

Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική

Επιστημονική επιμέλεια
Λήδα Στάμου



Θεσσαλονίκη 2019

Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική

Επιστημονική επιμέλεια: Λήδα Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), 2019

Α΄ Έκδοση: 2019

Dialectics and Innovation in Music Education

Editor: Lida Stamou, Associate Professor of Music Education, University of Macedonia, Greece

© Greek Society for Music Education (GSME), 2019

Εκτύπωση-βιβλιοδεσία: Copy City

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ιωάννης Οικονόμου

Σελιδοποίηση-τυπογραφικός έλεγχος: Δήμητρα Κόνιαρη

ISBN: 978-618-83465-2-9

Πίνακας Περιεχομένων

Συγγραφείς του τόμου	v
Εκδοτικό προλόγιο	vi
Αντί προλόγου	vii
1. Πόσο «Μουσική» πρέπει να είναι η Μουσική Εκπαίδευση; Σκέψεις και προτάσεις για την αξία της κοινωνικής ευθύνης στο συμφραζόμενο του μεταμοντερνισμού	9
<i>Μαίη Κοκκίδου</i>	
2. Το σώμα στη μουσική και στη μουσική αγωγή	31
<i>Θεοχάρης Ράπτης</i>	
3. Η διδασκαλία της μουσικής πράξης ως σημείο συνάντησης μαθητή και δασκάλου	55
<i>Νικόλαος Ζαφρανάς & Ειρήνη Μάβρου</i>	
4. Ιστορίες μάθησης και καθημερινές στιγμές: Η χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης στη διδασκαλία και την έρευνα για την αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των παιδιών	75
<i>Pantelis (Peter) Gouzouasis & Λελοῦδα (Αἰῆδα) Στάμου</i>	
5. Αναπτύσσοντας τη μουσικότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Το πρωτόκολλο μουσικότητας του προγράμματος MusiChild	109
<i>Ζωή Διονυσίου</i>	
6. Παιχνίδι και Μουσική: Από τη γενική παιδαγωγική στη μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση	133
<i>Νίκος Θεοδωρίδης</i>	
7. Μουσική Δημιουργία Παιδιών	161
<i>Κωνσταντίνα Δογάνη</i>	
8. Ο ρόλος της τεχνολογίας στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας. Νέες κατευθύνσεις και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	183
<i>Αγγελική Τριανταφυλλάκη</i>	

9. Η μουσική διδασκαλία και μάθηση στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας <i>Σμαράγδα Χρυσοστόμου</i>	199
10. Μουσική νευροεκπαίδευση: Όταν οι επιστήμες της μουσικής αγωγής συνδιαλέγονται με τις επιστήμες του νου, του εγκεφάλου και της εκπαίδευσης <i>Δήμητρα Κόνιαρη</i>	217
11. Η σημασία των ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων για την υγεία στη σύγχρονη Ελλάδα: Εκπαιδεύοντας μουσικούς σε νέους ρόλους <i>Μαρία Βαρβαρίγου</i>	237
12. Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στα παιδιά με αναπηρία <i>Λευκοθέα Καρτασίδου</i>	259
13. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός Μουσικής: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση <i>Νατάσα Οικονομίδου Σταύρου</i>	277
14. Όταν η μουσική μιλά <i>Ντόρα Ψαλτοπούλου</i>	301
Βιογραφικά σημειώματα των συγγραφέων	324
Authors' CVs	330

Συγγραφείς του τόμου

- Μαρία Βαρβαρίγου. *Επίκουρη καθηγήτρια. Πανεπιστήμιο του Canterbury*
- Pantelis (Peter) Gouzouasis. *Καθηγητής, Τμήμα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Παιδαγωγικής, University of British Columbia*
- Ζωή Διονυσίου. *Επίκουρη καθηγήτρια. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
- Κωνσταντίνα Δογάνη. *Επίκουρη καθηγήτρια. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
- Νίκος Ζαφρανάς. *Επίκουρος καθηγητής. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
- Νίκος Θεοδωρίδης. *Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
- Λευκοθέα Καρτασιδου. *Αναπληρώτρια καθηγήτρια. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*
- Μαίη Κοκκίδου. *Ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγός. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου*
- Δήμητρα Κόνιαρη. *Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*
- Ειρήνη Μαύρου. *Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*
- Νατάσα Οικονομίδου Σταύρου. *Αναπληρώτρια καθηγήτρια. Τμήμα Μουσικής και Χορού, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*
- Θεοχάρης Ράπτης. *Επίκουρος καθηγητής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
- Λελούδα (Λήδα) Στάμου. *Αναπληρώτρια καθηγήτρια. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*
- Αγγελική Τριανταφυλλάκη. *Επιστημονική συνεργάτης, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
- Σμαράγδα Χρυσοστόμου. *Καθηγήτρια. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
- Ντόρα Ψαλτοπούλου-Καμίνη. *Επίκουρη καθηγήτρια. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Εκδοτικό προλόδιο

Από την ίδρυσή της, το 1997, η Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση έθεσε ως σκοπό της την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας των ανθρώπων κάθε ηλικίας στην Ελλάδα, την αναβάθμιση του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης και της επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής (Καταστατικό, Άρθρο 2). 22 χρόνια μετά, ακολουθώντας πάντα το ίδιο όραμα, η Ε.Ε.Μ.Ε. προβαίνει στην έκδοση του τρίτου συλλογικού της τόμου, με τον τίτλο: *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*. Στον τόμο αυτό έχουμε τη χαρά και την τιμή να φιλοξενούμε κείμενα 16 διακεκριμένων ερευνητών με στόχο να παρουσιαστούν στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό οι πιο σύγχρονοι προβληματισμοί και τα πρόσφατα αποτελέσματα της έρευνας από τον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης και της Μουσικής Παιδαγωγικής διεθνώς.

