριση με την πορεία και το επίπεδο στο οποίο έπαιξε το τετράμετρο. Επομένως, η εκπαιδευτικός έκρινε ότι η μαθήτρια ήταν σε θέση να διδαχθεί τη συνέχεια από τα “τρίγωνα κάλαντα”.

2η δραστηριότητα

Η συνολική εικόνα και η στάση της μαθήτριας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν πολύ θετική και ενθαρρυντική, καθώς της άρεσε το αντικείμενο. Ακολουθούσε ικανοποιητικά τις οδηγίες της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία του τετραμέτρου. Η εκτέλεση της μελωδίας του κάθε χεριού ξεχωριστά έγινε αρκετά γρήγορα και χωρίς σημαντικά λάθη ή δυσκολίες. Όταν ωστόσο της ζητήθηκε να παίξει το πρώτο μέτρο με τα δύο χέρια μαζί, σταμάτησε και έδειξε να δυσκολεύεται. Στράφηκε προς την εκπαιδευτικό και τη ρώτησε: “Πώς

θα γίνει να το παίζω μαζί; Είναι πάρα πολύ δύσκολο! Δεν μπορώ να το κάνω με τα δύο χέρια”.

Η εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό αρχικά την ενθάρρυνε, της θύμισε σε ποιο στίχο του τραγουδιού αντιστοιχούν οι νότες για να της το καταστήσει πιο οικείο και της κράτησε τα χέρια πάνω στα πλήκτρα για να νιώσει η Μαρία την υποστήριξη και τη σιγουριά. Από τη στιγμή που τοποθέτησε τα δάχτυλά της στο πιάνο, με λίγη βοήθεια από την εκπαιδευτικό, πολύ σύντομα κατάφερε να παίζει το μέτρο μόνη της. Τα επόμενα μέτρα κύλησαν πιο εύκολα. Σε κάποια σημεία χρειάστηκε η εκπαιδευτικός να παίζει ξανά ένα σημείο με έντονες σχεδόν θεατρικές κινήσεις, για να καταστεί σαφές στη μαθήτριά τι ακριβώς πρέπει να κάνει, να είναι πιο εύκολο να το μιμηθεί. Αυτό έγινε στο τρίτο και στο τέταρτο μέτρο. Η μαθήτριά όμως κουράστηκε και δεν ήθελε να προσπαθήσει να παίζει ολόκληρο το τετράμετρο, οπότε η εκπαιδευτικός της είπε ότι θα περιμένει με ανυπομονησία να το ακούσει ολόκληρο στο επόμενο μάθημα, όταν θα το έχει μελετήσει.

Στο τέλος πραγματοποιήθηκε η συζήτηση γύρω από τον αυτοπροσδιορισμό της μαθήτριάς με τις ερωτήσεις από την τρίτη φάση του μοντέλου. Εκεί η μαθήτριά ανταποκρίθηκε ως εξής:

- Τι έχω κάνει μέχρι τώρα;
- Έχω διαβάσει πολύ στο πιάνο και δε με δυσκολεύει τόσο πολύ.
- Τι προβλήματα έχω λύσει;
- Μετρώ πιο σωστά τις νότες, άμα κρατάνε 1 χρόνο ή 4 χρόνους ή 2.
- Τι έχω μάθει;
- Έχω μάθει τα τρίγωνα κάλαντα που είναι δύσκολα αλλά θα τα μάθω καλά.
- Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;
- Ναι, γιατί έμαθα τα τρίγωνα κάλαντα, αλλά πρέπει να τα μάθω πιο καλά. Αλλά θέλω να μάθω να παίζω κι άλλα τραγούδια.

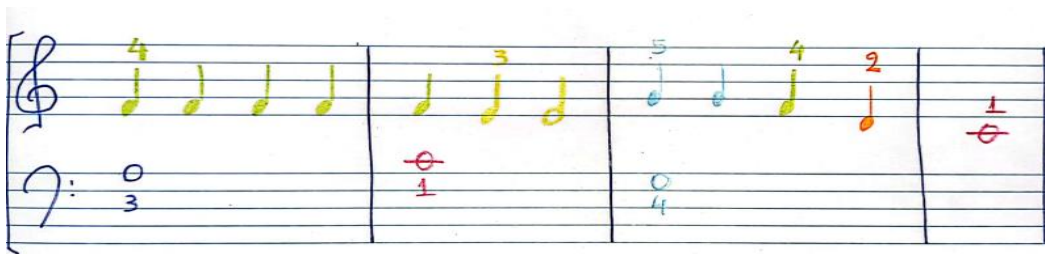
Εκπαιδευτικός σχεδιασμός 12^{ης} διδασκαλίας

