



UNIVERSITY  
of NICOSIA



UNIVERSITY OF  
PATRAS  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

**Η αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα ελληνικά πανεπιστήμια και η συσχέτιση  
τους με παράγοντες που αφορούν στην προώθηση της Συμπεριληπτικής  
Εκπαίδευσης**

Από την  
**Μαργέτη Αναστασία**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:  
**Μπακιρτζή Ιωάννα**

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

**Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ- ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ-ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Ιανουάριος, 2020**

### **Υπεύθυνη Δήλωση**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Αναστασία Μαργέτη<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Πνευματικά δικαιώματα © 2020 Αναστασία Μαργέτη

## **Περίληψη**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την ενδεχόμενη σχέση της Τέχνης με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Πιο ειδικά, επιδιώκει να προτείνει ότι η Αισθητική Αγωγή των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει σημαντική πτυχή για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών κατά την διδακτική διαδικασία. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τα στοιχεία που αφορούν στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ελληνικών πανεπιστημίων και η συσχέτιση αυτής με την αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδακτική διαδικασία.

Προκειμένου να υλοποιηθεί ο σκοπός, επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας αξιοποιήθηκε η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory), ενώ για τη ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν αξιοποιήθηκε η συνεχής συγκριτική μέθοδος (constant comparative method). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα η παρατήρηση και η συνέντευξη, ενώ διασφαλίστηκαν τα απαραίτητα κριτήρια προκειμένου να επιτευχθεί η εμπιστευσιμότητα των ευρημάτων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία νησιωτικής περιοχής της Ελλάδος και ειδικότερα στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου κατά το σχολικό έτος 2019-2020.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι η αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, όταν οι δραστηριότητες τέχνης που υλοποιούνται έχουν μαθητοκεντρικούς στόχους και όχι υλικοτεχνικούς.

**Λέξεις – κλειδιά:** συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπεριληπτικές πρακτικές, αισθητική ευαισθητοποίηση, τέχνες στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, αρχική κατάρτιση.

### **Abstract**

This thesis examines the potential relationship between Art and Inclusive Education. In particular, it seeks to suggest that teachers' own Aesthetic Education can be an important aspect of developing inclusive practices in the teaching process. The purpose of the research was to study the elements related to the development of aesthetic awareness of future primary education teachers within Greek universities and its correlation with the use of more inclusive practices in the teaching process.

In order to accomplish the purpose, a qualitative methodological approach was chosen to conduct the research. The grounded theory was used as the method of qualitative research, while the constant comparative method was used to analyze the collected data. Observation and interviewing were used as the means of data collection, and the necessary criteria were obtained to ensure the trustworthiness of the findings. The research participants were educators who served in public kindergartens, in the area of the South Aegean islands in Greece, during the school Years 2019-2020.

The findings of the study revealed that teachers' aesthetic awareness has an impact on promoting inclusive practices, when the organized artistic activities have learner-centered goals and not logistical goals.

**Key - words:** inclusive education, inclusive practices, aesthetic awareness, arts in education, teachers, initial training.

*«Η υπέρτατη τέχνη του δασκάλου είναι να ξυπνήσει τη χαρά στη δημιουργική έκφραση και τη γνώση».*

***Albert Einstein***



*Στον αδερφό μου και τους γονείς μας...*



## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα πρωτίστως, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια κ. Μπακιρτζή Ιωάννα, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας με το να αποδεχτεί να αναλάβει την εποπτεία της έρευνας μου. Της οφείλω όμως, και ένα μεγάλο ευχαριστώ τόσο για τις καίριες υποδείξεις και τις πολύτιμες συμβουλές της που αφορούσαν στη θεωρητική συγκρότηση του θέματος και στη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας όσο και για το κόπο, το χρόνο και την υπομονή της όλο αυτό το διάστημα .

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους πρωταγωνιστές της και βασικούς συντελεστές της ερευνητικής μου διαδικασίας. Τους εκπαιδευτικούς των δυο νηπιαγωγείων, οι οποίοι αποδέχτηκαν αμέσως να συμμετάσχουν στο παρόν εγχείρημα, καθιστώντας εφικτό τον στόχο μου. Ακόμα τους ευχαριστώ ειλικρινά, διότι με δέχθηκαν ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας και μου προσέφεραν απλόχερα τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους.

Νιώθω επίσης, την ανάγκη να ευχαριστήσω τους κυρίους Παραγιού Γεώργιο και Λύκο Βασίλειο, οι οποίοι μου διασφάλισαν πολύτιμο χρόνο με την εύρεση διαδικτυακού λογισμικού προγράμματος μετατροπής ηχητικού υλικού σε γραπτό κείμενο. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αποτέλεσε μια καθοριστική παράμετρο για την ερμηνεία και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της εν λόγω ποιοτικής έρευνας που χωρίς τη δική τους συμβολή, θα αποτελούσε μια επίπονη και ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να αδράξω την ευκαιρία που μου παρέχει η παρούσα φάση προκειμένου να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδερφό μου όχι μόνο για την

*υπομονή και τις θυσίες που έκαναν σεβόμενοι την εν λόγω προσπάθεια, αλλά και για την βαρύτιμη συμπαράσταση τους όλα αυτά τα χρόνια. Αποτελούν σημαντικούς συνοδοιπόρους στο ταξίδι της ζωής και υποστηριχτές σε κάθε βήμα μου και κάθε επιλογή μου. Αισθάνομαι απέραντη ευγνωμοσύνη που υπάρχουν στη ζωή μου.*

*Τους ευχαριστώ θερμά όλους...*





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12
1. Το πρόβλημα .....	15
1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	15
2. Επισκόπηση της διπλωματικής εργασίας .....	16
Α' ΜΕΡΟΣ .....	18
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	19
1.1. Ορισμός της Τέχνης .....	19
1.2. Φιλοσοφία της αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση .....	20
1.3. Θετικά γνωρίσματα .....	21
1.4. Προσεγγίζοντας την Τέχνη στην Εκπαίδευση .....	23
1.4.1. Σχέσεις εκπαίδευσης και τέχνης .....	24
1.4.2. Αρμόδιοι για τη Τέχνη στα σχολεία .....	26
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	28
2.1. Ιστορικό υπόβαθρο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	28
2.2. Ορισμός και φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	30
2.3. Θετικά γνωρίσματα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	32
2.4. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	35
2.5. Υπεύθυνοι για τη προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης .....	37
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	39
3.1. Εκπαιδευτικός της σύγχρονης εποχής .....	39
3.2. Αισθητική Ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών .....	39
3.3. Ανάπτυξη Συμπεριληπτικής Φιλοσοφίας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς .....	42
3.3.1. Πρακτικές προώθησης της συμπερίληψης .....	45
3.4. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών Τέχνης ως Συμπεριληπτική Πρακτική .....	47
Β' ΜΕΡΟΣ .....	51
4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ .....	52
4.1. Μέθοδος έρευνας .....	52
4.2. Θεμελιωμένη θεωρία .....	55
4.3. Δείγμα της έρευνας .....	57

4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	59
4.4.1. Συνέντευξη .....	60
4.4.2. Παρατήρηση.....	61
4.5. Διεξαγωγή της έρευνας.....	62
4.6. Εμπιστευσιμότητα.....	65
4.7. Ζητήματα δεοντολογίας.....	70
4.8. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων και κωδικοποίηση.....	72
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	75
5.1. Εκπαιδευτικός N1Α.....	75
5.1.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	75
5.1.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	78
5.1.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης .	81
5.2. Εκπαιδευτικός N1Β.....	83
5.2.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	83
5.2.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	86
5.2.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης .	89
5.3. Εκπαιδευτικός N1Γ .....	91
5.3.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	91
5.3.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	92
5.3.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης .	95
5.4. Εκπαιδευτικός N2Α.....	96
5.4.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	96
5.4.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	98
5.4.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης	101
5.5. Εκπαιδευτικός N2Β.....	102
5.5.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	102
5.5.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	104
5.5.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης	106
5.6. Εκπαιδευτικός N2Γ .....	107
5.6.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης.....	107
5.6.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών .....	109
5.6.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης	112

6 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΦ΄ ΟΛΗΣ ΤΗΣ ΥΛΗΣ .....	114
6.1. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα .....	114
6.1.1. Συμπέρασμα .....	114
6.1.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων συμπερασμάτων .....	115
6.2. Σύνδεση με τη διεθνή βιβλιογραφία .....	121
6.3. Συμβολή της έρευνας .....	125
6.4. Δυσκολίες της έρευνας .....	128
6.5. Περιορισμοί της έρευνας .....	130
6.6. Αναστοχασμός πάνω στη διπλωματική εργασία .....	133
6.7. Προεκτάσεις της έρευνας.....	134
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	161
1. Έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα.....	161
2. Δημογραφικές ερωτήσεις .....	163
3. Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	163
Α) Ερωτήσεις σχετικά με τις Τέχνες: .....	163
Β) Ερωτήσεις σχετικά με τις Συμπεριληπτικές πρακτικές:.....	165
Γ) Ερωτήσεις συνδυασμού Αισθητικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης: .....	167

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρωταρχικό μέλημα της Εκπαίδευσης και του συστήματος που την υπηρετεί είναι η ολόπλευρη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου κατά τη διάρκεια της μαθητικής του θητείας, προσεγγίζοντας τόσο το γνωστικό όσο το κοινωνικό, το συναισθηματικό και το ηθικό επίπεδο αυτής της ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, το εκάστοτε παιδί έχει επισφραγισμένο από το 1994 με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας (Unesco, 1994), το δικαίωμα του να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία που επισυμβαίνει στα χωροχρονικά όρια του σχολείου της γειτονιάς του. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν δεσμευτεί σε μια συνεχή ενίσχυση ενός συμπεριληπτικού χαρακτήρα στις εφαρμοσμένες πρακτικές των σχολείων.