Την επιστημονική επίβλεψη και επιμέλεια του όλου εγχειρήματος είχαμε την ιδιαίτερη τυχή να την αναλάβει εξολοκλήρου η Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Λήδα Στάμου. Η Λήδα Στάμου ανήκει στους ανθρώπους που, από τα πρώτα ακόμη χρόνια της Ένωσης, προσέφερε ποικιλοτρόπως στην πραγματοποίηση του οράματος της Ε.Ε.Μ.Ε. Παρουσίασε τις έρευνές της, ως προσκεκλημένη ομιλήτρια, σε πολλά συνέδρια, ημερίδες και εκπαιδευτικές δράσεις της ένωσης, ήταν υπεύθυνη διοργάνωσης, εκ μέρους της Ε.Ε.Μ.Ε., του προσυνεδριακού σεμιναρίου της ομάδας εργασίας της ISME για την Έρευνα (ISME Research Commission Seminar), στο πλαίσιο του 30ού Παγκοσμίου Συνεδρίου για τη Μουσική Εκπαίδευση της ISME (Θεσσαλονίκη, 2012), ήταν αντιπρόεδρος της οργανωτικής επιτροπής του 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (Θεσσαλονίκη, 2018) και διετέλεσε Πρόεδρος του Διοικητικού της Συμβουλίου (2003-2005). Εκτός όμως από την πλούσια επιστημονική και διοικητική της δράση, η Λήδα προσέφερε, με αγάπη και ευθύνη, στην ενδυνάμωση του οράματός μας για μια καλύτερη μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και μας ενέπνευσε ως μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές. Την ευχαριστούμε από καρδιάς!

Ελπίζουμε η νέα αυτή έκδοση της Ε.Ε.Μ.Ε. να σταθεί αντάξια της εμπιστοσύνης όλων των συνεργατών μας, και κυρίως των μελών της ένωσης που με την αρωγή τους την κρατούν ζωντανή και ενεργή. Ευελπιστούμε επίσης, να την αγκαλιάσει το αναγνωστικό κοινό και να αξιοποιηθεί κατάλληλα, από κάθε ενδιαφερόμενο, στην προώθηση της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και πράξης στη χώρα μας.

Καλή σας ανάγνωση!

Το Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε. (2018-2020)

Αντί προλόγου

Το βιβλίο αυτό δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα της ανάγκης να ψηλαφίσουμε τον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής μέσα από το πρίσμα της εποχής μας, και να δούμε παλιά και νεώτερα θέματα πιο βαθειά και ουσιαστικά, από μια οπτική που περισσότερο επιδιώκει να δημιουργήσει ερωτήματα παρά να ‘επιβάλει’ λύσεις. Τα κείμενα πραγματεύονται ζητήματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στη Μουσική Παιδαγωγική, όπως θέματα φιλοσοφίας – θεωρίας – έρευνας – διδακτικής πράξης, αλλά και διεπιστημονικών συνδέσεων με άλλους επιστημονικούς χώρους, όπως προτάσσει η σύγχρονη επιστημονική και διδακτική θεώρηση.

Το βιβλίο αυτό δεν τοποθέτησε προκαθορισμένους θεματικούς άξονες στους οποίους απαίτησε να κινηθούν τα κείμενα. Αντιθέτως προσκάλεσε τους αξιολογούς συγγραφείς του να δώσουν ό,τι εκείνοι έκριναν ως σημαντικό, φρέσκο και αναγκαίο. Ενώνοντας τις δυνάμεις μας, πιστεύω ότι δημιουργήσαμε έναν συλλογικό τόμο πρωτοποριακό και ιδιαίτερο, ένα βιβλίο όπου ο προβληματισμός, η διαφωνία και η αμφισβήτηση είναι καταλύτες της πρωτοπορίας. *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* ο τίτλος του βιβλίου, που ξεφεύγοντας από την απλή παράθεση βιβλιογραφικών άρθρων ή πρακτικών ιδεών διδασκαλίας, φιλοδοξεί να δημιουργήσει προβληματισμούς, να εμπνεύσει και να προάγει τη μουσικοπαιδαγωγική σκέψη και πρακτική φοιτητών, εκπαιδευτικών κι ερευνητών.

Η επιστημονική επιμελήτρια

Λήδα Στάμου
Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

12. Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στα παιδιά με αναπηρία

Λευκοθέα Καρτασίδου

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη μελέτη του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία, τόσο ως χαρακτηριστικό της ποιότητας ζωής όσο και ως βασική παράμετρος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού εστιάζει στην ενηλικοκεντρική προσέγγιση και για αυτό αναγνωρίζεται ως μια καλή πρακτική στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Συγχρόνως η εμπλοκή των μαθητών σε μουσικές δραστηριότητες προάγει μια καλύτερη ποιότητα ζωής και θέτει τις βάσεις για την κοινωνική συμπερίληψή τους. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα βιβλιογραφικό κενό όσον αφορά τον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου αναπηρίας έχουν δικαίωμα για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, είναι σημαντικό να προσδιορισθούν οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, που μπορούν να ενισχθούν μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της ανεξαρτησίας των ατόμων με αναπηρία. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να θέσει τη θεωρητική βάση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση μουσικών παρεμβατικών προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης των ατόμων με αναπηρία. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται πρόταση ενίσχυσης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στο πλαίσιο της στοχοθεσίας μουσικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα τονίζεται ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μουσικών παρεμβατικών προγραμμάτων θα πρέπει να ακολουθεί τον Καθολικό σχεδιασμό για τη Μάθηση τόσο (α) στο επίπεδο του περιεχομένου της μουσικής δραστηριότητας και (β) στο επίπεδο της σχέσης και της σύνδεσης των μουσικών και μη μουσικών στόχων. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού είναι καθοριστικός γιατί θα πρέπει να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών με αναπηρία. Για αυτόν τον λόγο, το θέμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής θα πρέπει να ενταχθεί πλήρως ως μια νέα φιλοσοφία, καθώς θέματα μουσικής ψυχολογίας, μουσικής ανάπτυξης και ειδικής αγωγής όπως ο αυτοπροσδιορισμός, μπορούν να βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό έργο κάθε μουσικού παιδαγωγού.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, ποιότητα ζωής, παιδιά με αναπηρία