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- 1) Στο τέλος του μαθήματος να απαντάει στις 3 από τις 4 ερωτήσεις όταν της ζητηθεί δίνοντας τουλάχιστον μια απάντηση (με μια πληροφορία) για κάθε ερώτηση: “Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι προβλήματα έχω λύσει; Τι έχω μάθει; Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;”
- 2) Να μπορεί η μαθήτρια να παίζει με το τα δύο χέρια όλο το ρεφρέν από το τραγούδι “τρίγωνα κάλαντα” όταν της ζητηθεί, με ποσοστό επιτυχίας > 80%.

1η δραστηριότητα

Για την αρχή του μαθήματος, η εκπαιδευτικός ρωτάει τη μαθήτρια πως της φάνηκε το κομμάτι που είχε να μελετήσει. Θα της ζητήσει να το παίζει για να δει την πρόοδο και τη μελέτη της την εβδομάδα που πέρασε. Μετά από αυτό θα προχωρήσει στο υπόλοιπο μέρος του ρεφρέν του κομματιού, το οποίο είναι ίδιο με ό,τι είχε παίζει μέχρι τώρα, με μόνη διαφοροποίηση στα δύο τελευταία μέτρα.



Η εκπαιδευτικός θα παίζει στη μαθήτριά τα οκτώ μέτρα και θα της εξηγήσει ότι είναι ίδια με τα αυτά που έχει μελετήσει στα δύο προηγούμενα μαθήματα. Ζητάει από τη μαθήτριά να παίζει τα έξι μέτρα για να συνειδητοποιήσει μόνη της ότι τα γνωρίζει ήδη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός της παίζει τα δύο τελευταία μέτρα, με μεγάλες ευδιάκριτες κινήσεις και μετά ζητάει από τη μαθήτριά να παίζει πρώτα το δεξί χέρι μόνο και αφού το έχει ολοκληρώσει, και το αριστερό. Έπειτα θα τη βοηθήσει να παίζει τα δύο αυτά μέτρα με τα δύο χέρια μαζί. Μετά από όλα αυτά, η εκπαιδευτικός πλέον θα ζητήσει από τη μαθήτριά να παίζει ολόκληρο κομμάτι, δηλαδή και τα δύο οκτάμετρα μαζί. Αν η μαθήτριά δείξει κουρασμένη ή αποθαρρημένη, η εκπαιδευτικός θα την βοηθήσει ώστε να καταφέρει η μαθήτριά να ολοκληρώσει το κομμάτι, έστω μία φορά από την αρχή μέχρι το τέλος. Ο στόχος είναι ότι στο τέλος, θα μπορεί η εκπαιδευτικός να τονίσει στη μαθήτριά ότι τα κατάφερε και έπαιξε ένα κανονικό κομμάτι, να τη βοηθήσει να αντιληφθεί ότι με την προσπάθεια που κατέβαλε και την υπομονή της πέτυχε τον στόχο που η ίδια έθεσε για τον εαυτό της στην αρχή των μαθημάτων αυτών.

Μόλις ολοκληρωθεί η διδασκαλία και του 12ου μαθήματος, η εκπαιδευτικός θα απευθύνει στη μαθήτριά τις σχετιζόμενες με τον αυτοπροσδιορισμό ερωτήσεις, όπως και στα τρία προηγούμενα μαθήματα και με αυτό θα έχει ολοκληρωθεί το διδακτικό κομμάτι της παρούσας εργασίας.

Σχόλια / παρατηρήσεις 12ου μαθήματος

1η δραστηριότητα

Στην αρχή του μαθήματος, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τη μαθήτριά να της παίζει το κομμάτι που είχαν δει στο προηγούμενο μάθημα από τα “τρίγωνα κάλαντα”. Η μαθήτριά έδειξε μεγάλη προθυμία και έπαιξε το κομμάτι σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό με λίγα σημεία όπου σταματούσε και σκεφτόταν τι θα παίζει στη συνέχεια. Η εκτέλεσή της αυτή άφησε να φανεί ότι είχε μελετήσει αρκετά και με σωστό τρόπο το κομμάτι στην εβδομάδα που πέρασε. Έτσι η