Υπό το πρίσμα μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, εξετάζονται διεξοδικά οι προϋποθέσεις που θα συντελέσουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των παιδιών, οργανώνοντας, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας ένα αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα ευνοϊκό για την υλοποίηση της ολιστικής φιλοσοφίας (Στασινός, 2016). Η φιλοσοφική διάσταση αυτή δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένους μαθητές σκοπό την κατάκτηση συγκεκριμένων δυνατοτήτων μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό στάδιο, αντιθέτως αποτελεί μια συνεχή και διάχυτη διαδικασία που αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Αναγνωρίζοντας τις παραπάνω αρχές, αναζητούνται αποτελεσματικοί τρόποι που εξασφαλίζουν την συμμετοχή όλων των παιδιών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι Gregoire & Lupinetti (2005) χαρακτηρίζουν την Τέχνη ως έναν ισοσταθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης που μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις όποιες δυνατότητες ή δυσκολίες έχουν. Αυτό συμβαίνει διότι τα διάφορα είδη της

Τέχνης είναι ως επί το πλείστον μη φραστικά και επικεντρώνονται στη δημιουργικότητα, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετάσχουν με διάφορους τρόπους (Murayama, 2016).

Σύμφωνα με τον Dewey (2005), η τέχνη μεταξύ άλλων μορφών γνώσης, αποτελεί πνευματικό εργαλείο για την ενίσχυση της συνολικής ποιότητας και αξίας της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Ο Eisner (1984) προτείνει ότι, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παρέχουν ευκαιρίες για δημιουργία συνθηκών ενθουσιασμού και ικανοποίησης των μαθητών στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής και εμπειρίας, θα πρέπει να επικεντρωθούν στην επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού συμμετοχής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και όχι στην εστίαση στις βαθμολογίες των διάφορων δοκιμών. Αναδύεται λοιπόν, ως ερώτημα ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιτύχουν τα παραπάνω. Προτείνεται ότι μια σειρά από ιδέες προερχόμενες από τις διάφορες πτυχές της Τέχνης, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές εμπλουτισμένη αισθητικά διδακτική πρακτική, εμπλέκοντάς τους ουσιαστικά στις μαθησιακές εμπειρίες ανεξάρτητα από τους τελικούς επιθυμητούς στόχους.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι αισθητικά ευαισθητοποιημένοι έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να μετατρέψουν τις συνήθεις μαθησιακές εμπειρίες σε αισθητικές (Wong, 2007). Σε κάθε περίπτωση, ενώ η φύση του πεδίου της Αισθητικής Αγωγής είναι τέτοια που μπορεί να συνδέσει τις γνωστικές και τις συναισθηματικές λειτουργίες του μαθητή, δημιουργεί σύγχυση στο παιδαγωγό, οδηγώντας τον στην ανύψωση συναισθημάτων ανασφάλειας και ανεπάρκειας ως προς τον έλεγχο της αισθητικής δράσης με αποτέλεσμα είτε να επιτρέψει να εξελίσσονται αυτόματα οι

αισθητικές διαδικασίες είτε με την συμπεριφορά του να αναστέλλει την αισθητική δραστηριοποίηση των μαθητών του (Σωτηροπούλου, 2011). Το αίτημα για αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γενικά τόσο των εν ενεργεία όσο και των εκκολαπτόμενων, έρχεται στο προσκήνιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τα αισθητικά μαθήματα που ενδεχομένως, παρακολουθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του συμβάλλουν στην αισθητική ευαισθητοποίηση του και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί την Τέχνη στην Εκπαίδευση. Ωστόσο, η καλλιέργεια αυτής της ευαισθητοποίησης προ-οικονομεί το κατά πόσο θα είναι σε θέση να εντάσσουν αισθητικές δραστηριότητες στη διδακτική διαδικασία, ενώ πιθανολογείται ότι μπορεί να αποτελέσει προβάδισμα για μια πιο συμπεριληπτική πρακτική, μιας και η Τέχνη αφορά όλους του μαθητές (Murayama, 2016).

Παρόλο, που οι *Τέχνες στην Εκπαίδευση* και η *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* αφορούν ξεχωριστά παρακλάδια της Παιδαγωγικής, κρίνεται ότι ο εκπαιδευτικός που είναι αισθητικά ευαισθητοποιημένος, θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει αισθητικά ερεθίσματα προς όφελος της μάθησης ανεξάρτητα των δυνατοτήτων ή των δυσκολιών που ενδεχομένως να έχουν οι μαθητές του, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Σχετικές έρευνες που αφορούν την αισθητική εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνει ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός και να τη συσχετίζουν με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που αξιοποιεί, δεν έχουν εντοπιστεί κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που ασχολούνται μεμονωμένα με της δυο έννοιες, αισθητική ευαισθητοποίηση και συμπεριληπτικές πρακτικές.

## 1. Το πρόβλημα

Παρά του ότι υπάρχει ανεπτυγμένο ήδη, σημαντικό πεδίο στην έρευνα του ρόλου της αισθητικής εκπαίδευσης, και των βασικών στόχων της εκπαιδευτικής πρακτικής, φαίνεται ότι υπάρχει ένα κενό αναφορικά με το επίπεδο αισθητικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και τον εντοπισμό μιας πιθανής σχέσης ανάμεσα στην αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και στη αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική διαδικασία.

### 1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει τα στοιχεία που αφορούν στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ελληνικών πανεπιστημίων και η συσχέτιση αυτής με την αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών;
- Πώς συσχετίζεται η αισθητική ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών, με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική διαδικασία;

## 2. Επισκόπηση της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δυο βασικά μέρη, αυτών του θεωρητικού υπόβαθρου, διαμορφωμένο από τα τρία πρώτα κεφάλαια, και του ερευνητικού μέρους, στο οποίο εμπεριέχονται τα τρία επόμενα και τελικά κεφάλαια. Συνολικά λοιπόν, απαρτίζεται από έξι κεφαλαία. Αναλυτικότερα:

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να πλαισιωθούν θεωρητικά οι δυο κεντρικοί άξονες με τους οποίους καταπιάνεται η εν λόγω εργασία, η Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* αφορά στις τέχνες στην εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια ορισμού της έννοιας «τέχνη». Έπειτα, περιγράφεται η φιλοσοφία πίσω από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα θετικά γνωρίσματα τους, καθώς γίνεται αναφορά στο πώς και στο ποιοι μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* εκτίθεται η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο ειδικά γίνεται αναφορά στο ιστορικό της υπόβαθρο, στον ορισμό της, στα θετικά της γνωρίσματα, ενώ αναφέρεται το επίπεδο της συμπερίληψης στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, επισημαίνεται ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για τη προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται ανάλυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως προς του δυο προαναφερόμενους άξονες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής



φιλοσοφίας από τους ιδίους. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση των διάφορων ειδών τέχνης από τους εκπαιδευτικούς ως μια πρακτική προώθησης της συμπερίληψης.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο αφορά σε ζητήματα της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναφέρονται τα στοιχεία εκείνα που οδήγησαν στη διαμόρφωση και την υλοποίηση της οικείας έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην ερευνητική μέθοδο που επιλέχθηκε, στους συμμετέχοντες της έρευνας, στη μεθοδολογία της, στον τρόπο διεξαγωγής της, στα ζητήματα εκείνα που σχετίζονται με το κύρος της και τη δεοντολογία της, καθώς και στην μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* γίνεται η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν μέσα από τις παρατηρήσεις και τις απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες. Τα παραπάνω παρατίθενται με αναλυτικό, περιγραφικό και αφηγηματικό τρόπο.