Εισαγωγή

Ιδιαίτερη έμφαση τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί στον προσδιορισμό του ρόλου της μουσικής στην ειδική αγωγή σε δύο επίπεδα, ένα που αφορά την ενίσχυση μη μουσικών ικανοτήτων¹² και ένα που αφορά την ενίσχυση μουσικών ικανοτήτων¹³ (Καρτασιδου, 2004). Υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν μελετήσει την επίδραση της μουσικής στις γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, προσοχή, σκέψη) και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά και τη γλώσσα (Chase, 2004· Καρτασιδου 2004· Yoon, 2000). Συγχρόνως η μουσική συμβάλει στην ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων διαβίωσης που έχουν να κάνουν με την έκφραση συναισθημάτων, τη συμπεριφορά, τη συνεργασία, και την αυτοδιαχείριση (Michels, 2001· Yoon, 2000). Αναπόφευκτα η μουσική, μέσα από τις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, δίνει ευκαιρίες για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη. Είναι σημαντικό επομένως μέσα από τις προσαρμογές στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων τα παιδιά με αναπηρία να συμμετέχουν ενεργά στα μουσικά δρώμενα, διευρύνοντας τις ικανότητές τους μέσα από την ενίσχυση της λειτουργικότητάς τους και περιορίζοντας τις αδυναμίες που προκύπτουν από την αναπηρία. Οι προσαρμογές αυτές μπορούν γίνουν σε δύο επίπεδα (Καρτασιδου, 2006): (α) στο επίπεδο του περιεχομένου της μουσικής δραστηριότητας και (β) στο επίπεδο της σχέσης και της σύνδεσης των μουσικών και μη μουσικών στόχων.

Όσον αφορά *το επίπεδο του περιεχομένου*, η μουσική εκπαίδευση συμβάλει στην απόκτηση μουσικών εμπειριών από τα άτομα με αναπηρία με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Οι προσαρμογές στο επίπεδο του περιεχομένου θα πρέπει να βασίζονται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) (Universal Design for Learning). Ενδεικτικά παραδείγματα προσαρμογών που βασίζονται στον ΚΣΜ είναι η χρήση πολυμέσων και ψηφιακών υλικών, ο πολυεπίπεδος και πολυαισθητηριακός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η προσαρμογή του έντυπου υλικού κ.λπ. (Vieth Fuelberth & Ewell Laird, 2013).

Στο *επίπεδο της σχέσης και σύνδεσης των μουσικών και μη μουσικών στόχων* είναι αποδεκτό ότι η μουσική μπορεί να καλλιεργήσει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και να ενισχύσει την ακαδημαϊκή

¹² Ως μη μουσικές ικανότητες ορίζονται εδώ οι ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη: π.χ. κίνηση, γραπτός και προφορικός λόγος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία κ.λπ..

¹³ Ως μουσικές ικανότητες ορίζονται εδώ οι ικανότητες που σχετίζονται με τη μουσική: π.χ. μελωδία, αρμονία, ρυθμός, εκμάθηση μουσικού οργάνου κ.λπ..

επίδοση των μαθητών. Η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες εμπεριέχει άκουσμα και αντίδραση, συνεργασία και αυτοέκφραση, ενώ η συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή και αναπαραγωγή μουσικής βοηθά τον εκπαιδευτικό, να εντοπίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, τις δυνατότητες και περιορισμούς των μαθητών (Καρτασίδου, 2009).

Η εφαρμογή των δύο παραπάνω επιπέδων προσαρμογών υποστηρίζουν και ενισχύουν την άποψη ότι η μουσική επιδρά στο σώμα, στην ψυχή και στο πνεύμα και έχει μια εκπαιδευτική ή/και θεραπευτική λειτουργία. Από την άλλη όμως η μουσική από μόνη της δεν ενισχύει δεξιότητες αν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος δεν εστιάζει σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Darrow et al., 2009). Το ερώτημα που συχνά απασχολεί τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς είναι κατά πόσο μαθαίνουν διαφορετικά μουσική τα παιδιά με αναπηρίες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και κατά πόσο η μουσική μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά με αναπηρίες στην κατάκτηση μη μουσικών δεξιοτήτων, εφόσον έχει αποδειχθεί η συσχέτιση μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για αυτό βασική αρχή για τον σχεδιασμό των προσαρμογών στα δύο προαναφερόμενα επίπεδα είναι ότι οι μουσικές δραστηριότητες θα πρέπει να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του κάθε παιδιού με αναπηρία.

Η μελέτη των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ατόμων με αναπηρία, εστιασμένα σε μια ενηλικοκεντρική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση όχι στο εδώ και τώρα αλλά στη διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή και στο επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε ατόμου, έχει τα τελευταία χρόνια προσεγγισθεί από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Schalock, 2001). Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια από τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία (Schalock, 1996) και σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής (Lachapelle et al., 2005). Σύμφωνα με τον Schalock (2004), η ποιότητα ζωής είναι μια σύνθετη έννοια με πολλές προοπτικές και συντίθεται από τις εξής οχτώ βασικές διαστάσεις: συναισθηματική ευημερία, διαπροσωπικές σχέσεις, υλικό ευ ζην, προσωπική ανάπτυξη, φυσικό ευ ζην, αυτοπροσδιορισμός, κοινωνική ένταξη, και δικαιώματα. Αυτές οι διαστάσεις προσδιορίζουν το πλαίσιο της πραγμάτωσης μιας ποιοτικής ζωής, που βασίζεται σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε ατόμου. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα περιβάλλοντα αυτά θα πρέπει να προάγουν τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και να επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τι, πότε, πώς, πού και γιατί θα μάθουν (Sands, Kozleski & French, 1999).

Αυτοπροσδιορισμός και Ειδική Αγωγή

Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά και μάθηση και κατά επέκταση ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής του είναι μια υπόθεση που εξαρτάται κατά πολύ από το περιβάλλον και τις ευκαιρίες που δίνονται στο άτομο να ασκήσει τον αυτοπροσδιορισμό του (Wehmeyer, 1995). Οι Mason, Field και Sawilowsky (2004) παραθέτουν 11 έρευνες, που στο σύνολο τους αποδεικνύουν ότι η παροχή ευκαιριών σε μαθητές με αναπηρίες να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους: (α) προωθεί την επίτευξη των στόχων τους, (β) βελτιώνει τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, (γ) βοηθά στην ενίσχυση της αυτοσυνηγορίας/ αυτουπεράσπισης και της επικοινωνίας και (δ) επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στη ζωή τους ως ενήλικες. Σύμφωνα με τους Field και συνεργάτες (1998) το περιεχόμενο του αυτοπροσδιορισμού αφορά στον συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων, αυτορρυθμιζόμενης και αυτόνομης συμπεριφοράς.

Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών ενός ατόμου μαζί με την πεποίθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητάς του είναι απαραίτητα για τον αυτοπροσδιορισμό. Δρώντας στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων, τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους. (Field et al., 1998, σελ. 2)

Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά και μάθηση αναφέρεται σε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά (Wehmeyer & Schalock, 2001):

- *Αυτονομία*: Είναι η ικανότητα του ατόμου να δρα ανεξάρτητα σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις επιλογές του και είναι αποτέλεσμα προσωπικής διαδικασίας. Το άτομο με αυτόνομη συμπεριφορά έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, κοινωνικές και επαγγελματικές ικανότητες και γενικότερα έχει αναπτύξει αξίες και αρχές σύμφωνα με τις οποίες δρα και επικοινωνεί.
- *Αυτορρύθμιση*: Είναι η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει, να διερευνά τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος προκειμένου να αποφασίζει πώς θα ενεργεί, και να αξιολογεί κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών του είναι επιθυμητά και κατά περίπτωση να αναθεωρεί. Οι δεξιότητες που υπόκεινται στην κατάκτηση της αυτορρύθμισης είναι η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση.
- *Ψυχολογική ενδυνάμωση*: Είναι η ικανότητα του ατόμου να δρα με βάση την πεποίθηση ότι έχει τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών

που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως επίσης και ότι έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πετύχει.

- *Αυτοπραγμάτωση*: Είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Στην αυτοπραγμάτωση υφίσταται μια ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού, των δυνατοτήτων και των περιορισμών και το άτομο μπορεί να ενεργεί επωφελούμενο από αυτή τη γνώση. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τα σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στην καθημερινή του ζωή.

Κατά τον Wehmeyer (1995), τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας και ανάπτυξης ορισμένων συστατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, όπως:

- η δυνατότητα επιλογών
- η λήψη αποφάσεων
- 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
- η αυτογνωσία

Αυτά τα συστατικά στοιχεία μορφοποιούνται διαμέσου γνώσεων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και διαθέσεων (βλ. Πίνακα 1), που αποσκοπούν στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού αποτελώντας συγχρόνως στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με αναπηρία (Καρτασίδου, Δημητριάδου & Φέτση, 2009· Wehmeyer, 1995). Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού ενισχύονται όταν (α) ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εστιάζει στο «οι μαθητές μαθαίνουν κάνοντας» και (β) η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος εστιάζει στο «δείξε μου πώς να το κάνω μόνος μου». Άρα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα πρέπει να μην είναι αυστηρά καθοδηγητικά και ανελαστικά δομημένα, αλλά να αφήνουν περιθώρια για ευελιξία και επιλογές από τους μαθητές (Brown & Cohen, 1996).

Πίνακας 1**Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού****(Wood, Karvonen, Test, Browder & Algozzine, 2004, σελ. 11)**

Δεξιότητες επιλογής (Choice making skills)	Η διαδικασία της επιλογής περιλαμβάνει την ένδειξη ή την προτίμηση για επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές. Η διδασκαλία της διαδικασίας της επιλογής περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών στην αναγνώριση των ενδιαφερόντων τους και των προτιμήσεών τους, προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια επιλογή βασισμένη στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του.
Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Problem-solving skills)	Το πρόβλημα αποτελεί μια εργασία, μία δραστηριότητα ή μια κατάσταση για την οποία η λύση δεν είναι άμεσα γνωστή ή εφικτή. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές της αναγνώρισης και του ορισμού ενός προβλήματος και της δημιουργίας των πιθανών λύσεων.
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Decision-making skills)	Η λήψη αποφάσεων είναι μία διαδικασία συλλογής ή κατάληξης σε ένα συμπέρασμα σχετικά με ένα σύνολο πιθανών λύσεων. Η διδασκαλία για τη λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές της χρήσης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
Δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων (Goal setting and attainment skills)	Η συμπεριφορά καθοδηγούμενη από τον στόχο περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες καταστούν ικανό ένα άτομο ώστε να φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων για τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές του ορισμού και της κατανόησης του στόχου, της ανάπτυξης ενός σχεδίου δράσης και της αξιολόγησης της προόδου κατά την υλοποίηση του στόχου.
Δεξιότητες αυτορρύθμισης: αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοενίσχυση (Self-regulation skills: self-observation, self-evaluation, self-reinforcement)	Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στο ανθρώπινο σύστημα το οποίο καθιστά ικανά τα άτομα να ξεετάζουν τα περιβάλλοντά τους και το ρεπερτόριο των αντιδράσεων τους ώστε να διορθώνουν τις στρατηγικές τους όπου είναι απαραίτητο. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές της επίλυσης προβλημάτων ή της διαμόρφωσης στρατηγικών αυτοδιαχείρισης (π.χ. έλεγχος του θυμού)

<p>Αυτοσυνηγορία: γνώση, άτομο, σύστημα (Self-advocacy: knowledge, individual, system)</p>	<p>Η αυτοσυνηγορία σημαίνει υποστηρικτική δράση προς κάποιον άλλο, ενώ οι ηγετικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για ένα άτομο για να καθοδηγήσει και να κατευθύνει. Η διδασκαλία της αυτοσυνηγορίας και των ηγετικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές των βασικών τους δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων, την κατανόηση της χρήσης των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας και πώς μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά μέλη μιας ομάδας.</p>
<p>Συνειδητοποίηση του εαυτού ή αυτογνωσία (Self-awareness or self-knowledge)</p>	<p>Η συνειδητοποίηση του εαυτού ή της αυτογνωσίας αναφέρεται σε μια πλήρη και λογικά σωστή γνώση των δυνάμεων και των ορίων κάποιου. Η διδασκαλία της συνειδητοποίησης του εαυτού περιλαμβάνει την εκμάθηση στους μαθητές της αναγνώρισης κοινών ψυχολογικών και φυσικών αναγκών, της κατανόησης των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους και της γνώσης του πώς οι πράξεις ενός επηρεάζουν τους άλλους.</p>
<p>Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-efficacy)</p>	<p>Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην άποψη του ατόμου για την ικανότητα του για επιτυχημένη αντιστοίχιση μιας συγκριμένης συμπεριφοράς με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η αυτοαποτελεσματικότητα δε διδάσκεται συνήθως άμεσα, αλλά μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τις επαναλαμβανόμενες εμπειρίες εφαρμογής όλων των προαναφερόμενων δεξιοτήτων.</p>