εκπαιδευτικός προχώρησε άνετα στη διδασκαλία του υπόλοιπου κομματιού. Η μαθήτρια ανταποκρίθηκε πολύ καλά σε όσα της ζητήθηκαν. Κατάφερε με λίγη βοήθεια να παίζει τα δύο τελευταία μέτρα αν και τη δυσκόλεψε στην αρχή και μετά χωρίς να παραπονεθεί ή να δείξει κουρασμένη, έπαιξε ολόκληρο το κομμάτι. Έκανε κάποιες μικρές παύσεις και της ξέφυγαν ορισμένες νότες, αλλά το αποτέλεσμα ήταν το επιθυμητό, ώστε να της είναι σαφές ότι κατάφερε να παίζει όλο το ρεφρέν του τραγουδιού.

Στο τέλος, απευθύνθηκαν στη μαθήτρια για τελευταία φορά οι ερωτήσεις σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και έδωσε τις εξής απαντήσεις:

- Τι έχω κάνει μέχρι τώρα;
- Έχω μελετήσει πιάνο πολύ σκληρά.
- Τι προβλήματα έχω λύσει;
- Δε δυσκολεύομαι και μπορώ να παίξω μια χαρά.
- Τι έχω μάθει;
- Έχω μάθει τα τρίγωνα κάλαντα και μπορώ να τα παίξω πολύ καλά.
- Έμαθα αυτά που ήθελα να μάθω;
- Ναι, γιατί έμαθα τα τρίγωνα κάλαντα που είναι κανονικό τραγούδι και μου αρέσει πολύ.
Αλλά μπορώ να μάθω κι άλλα τραγούδια.

3.4 Τελική αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχική αξιολόγηση, χορηγήθηκαν ξανά στη μαθήτρια για να αξιολογηθεί αν και κατά πόσο αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς που δουλεψήκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα εργαλεία με τις αναλυτικές απαντήσεις της μαθήτριας παρατίθενται στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στη

μαθήτρια μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, για να αξιολογηθεί το αν και κατά πόσο ανέπτυξε τις δεξιότητες επιλογής και επίλυσης προβλήματος. Επειδή ακριβώς τα ίδια εργαλεία της χορηγήθηκαν και πριν την έναρξη των μαθημάτων, μπορούν να βγουν ορισμένα πορίσματα με βάση τις απαντήσεις της μαθήτριας.

Αρχικά, στη δεξιότητα της επιλογής, ενώ στην αρχική αξιολόγηση στην πρόταση #2 του εργαλείου («σκέφτομαι πριν κάνω μια επιλογή») είχε επιλέξει την απάντηση «συνήθως», στην τελική επέλεξε το «πάντα». Παρομοίως και στην πρόταση #4 του εργαλείου («Σκέφτομαι όλες τις πληροφορίες που έχω για τις διαφορετικές επιλογές»), ενώ στην αρχική αξιολόγηση είχε επιλέξει την απάντηση «ποτέ», στην τελική διάλεξε το «μερικές φορές». Αυτές οι δύο διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις της Μαρίας, μπορούν να λογιστούν ως ένα δείγμα προόδου στη διαχείριση της μαθήτριας στο ζήτημα των επιλογών.

Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος, η μαθήτρια έδωσε απαντήσεις διαφορετικές από αυτές της αρχικής αξιολόγησης, σε έξι προτάσεις. Συγκεκριμένα στις προτάσεις #1, 6, 9, 11, 19, 23 του εργαλείου απάντησε σε όλες κατά μια θέση δεξιότερα, δηλαδή πιο αυξημένη συχνότητα. Οι προτάσεις αυτές έχουν να κάνουν με διάφορες δεξιότητες που απαρτίζουν την «επίλυση ενός προβλήματος». Με βάση τις απαντήσεις της μαθήτριας επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιήθηκε μια σχετική πρόοδος στον εντοπισμό του προβλήματος καθώς και των πιθανών λύσεών του, όπως επίσης και στην επιλογή και εφαρμογή της καλύτερης λύσης. Αναλυτικότερα, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα και τα πορίσματα με βάση το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Συζήτηση – συμπεράσματα - προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Από την παρούσα έρευνα, μπορούν να βγουν μερικά πολύ ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης στη διδασκαλία του πιάνου σε μαθητές με σύνδρομο Down. Τα συμπεράσματα αυτά ωστόσο μπορούν μόνο να αποτελέσουν κίνητρο για περισσότερη έρευνα στον τομέα αυτό και όχι πηγή για γενικευμένα πορίσματα, αφού η εργασία μελέτησε μια μεμονωμένη περίπτωση μαθήτριας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιτρέπει την ενθαρρυντική απάντηση και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι μπορεί να καλλιεργηθεί ο αυτοπροσδιορισμός μέσω της μουσικής εκπαίδευσης (Evans, 2015· MacIntyre κ.ά., 2018· Bucura 2020) και ιδίως μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας ενός μουσικού οργάνου. Ωστόσο οι πρακτικές μελέτες και οι διδακτικές προτάσεις είναι περιορισμένες. Η έκβαση των μαθημάτων και η τελική αξιολόγηση της μαθήτριας επιβεβαιώνουν τα όσα αποτελούσαν υποθέσεις στην αρχή της παρούσας έρευνας, χωρίς βέβαια να αποτελούν γενικούς κανόνες ή ισχύουσες αρχές.