Στο *έκτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται μια αναφορά εφ' όλης της ύλης. Συγκεκριμένα, γίνεται συζήτηση αποτελεσμάτων και παράθεση γενικών συμπερασμάτων, σύνδεση με τη διεθνή έρευνα, αναφορά στις δυσκολίες και τους περιορισμούς της έρευνας, αναστοχασμός πάνω σ' αυτήν και παρατίθενται προτάσεις για προεκτάσεις της έρευνας.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία, ενώ έχει τοποθετηθεί παράρτημα με το έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ παρατίθενται το ερωτηματολόγιο με τις δημογραφικές ερωτήσεις και το πρωτόκολλο συνέντευξης.

## **Α' ΜΕΡΟΣ**



UNIVERSITY of NICOSIA

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Ορισμός της Τέχνης

Η προσπάθεια εύρεσης ενός ορισμού που να περιλαμβάνει όλα όσα πραγματικά είναι η Τέχνη αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι ορισμοί ποικίλουν και προκύπτουν είτε από φιλόσοφους είτε από καλλιτέχνες. Η προσωπική προσπάθεια του καθενός να εκφράσει τι πραγματικά είναι η Τέχνη για εκείνον, οδήγησαν στην δημιουργία μιας ατέρμονης εννοιολογικής και σημασιολογικής παρακαταθήκης που εμπλουτίζεται συνεχώς με τα χρόνια. Συνεπώς, αντί να γίνεται προσπάθεια συγκεκριμενοποίησης της έννοιας Τέχνης, αποδίδεται σ' αυτήν ένα εύρος ιδιοτήτων.

Στα ορθογραφικά και ερμηνευτικά λεξικά, η λέξη «τέχνη» ορίζεται τόσο ως χειρονακτική δεξιότητα ενός επαγγελματία τεχνίτη που έχει αποκτήσει μέσα από την εμπειρία και την εξάσκηση του σε έναν τομέα όσο και η αξιοποίηση της φαντασίας για την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων για την παραγωγή ενός αισθητικού έργου (Δημόπουλος, 2005; Ιορδανίδου & Μπαταβάνη, 2002). Περικλείει λοιπόν, στο εσωτερικό της το έργο του τεχνίτη που εστιάζει στην χρησιμότητα των έργων του, αλλά και του καλλιτέχνη που επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην προσφορά αισθητικής απόλαυσης. Στη παρούσα εργασία, θα αξιοποιηθεί το δεύτερο σκέλος, ενώ θα αντιμετωπιστεί η έννοια της Τέχνης ως *«η δημιουργική ανθρώπινη συμπεριφορά που υπόκειται σε κάποιους αισθητικούς κανόνες»* (Τζαβάρας, 2006: 237).

## 1.2. Φιλοσοφία της αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση

Η Τέχνη αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο σπουδαία κοινωνικά φαινόμενα που είναι συνυφασμένο με τον άνθρωπο, τη ζωή του και το πνεύμα του (Παπαδημητριού, 2005), ενώ έχει ως εγγενή χαρακτηριστικό την ιδιότητα να παρέχει συναισθήματα ικανοποίησης σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα των ανθρώπων που ξεκινάει από την παιδική ηλικία (Epstein & Τρίμη, 2005). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης να υπηρετήσει το εκάστοτε παιδί προς όφελος της ολιστικής του ανάπτυξης, αποτελούν βασικούς λόγους για τους οποίους τα σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα προσπαθούν ολοένα και περισσότερο να συμπεριλάβουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα τις Τέχνες.

Υπέρμαχος της ενσωμάτωσης των Τεχνών στην εκπαίδευση ήταν ο φιλόσοφος Dewey, ο οποίος δήλωσε ότι οι Τέχνες θα πρέπει να αποτελούν «θεμελιώδες μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς συμβάλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην έκφραση του εαυτού, καθώς και στην εκτίμηση της έκφρασης των άλλων» (Dewey, 1919; Dewey, 1934, in Heilig, Cole & Aguilar, 2010, p. 136). Πίστευε ότι αυτές ήταν ικανές να προσφέρουν στα παιδιά την δυνατότητα να διαμορφώσουν ή να βελτιώσουν την άποψη τους για τον κόσμο γύρω τους (Goldblatt, 2006).

Ο Gardner, λαμβάνοντας υπόψη του ένα ποικίλο εύρος των ανθρώπινων γνωσιακών ικανοτήτων και κατανοώντας τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι σε διάφορες πολιτιστικές και ιστορικές εγκαταστάσεις, ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner & Hatch, 1989). Στη βάση αυτής της προσέγγισης και στο ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο Gardner διευκρίνισε ότι παρά

το γεγονός ότι τα σχολεία έχουν την τάση να επικεντρώνονται στη γλωσσική και στη λογικό-μαθηματική ικανότητα, που σαφώς είναι σημαντικές, παραγκωνίζουν άλλες εξίσου σημαντικές νοητικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικών ορίων (Gardner, 2008b). Αναγνώρισε επιπλέον τύπους νοημοσύνης στα άτομα, όπως η μουσική, κιναισθητική, χωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και οικολογική (Gardner, 2008a) και υποστήριξε ότι η συμμετοχή των παιδιών στις Τέχνες παρέχει έναν ασφαλές τρόπο για να αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα τύπων νοημοσύνης, καθώς εκείνες τους επιτρέπουν να εκφράσουν ότι είναι σημαντικό για εκείνα μέσω πολλαπλών τρόπων έκφρασης (Gardner, 1999).

### 1.3. Θετικά γνωρίσματα

Οι παραπάνω θεωρίες έστρεψαν το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας στο να εντοπίσει τα οφέλη της ενσωμάτωσης των τεχνών στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Ο Fiske (1999) παρουσιάζει ένα σύνολο ερευνών που προβάλλουν την συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των παιδιών σε δραστηριότητες τέχνης και υψηλών βαθμών σε διαγωνίσματα ανάγνωσης και μαθηματικών. Ενδεικτικά, σε μια από τις εμπεριεχόμενες έρευνες, όπου εξετάστηκαν μαθητές που εμπλέκονταν με διάφορους τομείς τέχνης, βρέθηκε ότι είχαν θετική σχολική επίδοση σε όλες τις τάξεις του δημοτικού (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999). Ακόμα, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μου ασχολούνταν με την ορχηστική μουσική, παρουσίαζαν πολύ καλές μαθηματικές ικανότητες, ενώ όσοι εμπλέκονταν με πτυχές της δραματικής τέχνης, επωφελούνταν στην ανάγνωση, αλλά και στην ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού του και των επιπέδων συναίσθησης και ανοχής προς τους άλλους (Catterall, et al., 1999).

Παρά το γεγονός ότι οι μελετητές της εν λόγω έρευνας, εξέτασαν και ανέδειξαν ανεξάρτητα πορίσματα, προέκυψε μια αξιοσημείωτη συνοχή μεταξύ των ευρημάτων τους. Αυτά αναφέρονται επιγραμματικά παρακάτω.

*«Οι τέχνες στην εκπαίδευση:*

- Προσεγγίζουν μαθητές που δεν προσεγγίζονται με άλλο τρόπο.
- Προσεγγίζουν τους μαθητές με εναλλακτικούς τρόπους.
- Συνδέουν τους μαθητές τόσο με τους εαυτούς τους όσο και με τους άλλους.
- Μετασχηματίζουν το περιβάλλον προς όφελος της μάθησης.
- Παρέχουν ευκαιρίες συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των ενηλίκων και αυτό λειτουργεί ως πρότυπο στις ζωές των νέων.
- Δημιουργούν νέες προκλήσεις στους μαθητές εκείνους που θεωρούνται ήδη επιτυχημένοι.
- Συνδέουν την μαθησιακή εμπειρία με τον κόσμο της πραγματικής εργασίας.
- Δίνουν τη δυνατότητα στους νέους να έρθουν σε άμεση επαφή με τις τέχνες και τους καλλιτέχνες» (Fiske, 1999, p. ix – x).