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με την εφηβική και ενήλικη ζωή, όμως οι προαπαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτηση του αυτοπροσδιορισμού θα πρέπει να ενισχύονται από μικρή ηλικία, καθώς, σύμφωνα με τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η πρώιμη παιδική ηλικία είναι πιο πρόσφορη για μάθηση. Βέβαια σε μικρή ηλικία οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού έχουν μια πιο προσωπική διάσταση και σχετίζονται με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών. Παρόλα αυτά όμως οι ευκαιρίες που δίνει το περιβάλλον ήδη από την προσχολική ηλικία για δυνατότητα επιλογών, έκφραση προτιμήσεων, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και ανεξαρτησία, λειτουργούν ενισχυτικά σε πρώτο στάδιο για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού κατά την εφηβική ηλικία (Tiger et al., 2006). Οι Doll, Sands, Wehmeyer και Palmer (1996, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 2002) για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού πρότειναν δραστηριότητες οι οποίες πρέπει ανάλογα με την ηλικία να διαφοροποιούνται ως εξής:

Προσχολική Ηλικία

- να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, να τα διδάσκουν πώς να ασκούν έλεγχο και ότι οι περισσότερες επιλογές έχουν περιορισμένες εναλλακτικές,
- να προάγουν τις πρώιμες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, να τα ενθαρρύνουν να σκέφτονται φωναχτά, όταν τους απευθύνουν απλά προβλήματα,
- να δίνουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σε σχέση με τα αποτελέσματα των επιλογών τους ώστε να αρχίσουν να διδάσκονται τα παιδιά τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή και στις συνέπειες, και
- να διδάσκουν στους μαθητές πώς να αξιολογούν τη δουλειά τους σε σχέση με ένα σταθερό αποτέλεσμα ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.

Σχολική ηλικία

- να διδάσκουν στους μαθητές να αναλύουν συστηματικά τις πιθανές εναλλακτικές λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά οφέλη και μειονεκτήματα προκειμένου να συμμετέχουν σε απλές αποφάσεις και να εξετάζουν παλιότερες αποφάσεις για να προσδιορίσουν εάν οι συνέπειες είχαν προβλεφθεί ή ήταν επιθυμητές,
- να προπονηθούν οι μαθητές στο σχεδιασμό και στην πραγμάτωση των προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων, συμπεριλαμβάνοντας και την αναγνώριση σταδίων για την επίτευξη των στόχων και εξασφαλίζοντας υποστήριξη για τη διαχείριση της προόδου, και
- να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσης έργου και στην εύρεση δικών τους τρόπων για βελτίωση και αύξηση της απόδοσης.

Εφηβική ηλικία

- να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένου των ακαδημαϊκών στόχων, των μετασχολικών εκδηλώσεων, προγραμμάτων, κ.λπ.,
- να δοθεί έμφαση στη σύνδεση ανάμεσα σε στόχους τους οποίους θέτουν οι μαθητές και στις καθημερινές αποφάσεις και επιλογές που κάνουν, και να διδαχθούν να χωρίζουν μακροπρόθεσμους σκοπούς σε βραχυπρόθεσμους στόχους.

Η εκπαίδευση δεν είναι απλά μια λέξη αλλά είναι βαθιά ριζωμένη στη φύση της σχέσης ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες, είναι βιωμένη πραγματικότητα (Καρτασίδου, 2004) και συγχρόνως ο βαθμός στον οποίο

ένα άτομο δύναται να αποκτήσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (περιβαλλοντικούς και προσωπικούς) και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες (Wehmeyer & Schalock, 2001). Επομένως ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού είναι σημαντικός και καθοριστικός για την ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες ο μουσικοπαιδαγωγός πρέπει να ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, την αυτορρύθμιση, την αυτοαξιολόγηση, την ανεξαρτησία, τονίζοντας τις δυνατότητες του παιδιού με αναπηρία και όχι τους περιορισμούς που προκύπτουν από την αναπηρία. Η μουσική αγγίζει το παιδί με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο από την παραδοσιακή διδασκαλία. Γενικότερα «οι τέχνες πάντα προσέφεραν μια οπτική, ακουστική ή κινητική προσέγγιση της μάθησης και χρησιμοποιούν αισθητηριακές δυναμικές που ενισχύουν έννοιες και διδάσκουν σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή» (Gerber & Hososchak, 2012, σελ. 125).

Αυτοπροσδιορισμός και Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή

Ο Wehmeyer (1999) είναι υποστηρικτής της άποψης ότι πολύ συχνά ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων δε λαμβάνουν υπόψη το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι μαθητές με αναπηρία. «Η διδασκαλία είναι απλά ‘μια προσπάθεια να βοηθήσει κανείς ή να διαμορφώσει την ανάπτυξη’ ενός μαθητή» (Bruner, 1966, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1999, σελ. 55). Επομένως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία θα πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένες αρχές, όπως: (α) τη σαφήνεια των στόχων, (β) την αντιστοιχία των στόχων με το επίπεδο λειτουργίας και απόδοσης του μαθητή, (γ) τη σύνδεση των στόχων με πραγματικές εμπειρίες, (δ) την υλοποίηση της διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες, (ε) την παροχή πληροφοριών ακολουθώντας τον προσωπικό ρυθμό του μαθητή, (στ) την ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, (ζ) τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης και (η) την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2010· Beirne-Smith, Ittenbach & Patton, 2002).