Η διδασκαλία του πιάνου, όπως και κάθε μουσικού οργάνου, αποτελεί μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Χρησιμοποιεί τεχνικές και μέσα διδασκαλίας που επεκτείνονται πολύ πέραν της μουσικής ανάγνωσης και εκτέλεσης στα πλήκτρα. Όταν πρόκειται για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ο δάσκαλος της μουσικής, εκτός από τη σημειογραφία, θα ασχοληθεί και με άλλα στοιχεία, όπως την έκφραση, τη στάση του σώματος, τον αυτοσχεδιασμό, το παίξιμο εξ' ακοής και τις δυναμικές. Σε έναν μαθητή με σύνδρομο Down όμως, αυτό δε μπορεί να γίνει με τον ίδιο τρόπο. Ένα παιδί του συνδρόμου θα δυσκολευτεί να διαχειριστεί μια πληροφορία που του παρέχεται προφορικά και δεν είναι γραμμένη, καθώς έχει πιο δυνατή οπτική παρά ακουστική βραχύχρονη μνήμη. Επιπλέον, δε μπορεί να εστιάσει με ευκολία σε περισσότερα

στοιχεία της μουσικής ταυτόχρονα. Η μουσική ανάγνωση και η εκτέλεση στα πλήκτρα είναι ήδη αρκετά απαιτητικά, οπότε τα υπόλοιπα που συνοδεύουν το παίξιμο (έκφραση, δυναμικές κλπ) θα πρέπει να διδαχθούν αργότερα και σταδιακά. Αυτοί, σε συνδυασμό με τους στόχους που η ίδια η μαθήτρια έθεσε για τον εαυτό της σχετικά με το πιάνο, είναι και οι βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στη συγκεκριμένη διαμόρφωση και το σχεδιασμό του περιεχομένου των μαθημάτων του πιάνου στην παρούσα μελέτη.

4.2 Συμπεράσματα

Το ερευνητικό ερώτημα, όπως διατυπώθηκε στο κεφάλαιο «Σκοπός της εργασίας», έθετε ως στόχο μελέτης την κατάλληλη εφαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης στη διδασκαλία του πιάνου. Η ερευνητική διαδικασία στο κομμάτι της διδακτικής μεθόδου και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των μαθημάτων, έδειξε ότι το μοντέλο της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης που επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε, λειτούργησε αρκετά καλά για τη μαθήτρια. Ανταποκρινόταν σε μεγάλο βαθμό στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού και στη συζήτηση και το γεγονός ότι της δόθηκε η ευκαιρία να θέσει η ίδια τους στόχους της σχετικά με το πιάνο λειτούργησε πολύ θετικά. Στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα τα οποία παρακολουθεί η Μαρία, οι στόχοι συνήθως της δίνονται έτοιμοι από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς, οπότε το ότι είχε την ευκαιρία να επιλέξει το τι θέλει να μάθει στο πιάνο και πώς θα φτάσει εκεί, της έδωσε περισσότερα κίνητρα για τη μουσική της πρόοδο.