Επίσης, η συγκεντρωτική εργασία του Deasy (2002), συμπεριλαμβάνει έρευνες και εκθέσεις που σχετίζονται με τις Τέχνες στην εκπαίδευση και διαχωρίζεται σε πέντε σχετικούς τομείς, το χορό, το δράμα, τις οπτικές τέχνες, τη μουσική και τη πολυτροπικές με στόχο τη συσχέτιση τους με μια σειρά σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρά την εγγενή αξία που έχουν οι τέχνες σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξης του παιδιού, ως μαθητή (Godfrey, 1992), έχει υποστηριχθεί ότι μπορούν να κάνουν τη διαδικασία της

μάθησης πιο διεγερτική, σύνθετη και μη αναμενόμενη (Gadsden, 2008). Παρόλα αυτά, πολλοί συγγραφείς παιδαγωγικών εννοιών (Wojnar & Szymánska, 1978; Kroflič, 2007), επισημαίνουν ότι η σημασία της αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού έχει παραμεληθεί επί μακρόν τόσο στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή όσο και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### **1.4. Προσεγγίζοντας την Τέχνη στην Εκπαίδευση**

Η ενσωμάτωση της Τέχνης στα προγράμματα σπουδών σίγουρα δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Ωστόσο, ενώ γίνεται αναφορά των ελληνικών προγραμμάτων στη διδασκαλία των αισθητικών τομέων, η δραστηριοποίηση των παιδιών σ' αυτούς είναι χρονικά προδιαγεγραμμένη και όχι διάχυτη στη συνολική σχολική εκπαίδευση (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Τρούλη, 2012), δίνοντας την αίσθηση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο πρακτικής, παραμένει προσηλωμένο σε μια μονοδιάστατη πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού, αυτή της γνωστικής καλλιέργειας, παραγκωνίζοντας τη δυνατότητα της Αισθητικής Αγωγής να διεισδύσει στις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Οι απλές διδακτικές ώρες που συνήθως εκλαμβάνονται τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους διδασκόμενους ως ώρα χαλάρωσης από τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα θα πρέπει να εκλείψει και να γίνει αντιληπτός ο ρόλος της ως μια ουσιαστική και κερδοφόρα διαδικασία, ώστε να της δοθεί η βαρύτητα, η αξία και η σημασία που της αρμόζει. Υπό το πρίσμα αυτό δυο αλληλένδετα ερωτήματα αναμένουν να λάβουν απαντήσεις. Το ένα αφορά την ίδια τη μορφή της Τέχνης σε σχέση με την

εκπαίδευση και το δεύτερο αναφέρεται στο ποιος είναι αρμόδιος ή κατάλληλος να αξιοποιήσει τις Τέχνες και ευρύτερα την Αισθητική Αγωγή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

#### 1.4.1. Σχέσεις εκπαίδευσης και τέχνης

Για να δοθεί απάντηση στο παρόν θα γίνει ενδεικτικά αναφορά σε δυο μόνο βασικές διαστάσεις αξιοποίησης των Τεχνών, που είναι πιο πιθανόν να συναντήσει κανείς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διάσταση που δίνεται σε κάθε περίπτωση τεκμηριώνει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό που οι τέχνες ακολουθούν.

##### 1.4.1.1. Τέχνη για την Τέχνη

Η πρώτη διάσταση η Τέχνη παρουσιάζεται ως ένας ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος (Κούβου, 2010) που αξιοποιείται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο ισάξιο με όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος που χρήζει διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, αποτελεί μια πρακτική με κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016) που μεταβιβάζει γνώσεις, εκπαιδεύοντας το άτομο να αναγνωρίζει βασικές έννοιες Τέχνης που σχετίζονται με το «ωραίο». Πρόκειται λοιπόν για *αγωγή στην Τέχνη* με προσφερόμενα ενδο-αισθησιακά οφέλη, όπως η αισθητική απόλαυση και η απόκτηση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και γνώσεων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011).

Βασική πτυχή της διάστασης αυτής είναι η έμφαση που προσδίδει στη κριτική και θεωρητική σκοπιά της Τέχνης, οργανώνοντας το μάθημα σε τρεις άξονες: «την κριτική



παρατήρηση και ανάλυση των καλλιτεχνικών επιτευγμάτων του παρελθόντος, τη μελέτη της ιστορίας της τέχνης και την πρακτική» (Κούβου, 2010: 52). Φαίνεται λοιπόν , ότι τα αισθητικά αντικείμενα και τα χαρακτηριστικά τους έχουν βαρύνοντα ρόλο στη προσέγγιση αυτή.

#### **1.4.1.2. Διδασκαλία μέσω Τέχνης**

Η δεύτερη διάσταση αντιμετωπίζει την Τέχνη ως ένα εργαλείο που αξιοποιείται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και γνωστικών δεξιοτήτων (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016). Υπό το πρίσμα αυτό, η Τέχνη ως ένας παιδαγωγικός τομέας τίθεται υπό τις υπηρεσίες των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων και των στόχων τους (Σωτηροπούλου- Ζορμπαλά, 2011).

Φαίνεται λοιπόν, πως ως ανεξάρτητος κλάδος, η διδακτική της τέχνης, αποδομείται και γίνεται μέρος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, χάνοντας την αυτονομία τους (Κούβου, 2010). Αυτό είναι σίγουρα, πέρα από τα πλαίσια του νηπιαγωγείου, κάτι πρωτοποριακό για ένα ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που βασίζεται στην τμηματοποίηση και το διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για *αγωγή μέσω Τέχνης*, παρέχοντας εργαλειακά οφέλη προς την μαθησιακή διαδικασία προσεγγίζοντας δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών και καλλιεργώντας τους κίνητρα για μάθηση (Σωτηροπούλου- Ζορμπαλά, 2011).

#### 1.4.2. Αρμόδιοι για τη Τέχνη στα σχολεία

Το ποιος είναι αρμόδιος να διδάξει Τέχνη στα σχολεία αποτελεί ένα διπολικό πρόβλημα, καθώς τόσο ο εξειδικευμένος σε κάποια μορφή τέχνης εκπαιδευτικός όσο και ο γενικός εκπαιδευτικός σφάλλουν από διαφορετική σκοπιά στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την Τέχνη, αλλά και στον τρόπο που την προσφέρουν στους μαθητές τους. Σε ένα γενικευμένο πλαίσιο, η αξιοποίηση της Τέχνης με έναν από τους παραπάνω τρόπους, ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο ή ως εργαλείο προσέγγισης άλλων γνωστικών αντικειμένων, μπορεί εν μέρει να καθορίσει ποιος είναι ο κατάλληλος σε κάθε περίπτωση.

Πέρα από το νηπιαγωγείο, το οποίο οργανώνεται διαθεματικά και άρα εκείνος που αναλαμβάνει εξολοκλήρου τη μύηση των παιδιών στις Τέχνες είτε με τον έναν είτε με τον άλλο τρόπο, είναι ο γενικός εκπαιδευτικός. Στα υπόλοιπα σχολικά πλαίσια και βαθμίδες της ελληνικής πραγματικότητας, η κατάσταση διαφοροποιείται, λόγω της διαχωριστικής δομής των γνωστικών μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος στο οποίο αυτά τοποθετούνται και υλοποιούνται.

Πιο συγκεκριμένα, στο δημοτικό και στη δευτεροβάθμια, όπου κάτω από την ομπρέλα της Αισθητικής Αγωγής τοποθετούνται τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή και η μουσική, δράση αναλαμβάνουν οι ανάλογες ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού με κωδικούς κλάδων ΠΕ89, ΠΕ91 και ΠΕ79, αντίστοιχα. Ωστόσο, στα δημοτικά σχολεία, σε περιπτώσεις που οι δάσκαλοι των τμημάτων δεν καλύπτουν τις απαιτούμενες διδακτικές ώρες στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκουν, τα μαθήματα αισθητικής αγωγής δύναται να τους ανατεθούν (ΥΠΠΕΘ, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ύπαρξη ειδικοτήτων ενδεχομένως να αποπροσανατολίζει τους

εκπαιδευτικούς από την αξιοποίηση των τεχνών στην μαθησιακή διαδικασία (Σωτηροπούλου- Ζορμπαλά, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση είτε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων είτε από τις ειδικότητες που προέρχονται από σπουδές μυημένες σε κάποιο τομέα τέχνης, μπορεί να προκαλέσει ενδεχόμενα πρακτικά ζητήματα, καθώς ο καθένας προσανατολίζεται στις κατευθυντήριες που έχει λάβει από την αρχική του κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2011) επισημαίνει ως αμφίβολο εγχείρημα τη σχεδίαση δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής και από τις δυο πλευρές, καθώς τονίζει ότι ανάλογα με την εκπαιδευτική τους ιδιότητα παρουσιάζεται μια έλλειψη σε καλλιτεχνικό επίπεδο για τους δασκάλους και σε παιδαγωγικό υπόβαθρο για τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

## 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1. Ιστορικό υπόβαθρο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η απαρχή της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να τοποθετηθεί ως προοπτική, χρόνια πίσω και συγκεκριμένα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΗΕ, 1948), όπου δηλώνεται ρητά ότι όλοι και ο καθένας έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στην ίδια γραμμή για την προοπτική ανάπτυξης της συμπερίληψης κυμαίνεται και η επιρροή από την εθελούσια υιοθέτηση των κυβερνήσεων του κόσμου, ενός πρότυπου κανόνων για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτουν διάφορους τομείς της ζωής τους (United Nations, 1993).