Όλα τα παραπάνω δεν ισχύουν ή τουλάχιστον δε θα έπρεπε να ισχύουν μόνο για τα βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά) του δημοτικού σχολείου αλλά θα πρέπει να ακολουθούνται και στο μάθημα της μουσικής. Οι μουσικές εμπειρίες δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να αναδειξουν βασικές δεξιότητες ζωής αλλά και να αποκτήσουν βιώματα που θα έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής, δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοπραγμάτωσης και συναισθηματικής ευεξίας

(Darrow, 2014). Οι οργανωμένες μουσικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία ως προς τα ακόλουθα:

- Αυτοεκτίμηση: «Η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορεί να υποστηρίξει τους νέους με αναπηρία να δημιουργήσουν σχέσεις και να έχουν θετικές εμπειρίες με άλλα άτομα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης» (Darrow, 2014, σελ. 30).
- Κοινωνικές δεξιότητες: «Να χρησιμοποιούνται οι συνομήλικοι συμμαθητές σε ομάδες μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Συνήθως οι μαθητές με αναπηρία υποβιβάζονται στον ρόλο του «βοηθούμενου» και ποτέ δεν τους επιτρέπεται να βιώσουν τη χαρά της παροχής βοήθειας σε κάποιον άλλο. Ακόμα και όταν ο μαθητής κάθεται δίπλα στο πιάνο με τον πιανίστα της χορωδίας και γυρίζει τις σελίδες της παρτιτούρας όταν του ζητείται, αυτός ο μαθητής θα έχει ένα ρόλο που συμπεριλαμβάνεται στην επίτευξη των στόχων όλης της ομάδας» (Darrow, 2014, σελ. 31).

Η ένταξη της φιλοσοφίας του αυτοπροσδιορισμού, είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων θα συμβάλει θετικά στην επιτυχή μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Είναι αναγκαίο τα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα να εστιάσουν πιο συστηματικά στην ενίσχυση μη μουσικών δεξιοτήτων που θα έχουν σημασία για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών με αναπηρία και συγχρόνως θα συνδέονται με τον ελεύθερο χρόνο, την ανεξαρτησία και την ποιότητα ζωής. Στον Πίνακα 2 δίνονται παραδείγματα στοχοθεσίας μουσικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Πρόκειται για μια προσαρμογή στο επίπεδο της σχέσης και της σύνδεσης μουσικών και μη μουσικών στόχων. Επομένως ένας μουσικός στόχος δεν έχει πρωτεύοντα ρόλο αλλά δευτερεύοντα και ο μη μουσικός στόχος, που σχετίζεται με μια δεξιότητα αυτοπροσδιορισμού, είναι καθοριστικός για την υλοποίηση της διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία, ενισχύοντας την ανεξαρτησία και δημιουργώντας τις ευκαιρίες για μια καλύτερη ποιότητα ζωής, όπου μελλοντικά ως ενήλικας θα μπορεί να έχει έλεγχο της ζωής του και να παίρνει πρωτοβουλίες.

Φυσικά η στοχοθεσία θα πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε μαθητή και να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που βιώνει λόγω της αναπηρίας ακολουθώντας τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός παιδιού με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, που δεν έχει λεκτική επικοινωνία, θα πρέπει για την έκφραση των επιλογών να χρησιμοποιηθεί οπτικοποιημένο υλικό βασισμένο στο εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί.

Πίνακας 2

Ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στη μουσική εκπαίδευση

Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού	Στοχοθεσία σε μουσική δραστηριότητα	Παραδείγματα
Δεξιότητες επιλογών	<ul style="list-style-type: none"> • Να μπορεί το παιδί/ άτομο να εκφράζει την επιθυμία του για μια δραστηριότητα ή να παίζει κάποιο μουσικό όργανο, να παρουσιάζει ένα μουσικό/ κινητικό ή θεατρικό κομμάτι. 	<p>«Ποιο τραγούδι θέλεις να ακούσουμε;» Ακούμε την αρχή από δύο τραγούδια ή/και δείχνουμε μια εικόνα για κάθε τραγούδι. Το παιδί καλείται να δείξει την εικόνα ή/και να πει είτε τον τίτλο ή κάποια λέξη σχετική με το τραγούδι για να μας δείξει την επιλογή του.</p>
Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να αναγνωρίζει κάποιο πρόβλημα όταν παίζει μουσική ή συμμετέχει σε μια δραστηριότητα 2. Να βρίσκει τρόπους ή λύσεις για να λύσει αυτά τα προβλήματα 3. Να αναγνωρίζει τα υπέρ και τα κατά στις διάφορες λύσεις 4. Να αναγνωρίζει την καλύτερη λύση λαμβάνοντας υπόψη τα υπέρ και τα κατά 	<ul style="list-style-type: none"> • «Τι σε ενοχλεί;» «Τι δεν σου αρέσει;» Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει και να δηλώσει αυτό που το ενοχλεί. • «Τι προτείνεις να κάνουμε;» (αν το παιδί δεν αναγνωρίζει το πρόβλημα, δίνουμε δύο επιλογές για παράδειγμα «είναι η μουσική δυνατά ή κάποιο παιδί φωνάζει δυνατά;») • «Αυτό που προτείνεις μήπως θα δημιουργήσει σε κάποιους άλλους πρόβλημα;» «Ποιο είναι το θετικό σε αυτό που θέλεις να κάνουμε, ή ποιο θα είναι το αρνητικό;» • «Ποια είναι η καλύτερη λύση;» «Γιατί;»
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	<p>Άμεση συσχέτιση με τις «Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος». Λήψη απόφασης είναι μια διαδικασία συλλογής ή κατάληξης σε συμπέρασμα σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη λύση. Η επίλυση του προβλήματος έχει ξεκινήσει νωρίτερα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να μπορεί το παιδί/ άτομο να αναγνωρίζει επιτυχείς λύσεις σε προηγούμενα προβλήματα και 	<p>«Θυμάσαι τι κάναμε τότε που σε ενοχλούσε η δυνατή μουσική; Σε βοήθησε που την είχαμε χαμηλώσει; Μήπως και τώρα που παίζουμε δυνατά σε ενοχλεί και θέλεις να παίξουμε πιο σιγά; Ή να πάρουμε άλλα μουσικά όργανα που να μην παράγουν τόσο δυνατό ήχο;»</p>