Ακόμα, το ερευνητικό ερώτημα, είχε σκοπό να αναδείξει κατά πόσο μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μέσα από την κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία του πιάνου. Η ερευνήτρια, με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας και το σχεδιασμό των διδασκαλιών, περίμενε να σημειωθεί βελτίωση σε δύο συγκεκριμένες δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού της μαθήτριας: αυτών της επιλογής και της επίλυσης προβλήματος. Η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων φάνηκε αρχικά κατά τη

διεξαγωγή των μαθημάτων. Η μαθήτρια είχε ένα τετράδιο στο οποίο είχε συγκεντρωμένες όλες τις ασκήσεις της. Ενώ στα πρώτα μαθήματα περίμενε τις οδηγίες της εκπαιδευτικού για το τι να κάνει και ποια άσκηση να παίζει, με το πέρασμα των εβδομάδων, άνοιγε το τετράδιο, γυρνούσε τις σελίδες και διάλεγε μόνη της ποια άσκηση θέλει να παίζει και πόσες φορές. Σύμφωνα μάλιστα με τη μητέρα της μαθήτριας, αυτό είναι κάτι που ιδίως κατά τις τελευταίες εβδομάδες, γινόταν όλο και πιο πολύ, μπορεί και περισσότερο από μια φορά μέσα στη μέρα.

Παράλληλα, από το ένα μάθημα στο άλλο, βελτιώθηκε η αντιμετώπιση της μαθήτριας απέναντι στα προβλήματα που συναντούσε στο πιάνο. Στα πρώτα μαθήματα, όταν κάτι τη δυσκόλευε, μπορεί να σταματούσε να παίζει, να πίστευε ότι δεν μπορεί να το κάνει ή ακόμα, για ένα μικρό λάθος, να ξεκινάει όλη την άσκηση από την αρχή ξανά και ξανά, αντί να προχωράει παρακάτω όπως την παρότρυνε η εκπαιδευτικός. Ωστόσο, και αυτό είναι κάτι που άλλαξε με τον καιρό. Όταν η μαθήτρια συναντούσε μια δυσκολία σε κάποιο κομμάτι που έπαιζε, δεν τα παρατούσε αλλά επέμενε στην προσπάθειά της, ώστε να δει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Συχνά, ζητούσε βοήθεια για τον τρόπο που έπρεπε κάτι να παιχτεί ή περίμενε να δει την εκπαιδευτικό να το παίζει για να την μιμηθεί. Σε κάθε περίπτωση πάντως, είχε καλύτερη διάθεση για προσπάθεια και για να πετύχει τους στόχους της.

4.3 Περιορισμοί

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία είναι η μελέτη περίπτωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια μόνο μαθήτρια κι επομένως, τα συμπεράσματα και τα πορίσματα που διεξήχθησαν, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να γενικευτούν ή να αποτελέσουν γενικές αλήθειες. Μπορούν ωστόσο, πολύ γόνιμα, να αποτελέσουν αφορμή και βάση για την ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων μουσικής που θα ενισχύουν τον αυτοπροσδιορισμό στους μαθητές με νοητικές και άλλες αναπηρίες.

4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Παρόλο που μια εργασία με ερευνητική μέθοδο τη μελέτη περίπτωσης δεν αρκεί για να διεξαχθούν συμπεράσματα, μπορεί να αποτελέσει πολύ χρήσιμη βάση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η παρούσα εργασία έδειξε πως η διδασκαλία του πιάνου σε μια μαθήτρια υψηλής λειτουργικότητας με σύνδρομο Down, μπορεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες και με ακριβή σχεδιασμό, να συμβάλλει πολύ θετικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Το Μοντέλο διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (SDLMI) είναι σχεδιασμένο άρτια και μπορεί πολύ αποτελεσματικά να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε μαθήματα μουσικής διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δίνει σαφείς και βοηθητικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τη δεξιότητα που επιλέγει να καλλιεργήσει στον μαθητή του. Παρόλο που τα παραδείγματα ερωτήσεων και ασκήσεων που προτείνει δεν αφορούν τη μουσική εκπαίδευση, η αναλυτική περιγραφή των στόχων και της σκοπιμότητας της κάθε φάσης του μοντέλου, καθιστά εύκολη την προσαρμογή του στη μουσική διδασκαλία. Από το σημείο αυτό κι έπειτα βέβαια, είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού και ερευνητή να το χρησιμοποιήσει σωστά, ώστε να ωφελήσει τους μαθητές του κατά το μέγιστο δυνατό.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα εργασία, στο κομμάτι της διδασκαλίας του πιάνου χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η διδακτική μέθοδος του μεσαίου Ντο και δόθηκε έμφαση κυρίως στην μουσική ανάγνωση. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες μελέτες με παιδιά με σύνδρομο Down, που θα βασιστούν στη μέθοδο των διαστημάτων. Ακόμα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες που όμως θα μελετούν άλλες δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού πέραν αυτών που μελέτησε η παρούσα έρευνα, όπως η αυτοαξιολόγηση