Μια διεθνώς αναγνωρισμένη συμφωνία που υποστηρίζει, αλλά και βασίζεται στη συμπερίληψη είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, όπου και επισημαίνονται τα ίσα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο Άρθρο 7 της εν λόγω σύμβασης αναφέρει ρητά ότι:

1. Τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξασφαλίσουν στα παιδιά με αναπηρία την πλήρη απόλαυση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά.
2. Σε όλες τις δράσεις που αφορούν παιδιά με αναπηρία, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού.

3. Τα κράτη Μέρη διασφαλίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για όλα τα θέματα που τα αφορούν, σύμφωνα με την ηλικία τους και το βαθμό ωριμότητας τους, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά, και τους παρέχεται η ανάλογη βοήθεια για την αναπηρία και την ηλικία τους, έτσι ώστε να πραγματοποιήσουν αυτό το δικαίωμα (ΟΗΕ, 2006).

Οι παραπάνω δηλώσεις και διακηρύξεις συνέβαλαν στην έμπνευση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, πράγμα που αποτελεί και το πρώτο βήμα προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Suleymanov, 2015). Ειδικότερα, η πορεία προς αυτήν, πέρασε από διάφορα στάδια, με πρώτο και βασικό την ομαλοποίηση και τον αποϊδρυματισμό των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια στην ενσωμάτωση και την ένταξη τους στα σχολεία (Στασινός, 2016).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι τα παραπάνω αποτελούν τις ρίζες για το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εισάγονται στα σχολεία «γενικής» εκπαίδευσης ή καλύτερα στα σχολεία της γειτονιάς τους. Ωστόσο, δεν συνηγορούν στην ολική συμπερίληψη τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου και συγκεκριμένα στις σχολικές τάξεις. Οι προσδοκίες των όρων αυτών ήταν ότι θα σήμαιναν πράγματι την εκπαίδευση των ιδιαίτερων παιδιών στα χωρικά πλαίσια μια «κανονικής/τυπικής» αίθουσας διδασκαλίας υπό την αίσθηση του ανήκειν, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της θετικής σχολικής επίδοσης (Odom, Buysse, and Soukakou, 2011).

Οι πιο κατευθυνόμενες συζητήσεις για μια εκπαίδευση για όλους ξεκίνησαν το 1990, στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου συνεδρίου (United Nations, 1990), όπου και ορίστηκαν οι γενικές αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Αυτές ήταν η παροχή

καθολικής πρόσβασης στα σχολεία για όλους και η προώθηση της ισότητας (Suleymanov, 2015). Ουσιαστικά, όμως ο καθαρός προσανατολισμός προς στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (Ainscow, 1998), με την οποία προωθήθηκε ένα νέο πλαίσιο δράσης την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Unesco, 1994). Διαπιστώθηκε επίσημα, ότι η ειδική εκπαίδευση απέτυχε ως μορφή εξαιτίας της του οργανωτικού, φυσικού, αλλά και ψυχολογικού της διαχωρισμού της από τη γενική εκπαίδευση (Skrtic, 1987). Τέλος, η προσέγγιση αυτή διαβεβαιώθηκε ξανά το 2000 στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Συνδεδέριο στη Ντακάρ (Unesco, 2000).

## **2.2. Ορισμός και φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης**

Παρά το γεγονός, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ευρύτατα συνδυαστεί με μια εκπαίδευση για όλους και στερεοτυπικά στις απαρχές της γινόταν αναφορά σ' αυτήν σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ορισμός της διαφοροποιείται ως προς την ανάλυση και τη περιγραφή του. Αποτελεί σημαντική διαπίστωση το γεγονός ότι οι διάφορες κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο δίνουν πολλούς διαφορετικούς ορισμούς για την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Bowie, 2009), καθιστώντας την μια νευραλγική έννοια που τοποθετείται διαφορετικά στα διάφορα χωρικά και χρονικά συγκείμενα αναπτύσσοντας ένα ευρύτατο πεδίο διαλόγου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής. Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της συμπερίληψης αποτελεί μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Ainscow, 2005).

Η φιλοσοφική αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έγκειται στην αναγνώριση του γεγονότος ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές δυνατότητες, ικανότητες, ενδιαφέροντα και ανάγκες, καθώς και στην κατανόηση ότι οι ίδιοι προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα (Mitchel, 2010). Υπό αυτή την άποψη, ο Mitchel (2010: 55) προσδιορίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως «εκπαίδευση που ταιριάζει» στο ευρύ φάσμα διαφορετικότητας των μαθητών. Επιδιώκεται λοιπόν, η διασφάλιση και η εγγύηση του δικαιώματος όλων των παιδιών για πρόσβαση, παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία στα τοπικά γενικά σχολεία (Slee, 2018) διαμορφώνοντας έτσι «σχολεία για όλους» (Mitchel, 2010: 55).

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, έχει αναπτυχθεί ένα καταστατικό που στοχεύει να εξυπηρετήσει τα σχολεία να υιοθετήσουν βασικές αρχές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 2002). Πρωτίστως όμως, τα σχολεία της γειτονιάς που προσανατολίζονται προς τη συμπερίληψη, θα πρέπει μέσω των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης να αντληθούν ότι τα κατορθώματα, οι συμπεριφορές και η ευημερία του κάθε παιδιού έχουν ιδιαίτερη σημασία (Farrell & Ainscow, 2002). Ως εκ τούτου για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, προϋποτίθεται ο εντοπισμός και η άρση φραγμών στα πλαίσια τους, προκειμένου να παρέχονται εξαιρετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και τους νέους (Slee, 2018). Πρέπει να γίνει όμως αντιληπτό, ότι η συμπερίληψη αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία χωρίς τελικό προορισμό και ότι στο πλαίσιο αυτής οφείλουν να αναζητούνται συνεχώς νέοι τρόποι συμπερίληψης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως δυνατοτήτων ή αδυναμιών (Unesco, 2005).

Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι η συμπερίληψη ως μια δυναμική προσέγγιση της διαφορετικότητας διακηρύττει ότι «οι ατομικές διαφορές δε θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία εμπλουτισμού της μάθησης» (Unesco, 2005: p. 12). Αναγνωρίζεται πως μια ουσιαστική σύνδεση της ειδικής με τη γενική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, καθώς μια «μοναχική» και ανεξάρτητη στρατηγική ειδικής αγωγής είναι αυτοκαταστροφική (Fuchs & Fuchs, 1994). Εν κατακλείδι, η κίνηση προς τη συμπερίληψη, δεν είναι απλώς μια οργανωτική και πρακτική αλλαγή, αλλά αποτελεί μια διαδικασία με ξεκάθαρη φιλοσοφία και ιδεολογία (Unesco, 2005: p. 12) και ως τέτοια μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για μια δημοκρατική εκπαίδευση (Slee, 2018).

### 2.3. Θετικά γνωρίσματα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη φιλοσοφία πίσω από αυτή, εκ των πραγμάτων κατάλληλη και ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητη η δέσμευση για να διασφαλιστεί η εφαρμογή της (Lindsay, 2007). Ωστόσο, σχετικές μελέτες που προσπάθησαν να ερευνήσουν τον αντίκτυπο των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών δομών στα παιδιά σε σύγκριση με τις ειδικές δομές κατέληξαν σε ποικίλα αποτελέσματα. Ειδικότερα, κάποιες μελέτες βρήκαν ότι τα αποτελέσματα των δυο δομών σε σχέση με τις διάφορες επιδόσεις των παιδιών ήταν παρόμοια, άλλες ανέφεραν πιθανά πλεονεκτήματα στα παιδιά που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικές δομές, ενώ υπήρξαν και έρευνες που υπονόησαν καλύτερα αποτελέσματα στα παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Vivanti, Dissanayake, Duncan, Feary, Capes, Upson, & Hudry, 2018).



Τα ευρήματα που προέκυψαν από διαφορετικές μελέτες με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, αδυνατούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα υπέρ ή κατά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ή της ειδικής αγωγής και χρήζουν περαιτέρω ερευνητικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, τα αρνητικά συμπεράσματα μπορεί να υποδηλώνουν περιορισμούς στις πρακτικές που υιοθετούνταν από τις αντίστοιχες δομές και συνεπώς, θα πρέπει να τροποποιηθούν για να αντιμετωπιστούν ατυχή αποτελέσματα, αντί να επιδοκιμάζεται η υποστήριξη προς τη συμπεριληπτική φιλοσοφία (Booth, 1996).