	<p>πώς αυτές οι λύσεις μπορούν να εφαρμοσθούν και σε άλλες καταστάσεις ή προβλήματα.</p>	
<p>Δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να θέτει στόχους σε μια δραστηριότητα. • Να ορίζει τι μπορεί να κάνει όλη η ομάδα και με ποιον τρόπο. • Να εκφράζει την άποψή του για τις μουσικές δραστηριότητες, για μουσικά όργανα ή ασκήσεις που μπορούν να συμπεριληφθούν. 	<p>«Τι νομίζεις ότι μπορούμε να κάνουμε με αυτό το μουσικό όργανο;» «Πώς θα πρέπει να συνοδεύσουμε με τα μουσικά όργανα αυτό το μουσικό κομμάτι;»</p>
<p>Δεξιότητες αυτορρύθμισης (αυτοπαράτηρηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοενίσχυση)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να μπορεί να αναγνωρίζει παράγοντες που ίσως επηρεάζουν την απόδοσή του, είτε μπορεί να τους ελέγξει είτε όχι. 	<p>Όταν δεν μπορεί να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα να μπορεί να προσδιορίζει τι είναι αυτό που τον δυσκολεύει, παρατηρώντας τον εαυτό του, αξιολογώντας την επίδοσή του και βρίσκοντας τρόπο να ενισχύσει τον εαυτό του π.χ. χρήση counttoons (count+toons) (κινουμένων σχεδίων), φύλλων αυτοπαράκωλουθησης και αυτοαξιολόγησης.</p>
<p>Αυτοσυνηγορία (γνώση, άτομο, σύστημα)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να συμμετέχει στη διαμόρφωση του χώρου • Να βοηθά κάποιο άλλο παιδί 	<p>Πριν ή μετά τις δραστηριότητες να τακτοποιεί τον χώρο και τα μουσικά όργανα μαζί με τα άλλα παιδιά.</p>
<p>Συνειδητοποίηση του εαυτού ή αυτογνωσία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζει τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει. • Να γνωρίζει ότι όταν κάνει κάτι μπορεί να ενοχλεί κάποιον. 	<p>«Μπορείς να παίζεις με αυτό το μουσικό όργανο; Μήπως θέλεις κάποιο άλλο;» «Γιατί θέλεις να πούμε αυτό το τραγούδι;» «Μήπως παίζοντας πολύ δυνατά δεν ακούμε τους άλλους ή μήπως ενοχλούμε κάποιον;»</p>
<p>Αυτοαποτελεσματικότητα</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζει τι έχει καταφέρει και τι μπορεί να καταφέρει. • Να μάθει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο • Να συμμετέχει σε μουσικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες • Να συμμετέχει σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού 	<p>Ρυθμική απόδοση ενός μουσικού κομματιού. Ταύτιση συναισθημάτων με μουσικό κομμάτι.</p>

Ένα μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα εστιάσει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, παράλληλα βασίζεται και στις προσαρμογές στο επίπεδο του περιεχομένου, σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΜΣ) (Vieth Fuelberth & Ewell Laird, 2013).

1. Πολλαπλές μέθοδοι παρουσίασης της γνώσης:

Παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει γνώσεις με διαφορετικούς τρόπους που θα αποκρίνονται στο επικοινωνιακό και γνωστικό του προφίλ. Για παράδειγμα, στο παιδί που είναι εξοικειωμένο με τις νέες τεχνολογίες, θα του δοθεί η ευκαιρία να ακούσει το τραγούδι μέσω ενός τεχνολογικού μέσου αρχικά ή σε ένα παιδί με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού θα οπτικοποιηθούν οι οδηγίες για την ολοκλήρωση της μουσικής δραστηριότητας.

2. Πολλαπλοί τρόποι έκφρασης:

Παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να αναδείξει τι του αρέσει ή τι μπορεί να κάνει στο πλαίσιο μιας μουσικής δραστηριότητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητάς του. Για παράδειγμα σε ένα παιδί με σύνδρομο Down που δεν έχει καλή άρθρωση και δυσκολεύεται ή δε θέλει να τραγουδήσει, θα του δοθεί η ευκαιρία να συνοδεύει ρυθμικά το τραγούδι με ένα μουσικό όργανο π.χ. ταμπουρίνο.

3. Πολλαπλές ευκαιρίες για απασχόληση και συμμετοχή:

Παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να συμμετέχει ενεργά παρά τους περιορισμούς που προκύπτουν από την αναπηρία. Για παράδειγμα σε ένα παιδί με βαριά κινητική αναπηρία γίνεται προσαρμογή του ταμπουρίνου έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να το χρησιμοποιεί (Καρτασίδου, 2009).

Επομένως, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μουσικής δραστηριότητας δύο είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται (Καρτασίδου, 2009): α) σχεδιάζεται η προσαρμογή της δραστηριότητας στον μαθητή και όχι να προσαρμοστεί ο μαθητής στη δραστηριότητα και β) λαμβάνεται υπόψη η λειτουργικότητα του μαθητή.

Για να έχει η μουσική νόημα για τα παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, δεν υπάρχουν οι όροι «άμουσος», «άρρυθμος». Η μουσική πρέπει να είναι το έναυσμα για την ανάδειξη ικανοτήτων και όχι μόνο περιορισμών και αδυναμιών, για την έκφραση συναισθημάτων, αναγκών, επιθυμιών, για την εκδήλωση ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση και επικοινωνία και γενικότερα για την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή.