ή ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων. Η έρευνα γύρω από τον τρόπο που οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία ενός οργάνου, βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμα στάδια και τόσο η εκπαιδευτική όσο και η μαθητική κοινότητα, μπορούν να ωφεληθούν πολύ από την ανάπτυξή της

Βιβλιογραφία

- Αυτζαλανίδου, Ε. Ε. (2019). *Διερεύνηση της ποιότητας ζωής και του αυτοπροσδιορισμού ατόμων με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down μετά την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Προγράμματος Ψυχαγωγικών Δραστηριοτήτων DS LEISURE*.
<https://doi.org/10.26262/HEAL.AUTH.IR.307457>
- Adamek, M., & Darrow, A.-A. (2012). Music Participation as a Means to Facilitate Self-Determination and Transition to Community Life for Students with Disabilities. Στο *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches* (σσ. 101–112). The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Antonarakis, S. E., Skotko, B. G., Rafii, M. S., Strydom, A., Pape, S. E., Bianchi, D. W., Sherman, S. L., & Reeves, R. H. (2020). Down syndrome. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 9. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0143-7>
- Asim, A., Kumar, A., Muthuswamy, S., Jain, S., & Agarwal, S. (2015). “Down syndrome: An insight of the disease”. *Journal of Biomedical Science*, 22(1), 41.
<https://doi.org/10.1186/s12929-015-0138-y>
- Barkman, S., & Machtmes, K. (2002). *Solving Problems Survey. Youth Life Skills Evaluation project at Penn State*. Retrieved from
<http://www.humanserviceresearch.com/youthlifeskillevaluation/>
- Bauer, B. (2012). Ten Characteristics for Teaching Students with Special Needs. *Piano Pedagogy forum*. Volume 14(No. 1), 150–157.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735.
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>

- Bucura, E. (2020). Becoming self-directed and self-determined: Learning music pedagogically, andragogically, and heutagogically. *Problems in Music Pedagogy* 19(1), 7–24.
- Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Ραχανιώτη, Ε. (2021). Κοινωνική Ανάπτυξη παιδιών με Νοητική Αναπηρία και Σύνδρομο Down στη γενική και ενιαία εκπαίδευση *Social Development of Children with Intellectual Disabilities and Down Syndrome in General and Inclusive Education*. <https://doi.org/10.57713/KALLIPOS-13>
- Cater, M., Arnold, M., Diaz, L. B., Heck, K., Mead, J., Spears, B., Silliman, B., Mulroy, M., Walahoski, J., & LeMenestrel, S. (2010). *Youth Engagement Attitudes and Knowledge (YEAK) Survey*. Policy Studies Associates.
- Δημητριάδου, Ι. (2015). *Η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία: Μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα*. [Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17483>
- Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2011). The Down Syndrome Behavioral Phenotype: Implications for Practice and Research in Occupational Therapy. *Occupational Therapy In Health Care*, 25(1), 7–25. <https://doi.org/10.3109/07380577.2010.535601>
- DiCienzo, A. (2019). *A Comparison of the Middle C and the Mixed Intervallic Reading approaches on Music Reading Among Beginner Piano Students*. <https://doi.org/10.20381/RUOR-24183>
- Emond, B., & Comeau, G. (2013). Cognitive modelling of early music reading skill acquisition for piano: A comparison of the Middle-C and Intervallic methods. *Cognitive Systems Research*, 24, 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2012.12.007>
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>

- Evans, P. (2023). Motivation and Self-Regulation in Music, Musicians, and Music Education. Στο R. M. Ryan (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (1η έκδ., σσ. 638-C31P168). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.32>
- Fidler, D. J., & Nadel, L. (2007). Education and children with Down syndrome: Neuroscience, development, and intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 262–271. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20166>
- Frenkel, S., & Bourdin, B. (2009). Verbal, visual, and spatio-sequential short-term memory: Assessment of the storage capacities of children and teenagers with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2), 152–160.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01139.x>
- Gemma, M.-G., Pablo, M.-C., & Cabedo-Mas, A. (2020). The role of music in the development of children with Down syndrome: A systematic review. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1755556>
- Grossman, H. J., Begab, M. J., & American Association on Mental Deficiency (Επιμ.). (1983). *Classification in mental retardation*. American Association on Mental Deficiency.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, 1236–1243.*
https://drive.google.com/open?id=1UU-P16XzdYh0Xi_-wJq_uDrQm4s3UIo5
- Καρτασίδου, Λ. (2015). *Ενίσχυση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης παιδιών και νέων με νοητική αναπηρία* [Εκπαιδευτικό υλικό]. Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με

αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή, Θεσσαλονίκη.