Μπορεί να υποστηριχθεί επίσης, ότι η ποικιλότητα του πώς ορίζεται η συμπερίληψη και απουσία ενός κοινού ορισμού ανάμεσα στους ερευνητές, να αποτελούν βασική αιτία δυσκολιών εξέτασης της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Lindsay, 2007). Σε κάθε περίπτωση όμως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια αξιέπαινη προσέγγιση και ένα φιλόδοξο μεταρρυθμιστικό κίνημα που υπόσχεται την υλοποίηση βασικών πτυχών των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως η πρόσβαση και η συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση (Artiles & Kozleski, 2007).

Απαραίτητη θεωρείται, η αναφορά σε δεδομένα ερευνών που κατατάσσονται υπέρ της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα εν λόγω αποτελέσματα υποδεικνύουν μια ισχυρή τάση για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται τόσο με ακαδημαϊκές/σχολικές επιδόσεις όσο και με συμπεριφορικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα τόσο για τους μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για τους «τυπικά» αναπτυσσόμενους μαθητές μια γενικής σχολικής τάξης (Lipsky & Gartner, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη τοποθέτηση τους σε μια τάξη, όπου η συμπερίληψη εφαρμόζεται σωστά (Mitchel, 2010), τους δίνεται η ευκαιρία να ασκήσουν ή και να βελτιώσουν τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Vivanti et al., 2018). Ως εκ τούτου, μπορούν να αναπτυχθούν νέες φιλίες και να διαμορφωθεί μια ευρύτερη κοινωνική συμπερίληψη, με την οποία θα μειωθούν πιθανά αισθήματα απομόνωσης, θα περιοριστεί ή και να εξαλειφτεί η πιθανότητα ετικετοποίησης των ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα (Department of Education and Science, 2007) και αυτόματα να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση τους (Mitchel, 2010). Μπορούν επίσης, να προκύψουν ακαδημαϊκά/σχολικά οφέλη ως προς τα εν λόγω παιδιά, καθώς μέσα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης τους παρέχονται κίνητρα για μάθηση (Department of Education and Science, 2007), ενώ οι συνομήλικοί τους μπορούν να αποτελέσουν ως πρότυπα και αρωγοί προς τη πορεία μάθησης σε όλους τους γνωστικούς τομείς (Vivanti et al., 2018).

Η συμπερίληψη όμως, σαν ιδέα περικλείει στα δεσμά της όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία μάθησης. Συνεπώς, οφέλη από τις συμπεριληπτικές πρακτικές απολαμβάνουν και οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τα οφέλη που προσεγγίζουν μπορεί να είναι είτε ιδεολογικά και ανθρωπιστικά, όπως το να αποβάλλουν εσφαλμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις προς τη διαφορετικότητα και να μάθουν να την αποδέχονται (Department of Education and Science, 2007) είτε να είναι εκπαιδευτικά οφέλη.

Συμπερασματικά, η συμπερίληψη μπορεί να προωθήσει αυτά που αγωνίζεται να κατορθώσει η ευρύτερη έννοια της εκπαίδευσης, δηλαδή την απόκτηση δεξιοτήτων τόσο

γνωστικού προσανατολισμού όσο και ουμανιστικών αρχών. Τα βιώματα που εκείνη παρέχει μπορούν να προετοιμάσουν όλους όσους ανήκουν στη σχολική κοινότητα για μια μελλοντική συμπεριληπτική κοινωνία (Department of Education and Science, 2007). Η παραπάνω σκέψη, βασίζεται στην υπόθεση ότι τα σχολεία, ως θεσμοί, μπορούν να μετατρέψουν τις κοινωνίες, έτσι ώστε οι όποιες διαφορές υπάρχουν στα άτομα να είναι σεβαστές (Artiles & Kozleski, 2007).

## **2.4. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Από όσα έχουν αναφερθεί προηγουμένως, διαπιστώνουμε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «περικλείει» στα μη προκαθορισμένα της όρια, το ευρύ φάσμα της διαφορετικότητας, συνεπώς αφορά όλους όσους σχετίζονται ή υπηρετούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιλαμβάνεται την έννοια της συμπερίληψης ως υποκεφάλαιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σε γενικότερο, πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει ή θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει πρακτικές που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Στασινός, 2016), την εκπαιδευτική ηγεσία (Αγγελίδης, 2011α), τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεροσίμου, 2013), την αρχική και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011), καθώς και όλα σχετίζονται με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, τα αναλυτικά τους προγράμματα, την οργάνωση, τις δομές κ.α. Παρά ταύτα, στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση άπτεται σε νομικό επίπεδο μόνο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, τα θεμέλια της Διακήρυξης της Σαλαμάνκας (Unesco, 1994) στην Ελλάδα, τέθηκαν για πρώτη φορά τη πρώτη δεκαετία του 2000 με την εισαγωγή σχετικών νόμων, προωθώντας για πρώτη φορά πρακτικές κατευθυνόμενες στη νέα αυτή εκπαιδευτική πρωτοβουλία. Με το νόμο του 2000(N. 2817/2000), δόθηκε για πρώτη φορά έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντί της έμφασης που δινόταν προηγουμένως στην κλινική τους εικόνα (Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018). Σύμφωνα με τον νόμο, τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέκτησαν το δικαίωμα είτε να παρευρίσκονται σε τάξη του «γενικού» σχολείου στο πλευρό ενός ειδικού εκπαιδευτικού που λαμβάνει το ρόλο της παράλληλης στήριξης είτε σε μια ειδικά οργανωμένη και στελεχωμένη αίθουσα στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο του «γενικού» σχολείου(Sarris, Riga & Zaragas, 2018). Όσον αφορά την ύπαρξη ειδικών σχολείων, ο νόμος αυτός «περιορίζει» σ' αυτά, τη φοίτηση μόνο παιδιών με σοβαρές και πολλαπλές δυσκολίες(Pappas et al., 2018).

Ο νόμος του 2008 (N.3699/2008) συνέχισε την ενθάρρυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών συνδιδασκαλίας, επιμένοντας όμως στη μερική εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών σε δομές εκτός της επικρατούσας σχολικής τάξης (Sarris et al., 2018). Διαπιστώνεται ένα πρώτο δειλό βήμα προς τη συμπερίληψη, καθώς ο αποκλεισμός φαίνεται ακόμα υπαρκτός, αλλά σε μια πιο εκλεπτυσμένη του μορφή.

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι οι πρακτικές συμπεριληπτικής προοπτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο εξακολουθούν να μην είναι επαρκείς. Η προώθηση πολιτικών και πρακτικών διαίρεσης έναντι των παιδιών με συγκεκριμένες δυσκολίες αποτελεί αντικρουόμενη διάσταση της συμπεριληπτική εκπαίδευση(Fyssa & Vlachou, 2015). Χρήζεται λοιπόν, απαραίτητη και επείγουσα η διερεύνηση των αιτιών που θέτουν

φραγμούς στην επιτυχή υιοθέτηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Sarris et al., 2018).

## 2.5. Υπεύθυνοι για τη προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια πολυδιάστατη δυναμική, στην οποία πρέπει να προσαρμοστεί ένα γενικό πλαίσιο με κατεύθυνση πιο συγκεκριμένες δομές. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, πολλά πρέπει να γίνουν για την επιδίωξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Συχνά, στη βιβλιογραφία προκύπτουν αναφορές για τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή των οικογενειών, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου εκπαιδευτικού προσωπικού για την επίτευξη των συμπεριληπτικών σκοπών του σχολείου (Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016; Adams, Harris & Jones, 2018; Friend & Barron, 2018).

Όλοι οι μαθητές μιας σχολικής τάξης μπορούν να επωφεληθούν από τη συνεργασία επαγγελματιών του εκπαιδευτικού τομέα, οι οποίοι προωθούν τη ουσιαστική μάθηση, καθώς και την αίσθηση του «ανήκειν» σε όλους τους μαθητές. Εντυπωσιακή, είναι η παρομοίωση των Causton & Tracy-Bronson (2015: p. 70), όπου οι επαγγελματίες μιας συμπεριληπτικής τάξης, χαρακτηρίζονται ως «ψηφίδες ενός μωσαϊκού», εννοώντας ότι «κάθε άτομο είναι σημαντικός συντελεστής της ευρύτερης εικόνας».