Συμπεράσματα

«Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται για την ποιότητα ζωής των μαθητών τους» (Adamek & Darrow, 2012, σελ. 108), ιδιαίτερα επειδή η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο μπορεί να προάγει την ποιότητα ζωής. Η ευκαιρία για μουσική εμπειρία θα πρέπει να δίνεται σε όλα τα παιδιά. Αυτό που έχει σημασία είναι να μπορούν να συμμετέχουν στις μουσικές δραστηριότητες, να αποκτήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» και να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντά τους.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους προάγοντας μια νέα φιλοσοφία, όπου θέματα μουσικής ψυχολογίας, μουσικής ανάπτυξης και ειδικής αγωγής, όπως ο αυτοπροσδιορισμός, θα ενισχύσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου. Παράλληλα τα αναλυτικά προγράμματα για τη μουσική στην ειδική αγωγή θα να δίνουν την ευκαιρία για την ενίσχυση μη μουσικών στόχων, που θα εστιάζουν σε μια πιο ενηλικοκεντρική προσέγγιση δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα του ατόμου με αναπηρία. Μέσα από τη μουσική όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου αναπηρίας, θα πρέπει να μάθουν ό,τι είναι σημαντικό για την αυτοπραγμάτωσή τους και την ανάπτυξή τους (Καρτασίδου, 2009). Κάθε παιδί μέσα από τη ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή, την πράξη και τον πειραματισμό, τις αυτοσχέδιες και δημιουργικές μορφές μουσικής έκφρασης, μαθαίνει μουσική και ενισχύεται σε διάφορους τομείς ανάπτυξης. Για να επιτευχθεί αυτό το εκπαιδευτικό μουσικό περιεχόμενο δε θα πρέπει να παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές ακολουθώντας τις αρχές του ΚΣΜ.

Η συνειδητοποίηση της σημασίας του αυτοπροσδιορισμού και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα άτομα με αναπηρίες είναι επιτακτική. Οι Field και συνεργάτες (1998) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αυτοπροσδιορισθούν πριν μπουν στη διαδικασία να διδάξουν τον αυτοπροσδιορισμό στους μαθητές με αναπηρίες. Ακολούθως η συστηματική έρευνα στην Ελλάδα για τον προσδιορισμό των «καλών πρακτικών» στη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού θα πρέπει να εντατικοποιηθεί, ώστε η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα να μπορεί να αξιοποιήσει τα δεδομένα από τη βασισμένη σε ερευνητικές μελέτες πρακτική (evidence based practice).

Βιβλιογραφία

Adamek, M., & Darrow, A.-A. (2012). Music participation as a means to facilitate self-determination and transition to community life for students with disabilities. In Sh. M. Maley (Ed.), *The intersection of arts education and*

- special education: exemplary programs and approaches* (pp. 101–112). The Kennedy Center VSA The international organization on arts and disability. http://education.kennedy-center.org/pdf/Professional_Papers_Vol_1.pdf
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation*. (6th Edition) Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Brown, Fr., & Cohen, Sh. (1996). Self-Determination and young children. *The Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 21, 22–30.
- Chase, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: a survey study. *Journal of Music Therapy*, 41(1), 28–54.
- Darrow, A.A. (2014). Promoting social and emotional growth of students with disabilities. *General Music Today*, 28(1), 29–32.
- Darrow, A. A., Nowak, J., Swedberg, O., Horton, M., & Rice, B. (2009). The effect of participation in a music mentorship program on the self-esteem and attitudes of at-risk students. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–16.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Gerber, B.L., & Horoschak, L. (2012). An attack on the Tower Babel: Creating a National Arts/ Special Education Resource Center. In Sh. M. Maley (Ed.). *The intersection of arts education and special education: exemplary programs and approaches* (pp. 113–128). The Kennedy Center VSA. The international organization on arts and disability. Ανακτήθηκε από http://education.kennedy-center.org/pdf/Professional_Papers_Vol_1.pdf
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., & Walsh, P. N. (2005). The Relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740–744.
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441–451.
- Michels, P. (2001). *The role of musical intelligence in whole brain education*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor musicae in the Faculty of Humanities, School of the Arts, University of Pretoria. Ανακτήθηκε από <https://repository.up.ac.za/handle/2263/25521>
- Sands, D. J., Kozleski, E., & French, N. (1999). *Inclusive education in the 21st Century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203–216.
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. I; pp. 123–139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Tiger, J. H., Hunley, P. G., & Hernandez, E. (2006). An evaluation of the value of choice with preschool children, *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 39, 1–16.

- Vieth Fuelberth, Rh., & Ewell Laird, L. (2013). Tools and stories: Preparing music educators for successful inclusive classrooms through universal design for learning. In Sh. M. Maley (Ed.), *VSA Intersections: Arts and Special Education. A Jean Kennedy Smith Art and Disability Program* (pp. 159–181). https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/2013_VSA%20Intersections_Exemplary_Programs_Approaches_2014.pdf
- Wehmeyer, M.L. (2002). <http://www.ericdigests.org/2003-3/self.htm>
- 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), 1–16.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53–62.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8–16.
- Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance and practical life skills* M.A. Thesis presented to the Faculty of the Department of Education Biola University La Miranda, California USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442707.pdf>
- Καρτασίδου, Λ. (2009). Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 345–368). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδου, Ι., & Φέτση, Ό. (2009). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc's σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 521–529), Αθήνα: Ατραπός.
- Καρτασίδου, Λ. (2006). Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Μακεδόν*, 15, 47–57.
- Καρτασίδου Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2010). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Νοητική Υστέρηση, Ψυχολογική Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση, Β' τόμος (6η Έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

12. The role of music education on the enhancement of self-determination skills of children with disability

Lefkothea Kartasidou

Over the last twenty years, the emphasis has been placed on the study of self-determination of people with disabilities, both as a characteristic of the quality of life and as a basic parameter of educational intervention. Strengthening self-determination skills focuses on the adult-centered approach and is therefore recognized as a good practice in the education of people with disabilities. At the same time, the involvement of students in musical activities promotes a better quality of life and sets the foundations for their social inclusion. However, there is a bibliographic gap in the role of music education in the quality of life of people with disabilities. Given that all children regardless of disability have the right to participate in musical activities, it is important to identify self-determination skills that can be enhanced through musical activities with a view to improving the quality of life and independence of people with disabilities. The aim of this chapter is to set the theoretical basis for educational design and implementation of musical intervention programs aimed at enhancing the self-determined behavior and learning of people with disabilities. A proposal to enhance self-determination skills linked to the goal setting of musical activities is also presented. This paper emphasizes the design and implementation of musical intervention programs following the Universal Design for Learning both at (a) the level of the content of the musical activity and (b) the level of the relation and the connection of the musical and non-musical goals. Throughout this process the role of the music educator is significant on the enhancement of the quality of life of children with disabilities. The education and training for music educators in special education should be fully integrated into a new philosophy as issues of musical psychology, music development and special education such as self-determination, can help the work of every music educator.

Keywords: music education, self-determination skills, Universal Design for Learning, quality of life, children with disability