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1877/2/1877_%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf

Κλιάνη, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down* [Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22434>

MacIntyre, P. D., Schnare, B., & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715.

<https://doi.org/10.1177/0305735617721637>

Perry, N. E., Mazabel, S., Dantzer, B., & Winne, P. H. (2018). Supporting self-regulation and self-determination in the context of music education. Στο *Big theories revisited 2* (σσ. 295–318). Information Age Publishing.

Pikora, T. J., Bourke, J., Bathgate, K., Foley, K.-R., Lennox, N., & Leonard, H. (2014). Health Conditions and Their Impact among Adolescents and Young Adults with Down Syndrome. *PLoS ONE*, 9(5), e96868.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096868>

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Burke, K. M., & Palmer, S. B. (2017). *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.

Wehmeyer, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*.

Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53–61.

<https://doi.org/10.1177/108835769901400107>

- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The Self Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66, 439–453.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*; 33(8).
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3–12. JSTOR.

Παράθεμα

Αρχική αξιολόγηση μαθήτριας

1^ο εργαλείο:

Λήψη απόφασης (ηλικίες 9 – 18)

Οδηγίες: Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Όταν πρέπει να πάρω μία απόφαση...

#	Πρόταση	0 Ποτέ	1 Μερικές φορές	2 Συνήθως	3 Πάντα
1.	Ψάχνω για πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να καταλάβω το πρόβλημα.		+		
2.	Σκέφτομαι πριν κάνω μια επιλογή.			+	
3.	Σκέφτομαι τους κινδύνους μιας επιλογής πριν πάρω μια απόφαση.		+		
4.	Σκέφτομαι όλες τις πληροφορίες που έχω για τις διαφορετικές επιλογές.	+			
5.	Σκέφτομαι τις προηγούμενες επιλογές όταν παίρνω καινούργιες αποφάσεις.				+

2^ο εργαλείο:**Επίλυση προβλήματος (ηλικίες 12 – 18)**

Οδηγίες: Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση για καθεμία από τις ακόλουθες

δηλώσεις/ προτάσεις.

#	Δήλωση	0 Ποτέ	1 Σπάνια	2 Μερικές φορές	3 Συχνά	4 Πάντα
1.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, πρώτα καταλαβαίνω ακριβώς ποιο είναι το πρόβλημα.			+		
2.	Προσπαθώ να έχω όλα τα δεδομένα πριν προσπαθήσω να λύσω ένα πρόβλημα.		+			
3.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, κοιτάω τι είναι και τι θα έπρεπε να είναι.			+		
4.	Κοιτάω μπροστά και προσπαθώ να αποτρέπω τα προβλήματα πριν αυτά συμβούν.		+			
5.	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, περιμένω να δω αν θα φύγει.				+	
6.	Κοιτάω ένα πρόβλημα από πολλές διαφορετικές οπτικές (τη δική μου, των φίλων μου, των γονιών μου, κ.λπ.).			+		
7.	Είμαι ανοιχτός στο τι μπορεί να προκάλεσε το πρόβλημα.		+			
8.	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να εξηγήσω τι το προκάλεσε.	+				
9.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, κάνω το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό.					+
10.	Εξετάζω τα πιθανά αποτελέσματα για την κάθε πιθανή λύση.	+				
11.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, κοιτάω όλες τις πιθανές λύσεις.		+			

12.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, κάνω ό,τι έκανα και στο παρελθόν για να το λύσω.				+	
13.	Προσπαθώ να κοιτάζω τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα κάθε πιθανής λύσης.		+			
14.	Όταν συγκρίνω τις λύσεις, κοιτάω πώς η κάθε λύση θα επηρεάσει τα άτομα που εμπλέκονται.			+		
15.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, επιλέγω την πιο εύκολη λύση.					+
16.	Συγκρίνω την κάθε πιθανή λύση με τις υπόλοιπες για να βρω την καλύτερη, ώστε να λύσω το πρόβλημά μου.		+			
17.	Αφού εκτελέσω την λύση μου, την ξεχνάω.				+	
18.	Μόλις διαλέξω μία λύση, την εκτελώ.					+
19.	Μόλις επιλέξω μία λύση, σκέφτομαι για λίγο, πριν ενεργήσω	+				
20.	Έχω την τάση να αμφιβάλω για την απόφασή μου αφού την έχω πάρει.		+			
21.	Αν η λύση μου δεν δουλεύει, θα δοκιμάσω μια άλλη.				+	
22.	Από τη στιγμή που θα εκτελέσω μια λύση, δεν κοιτάω πίσω.				+	
23.	Όταν μία λύση δεν δουλεύει, προσπαθώ να καταλάβω τι γίνεται λάθος.			+		
24.	Αφού έχω λύσει ένα πρόβλημα, κάνω ένα βήμα πίσω για να δω πώς λειτουργεί η λύση μου.	+				