Η συνδιδασκαλία αποτελεί μια συνεργατική προσέγγιση για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Friend, Cook, Hurley-

Chamberlain & Shamberger, 2010), ενώ έχει διαπιστωθεί ως μια δημοφιλή εναλλακτική προσέγγιση για την προώθηση της συμπερίληψης εκείνων που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Να επισημανθεί, ότι η συνδιδασκαλία, εμπλέκει τουλάχιστον δυο επαγγελματίες εκπαίδευσης, τον «γενικό» εκπαιδευτικό της τάξης και τον «ειδικό» εκπαιδευτικό, οι οποίοι «μοιράζονται» τη διδασκαλία για μια ενιαία ομάδα μαθητών με ένα εύρος εκπαιδευτικών αναγκών (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Ως προς αυτό, οι δυο εκπαιδευτικοί πασχίζουν, ώστε να προωθηθεί τόσο η πρόσβαση όσο και η επίδοση όλων των μαθητών στους σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων (Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010; Soukup, Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007), σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Scruggs, et al., 2007), συμπεριλαμβανομένου και των συμπεριφορικών πτυχών (Carneiro, Dall'Acqua & Caramori, 2015).

Η ποικιλία των διδακτικών ρόλων και των ευθυνών που αναλαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι, απαιτούν αφοσίωση και πίστη στο ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, ενώ για τη συνεργασία τους απαραίτητη είναι η μεταξύ τους εμπιστοσύνη, καθώς και η ευελιξία στο σχεδιασμό των πλάνων μαθημάτων και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Τέλος, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα οριοθετημένοι οι ρόλοι και οι ευθύνες τους (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Συνεπώς, αποτελεί πολύ σημαντικό να γίνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιληπτή όχι ως μια ατομική παροδική συνεισφορά στην εκπαίδευση, αλλά ως μια συνολική συνεχής υπερπροσπάθεια επίτευξης της.

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

#### **3.1. Εκπαιδευτικός της σύγχρονης εποχής**

Σε μια κοινωνία ή έναν κόσμο σταθερής μεταβλητότητας και πολυσύνθετης διαφορετικότητας, προβάλλεται η ανάγκη για ριζική αλλαγή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Σ' αυτή την κοινωνία των πληροφοριών, ο ίδιος οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές του για της απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η ταυτόχρονη πρόσκληση και πρόκληση του εκπαιδευτικού να διδάξει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων των μαθητών του, εντός διαφορετικών πλαισίων, πυροδοτεί ανησυχία για την επάρκεια του (Hudson & Hudson, 2007). Εύλογη προοπτική αποτελεί λοιπόν η σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού και της αρχικής του προετοιμασίας για να υπηρετήσει τον σκοπό της Εκπαίδευσης στα χρονικά πλαίσια μιας σύγχρονης και πολυσύνθετης εποχής.

Προς αυτή την κατεύθυνση το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην αρχική του επιμόρφωση στην τέχνη και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η εστίαση σ' αυτές και η μεταξύ τους σύνδεση, πηγάζει από την άποψη ότι ο ένας κλάδος, εκείνος των τεχνών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο/εργαλείο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Allan, 2014).

#### **3.2. Αισθητική Ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών**

Σε προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε αναφορά σχετικά με τη σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς και με την επίσημη συμπερίληψη της στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει

αυτού, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την ενσωμάτωση αισθητικών μαθημάτων στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτός από το δημοτικό που συνήθως για τους περισσότερους τομείς υπάρχουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τονίζουν, ότι για την αξιοποίηση των τεχνών στη διδακτική διαδικασία θα πρέπει να έχουν ειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες, εμπάθεια προς τη σημαντικότητα τους (Wilson, MacDonald, Byrne, Ewing & Sheridan, 2008), αλλά και αυτοπεποίθηση (Garvis, 2009a; Alter, Hays & O'Hara, 2009). Η τελευταία πιθανόν να σχετίζεται με την άποψη που έχουν οι ίδιοι για τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες (Welch, 1995). Διαπιστώνεται λοιπόν, πως η ποιότητα αυτών των μαθημάτων από τον εκπαιδευτικό της τάξης βασίζεται στη σχετική του επάρκεια, αλλά και στην άποψη που ο ίδιος φέρει σχετικά με τα οφέλη της τέχνης για τους μαθητές του (Garvis, 2009b).

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (Unesco, 2006: 9), οι εκπαιδευτικοί γενικών τάξεων θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τις αξίες και τις ιδιότητες των καλλιτεχνών και να εκτιμούν τις τέχνες. Συνεπώς, κατά τη τετραετή τους φοίτηση στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα της χώρας τους, θα πρέπει να διασφαλιστεί «η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την παραγωγή και τη παρουσίαση έργων τέχνης, η ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης καλλιτεχνικών έργων, καθώς και η διδαχή εκτίμησης έργων τέχνης διαφορετικών περιόδων και κουλτούρων» (Unesco, 2006: 9).



Ειδικότερα, η «Αισθητική ευαισθητοποίηση» προκύπτει από την εκπαίδευση και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε αισθητικά μαθήματα που αποσκοπούν τόσο την προσωπική αισθητική του ανάπτυξη όσο και τη διδακτική του ετοιμότητα σε σχετικά αντικείμενα. Ειδικότερα, η Σωτηροπούλου (2011: 113) προτείνει ότι η αισθητική ευαισθητοποίηση «συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία η διδασκαλία οποιουδήποτε θέματος εμπλουτίζεται από τεχνικές και εκφραστικές αισθητικές δράσεις ή αλλιώς, οι αισθητικές δράσεις διασυνδέονται με κάθε πτυχή της διδασκαλίας και γενικότερα της σχολικής ζωής».

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμάζονται στο πλαίσιο των σπουδών τους, ώστε να δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να δημιουργούν και να ανταποκρίνονται στην Τέχνη, δεδομένα διεθνών ερευνών αποδεικνύουν ότι τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα προσφέρουν μια ελλιπή μόρφωση σχετική με τις τέχνες με αποτέλεσμα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μην προετοιμάζονται αρκετά (Bamford, 2006; Downing & Lamont, 2007; Hudson & Hudson, 2007; KEA European affairs, 2009; Eurydice, 2009; Russell-Bowie, 2010; 2013;).

Θετικό όμως, είναι το γεγονός ότι ο σχετικός περιορισμός της εκπαίδευσης αισθητικών μαθημάτων στα φοιτητικά χρόνια των εκπαιδευτικών και ο αντίκτυπος που αυτός έχει στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας τους, δεν τους αποπροσανατολίζει από το να αντιληφθούν τις τέχνες στην εκπαίδευση ως ένα σημαντικό τομέα μάθησης των παιδιών (Garvis, 2009b; Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Τρούλη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν μέσα από τις σπουδές τους ένα ισχυρό θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο σχετικό με τις τέχνες στην εκπαίδευση, προκειμένου να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη προς το εαυτό τους ως προς το

εν λόγω αντικείμενο και συνεπώς να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν μαθήματα περί τέχνης, αλλά και να τις αξιοποιήσουν και για την ευρύτερη διδακτική τους μεθοδολογία σ' άλλα διδακτικά αντικείμενα (Temmerman, 2006; Russell-Bowie, 2010).

Σημαντικό όμως είναι, πέρα από την απαραίτητη προετοιμασία που πρέπει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις τέχνες στην εκπαίδευση, πολλά πρέπει να γίνουν, ώστε οι τομείς αυτοί που σχετίζονται με την αισθητική αγωγή να εκλαμβάνονται ως σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης και να απολαμβάνουν το ίδιο κύρος με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα και όχι ως ώρες ατόφιας «ξεκούρασης» από το υπόλοιπο διδακτικό χρονοδιάγραμμα. Συνεπώς, θα πρέπει το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο που αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή και το διδακτικό προσωπικό να «εκτιμήσουν» τις τέχνες. Ως πνευματική διαδικασία με πρακτική απήχηση, η αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να διαχυθεί στη διδακτική τους μεθοδολογία και να συνεπάρεται τους μαθητές τους, προωθώντας μια ενεργή και δημιουργική διδασκαλία και μάθηση (Oreck, 2004).

### **3.3. Ανάπτυξη Συμπεριληπτικής Φιλοσοφίας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει καθιερωθεί ως παγκόσμιο πεδίο επιστημονικού διαλόγου και έρευνας, στο οποίο λαμβάνουν χώρα θέματα που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών που οι ίδιοι

εφαρμόζουν. Οι έρευνες συμφωνούν ότι θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες διαδικασίες για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντες διευκόλυνσης της συμπερίληψης (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Η μετάβαση από την έμφαση που δινόταν/δίνεται στην ειδική εκπαίδευση σε μια εκπαίδευση με επίκεντρο τη συμπερίληψη πυροδοτεί σύγχυση μεταξύ των όρων (Symeonidou & Phtiaka, 2014). Αναμφίβολα, οι ρίζες της ειδικής εκπαίδευσης και το μπέρδεμα μεταξύ ενσωμάτωσης και συμπερίληψης αντικατοπτρίζεται στα προγράμματα σπουδών που ακολουθούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, τα οποία ισχυρίζονται πως τους διδάσκουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Συχνό και επαναλαμβανόμενο θέμα που σχετίζεται με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη είναι η εξισορρόπηση μεταξύ της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτά (Symeonidou & Phtiaka, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη οφείλει να επανεκτιμηθεί για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας τους σε επίπεδο γνώσεων, ηθικής και πρακτικής (Rouse, 2010). Οι Symeonidou & Phtiaka (2009) υποστηρίζουν ότι κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να γίνει αντιληπτή από το επαγγελματικό προφίλ εξέλιξη τους, καθώς αυτό έχει αντίκτυπο στις καθημερινές τους πρακτικές, το οποίο διαμορφώνεται από ένα τρίπτυχο στο οποίο συμπεριλαμβάνονται, οι σχετικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι στάσεις και οι απόψεις που έχουν σχετικά με τη συμπερίληψη.