Τελική αξιολόγηση μαθήτριας**1^ο εργαλείο****Λήψη απόφασης**

Οδηγίες: Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Όταν πρέπει να πάρω μία απόφαση...

#	Πρόταση	0 Ποτέ	1 Μερικές φορές	2 Συνήθως	3 Πάντα
1.	Ψάχνω για πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να καταλάβω το πρόβλημα.		+		
2.	Σκέφτομαι πριν κάνω μια επιλογή.				+
3.	Σκέφτομαι τους κινδύνους μιας επιλογής πριν πάρω μια απόφαση.		+		
4.	Σκέφτομαι όλες τις πληροφορίες που έχω για τις διαφορετικές επιλογές.		+		
5.	Σκέφτομαι τις προηγούμενες επιλογές όταν παίρνω καινούργιες αποφάσεις.				+

2^ο εργαλείο

Επίλυση προβλήματος (ηλικίες 12 – 18)

Οδηγίες: Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση για καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις/ προτάσεις.

#	Δήλωση	0 Ποτέ	1 Σπάνια	2 Μερικές φορές	3 Συχνά	4 Πάντα
1.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, πρώτα καταλαβαίνω ακριβώς ποιο είναι το πρόβλημα.				+	
2.	Προσπαθώ να έχω όλα τα δεδομένα πριν προσπαθήσω να λύσω ένα πρόβλημα.		+			
3.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, κοιτάω τι είναι και τι θα έπρεπε να είναι.			+		
4.	Κοιτάω μπροστά και προσπαθώ να αποτρέπω τα προβλήματα πριν αυτά συμβούν.		+			
5.	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, περιμένω να δω αν θα φύγει.			+		
6.	Κοιτάω ένα πρόβλημα από πολλές διαφορετικές οπτικές (τη δική μου, των φίλων μου, των γονιών μου, κ.λπ.).				+	
7.	Είμαι ανοιχτός στο τι μπορεί να προκάλεσε το πρόβλημα.		+			
8.	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να εξηγήσω τι το προκάλεσε.		+			
9.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, κάνω το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό.			+		
10.	Εξετάζω τα πιθανά αποτελέσματα για την κάθε πιθανή λύση.	+				
11.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, κοιτάω όλες τις πιθανές λύσεις.			+		

12.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, κάνω ό,τι έκανα και στο παρελθόν για να το λύσω.			+		
13.	Προσπαθώ να κοιτάζω τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα κάθε πιθανής λύσης.		+			
14.	Όταν συγκρίνω τις λύσεις, κοιτάω πώς η κάθε λύση θα επηρεάσει τα άτομα που εμπλέκονται.			+		
15.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα, επιλέγω την πιο εύκολη λύση.				+	
16.	Συγκρίνω την κάθε πιθανή λύση με τις υπόλοιπες για να βρω την καλύτερη, ώστε να λύσω το πρόβλημά μου.		+			
17.	Αφού εκτελέσω την λύση μου, την ξεχνάω.			+		
18.	Μόλις διαλέξω μία λύση, την εκτελώ.					+
19.	Μόλις επιλέξω μία λύση, σκέφτομαι για λίγο, πριν ενεργήσω		+			
20.	Έχω την τάση να αμφιβάλω για την απόφασή μου αφού την έχω πάρει.		+			
21.	Αν η λύση μου δεν δουλεύει, θα δοκιμάσω μια άλλη.				+	
22.	Από τη στιγμή που θα εκτελέσω μια λύση, δεν κοιτάω πίσω.				+	
23.	Όταν μία λύση δεν δουλεύει, προσπαθώ να καταλάβω τι γίνεται λάθος.				+	
24.	Αφού έχω λύσει ένα πρόβλημα, κάνω ένα βήμα πίσω για να δω πώς λειτουργεί η λύση μου.	+				