Προτείνεται για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί πέρα από τη λήψη των σχετικών απαραίτητων γνώσεων, να ενθαρρύνονται να δρουν με εναλλακτικούς και διαφορετικούς τρόπους που θα τους επιτρέψουν να αναθεωρήσουν τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις (Rouse, 2008). Απώτερος σκοπός είναι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τα παραπάνω, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν τόσο στις αδυναμίες όσο και στις δυνατότητες όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο της γειτονίας τους.

Οξύμωρο όμως, είναι ότι παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία κηρύττει ως θεμελιώδες βήμα προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τόσο η αρχική τους όσο και συνεχής τους επιμόρφωση ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι είτε ελλιπής είτε ανύπαρκτη (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Έρευνα παγκόσμιας κλίμακας ανέδειξε σημαντικά δεδομένα που υποδεικνύουν ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει κατά την αρχική τους εκπαίδευση, μαθήματα που αφορούν τη συμπερίληψη, ενώ εξέτασε και ένα εύρος πτυχών που σχετίζονται με την αποτελεσματική εκπαίδευση των εν λόγω επαγγελματιών (United Nations Children's Fund, 2013).

Συνεπώς, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που φιλοξενούν παιδαγωγικά τμήματα, εν όψει των ραγδαίων αλλαγών και τις παγκοσμιοποίησης των κοινωνιών, οφείλουν να προετοιμαστούν καταλλήλως για να επιτευχθεί και να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της συμπερίληψης. Το ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί την εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση να εργαστεί προς όφελος της συμπερίληψης και μάλιστα να ενθαρρύνεται για αυτό. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, σημαντικό είναι η εξοικείωση των φοιτητών με τα δικαιώματα της διαφορετικότητας θα πρέπει να μην αποτελεί μέρος εξειδικευμένων

μαθημάτων που αντιλαμβάνονται τις όποιες δυσκολίες ως πρόβλημα του παιδιού, αλλά να αποτελεί μέρος και των γενικών μαθημάτων που βοηθούν τους φοιτητές με τη διδακτική τους μεθοδολογία ως προς τα γενικά προγράμματα σπουδών (De Beco, 2014).

### 3.3.1. Πρακτικές προώθησης της συμπερίληψης

Παρά, όσον αναφέρθηκαν, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε συμπεριληπτικές δομές προέρχονται από διαφορετικά και ποικίλα εκπαιδευτικά, αλλά και εργασιακά υπόβαθρα. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες που χρησιμοποιούν μπορεί να προέρχονται αποκλειστικά από την επαγγελματική τους εμπειρία. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τους εκπαιδευτικούς προετοιμασμένους για τη συμπεριληπτική πρόκληση.

Οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης πραγματικότητας θα πρέπει να αποδεχθούν την πρόσκληση, την πρόκληση ή την ευθύνη της δημιουργίας σχολείων, όπου όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά πρωτίστως να νιώσουν ότι ανήκουν σ' αυτά. Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα πλέον κατάλληλα άτομα για την προώθηση της συμμετοχής και της επιτυχίας όλων των παιδιών, εξαιτίας του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζουν στη σχολική ζωή των τελευταίων (Rouse, 2017).

Υπάρχουν πολλές πρακτικές που ακολουθούνται προκειμένου να εδραιωθεί η συμπεριληπτική φιλοσοφία σε κάποια σχολική δομή. Σε κάθε περίπτωση, η κάθε πρακτική θα πρέπει να πρεσβεύει ή να επιδιώκει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά προκειμένου να προωθεί η μάθηση όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Τα βασικά στοιχεία

αυτά είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών μέσω διαδικασιών συνεργασίας, ένα είδος υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, ενώ μάλιστα, απαιτείται ποικιλία και ευελιξία στις εκπαιδευτικές προσαρμογές, αλλά και στα υλικά (Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016).

Ως προς αυτή τη κατεύθυνση, έρευνες έχουν υποδείξει πρακτικές που μπορεί να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς των συμπεριληπτικών τάξεων. Μια από αυτές τις πρακτικές είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011), τα οποία αφορούν στη μάθηση που εξασφαλίζεται έξω από τα χωρικά όρια του σχολείου (Eriksson-Dobrovich, 2007). Οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης που συνήθως σχετίζονται με τη θεματική ενότητα που δουλεύουν, εξασφαλίζουν την αύξηση της περιέργειας και τη θέλησης του για εξερεύνηση (Brodin & Lindstrand, 2006) και συνεπώς είναι πιο αποτελεσματικές για τη μάθηση τους (Setiawan & Koimah, 2019).

Η αξιοποίηση ομαδό-συνεργατικών διαδικασιών ή δραστηριοτήτων αποτελεί μια επιπλέον σημαντική πτυχή προώθησης της συμπερίληψης, καθώς όπως, αναφέρει ο Στασινός (2016), η συνεργατική μάθηση συμβάλει στη κοινωνική αλληλεπίδραση και στη μάθηση των παιδιών και ως εκ τούτου, αποτελεί μεταξύ άλλων, βασικό στοιχείο σύνθεσης στις Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Μια επιπλέον, σημαντική πρακτική προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η προσοχή που δίνεται στις φωνές των παιδιών. Ειδικότερα, οι Rose και Shevlin (2004, 160) επισημαίνουν ότι οι φωνές των παιδιών προκαλούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους προωθούν τη συμπερίληψη, αλλά και να στεφτούν επιπλέον μελλοντικές διαδικασίες που θα προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές γενικά και σε εκείνους που τις

έχουν στερηθεί σε προηγούμενες φάσεις ειδικά». Άλλωστε, η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τα παιδιά και η αξιοποίηση των απόψεων τους, είναι απαραίτητες, διότι η συμπερίληψη έχει αντίκτυπο πρωτίστως σ' εκείνα.

Ολοκληρώνοντας, μια πρακτική που αναγνωρίζεται από τη Bouillet (2013) και τον Florian (2017) ως η «καρδιά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», είναι η προώθηση σχέσεων συνεργασίας τόσο στο εσωτερικό των σχολείων όσο και του σχολείου με την κοινωνία. Ως προς το εσωτερικό του σχολείου επιδιώκεται, η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες, όλοι εκπαιδευτικοί, γενικής ή ειδικής κατεύθυνσης και οι γονείς (Jackson, Ryndak & Billingsley, 2000).

Να επισημανθεί ότι οι παραπάνω πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρονται κατά προσωπική μου επιλογή και αποτελούν μια ενδεικτική αναφορά σε σχέση με το σύνολο πρακτικών που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συμπερίληψη.

### **3.4. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών Τέχνης ως Συμπεριληπτική Πρακτική**

Η ποιότητα μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν καθορίζεται από την τοποθέτηση μαθητών στις τάξεις και τα σχολεία της γειτονιάς τους, αλλά βασίζεται στη δημιουργία ενός κλίματος υποστήριξης και συμπερίληψης των οικείων περιβαλλόντων (Villa & Thousand, 2000). Ως εκ τούτου, μια συμπεριληπτική σχολική κοινότητα χρειάζεται να υποστηρίζεται από πολιτικές και πρακτικές σε επίπεδο σχολείου και τάξης (Soodak, 2003). Η συμπερίληψη μπορεί να οργανωθεί με διάφορους τρόπους και σε

διαφορετικά επίπεδα, αλλά σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να ασχοληθεί με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του συνόλου των μαθητών του και πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Η ποικιλία των χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά μιας συμπεριληπτικής τάξης απαιτεί ένα τρόπο εκπαίδευσης που μπορεί να ανταποκριθεί και να ωφελήσει ταυτόχρονα όλους. Υπό το σκεπτικό αυτό, τα είδη τέχνης αποτελούν ένα πρόσφορο έδαφος επιτυχημένης πρακτικής. Διάφορα θέματα μπορούν να ευνοηθούν από την αξιοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης, καθώς «τα διάφορα είδη τέχνης ωφελούν τη μάθηση μέσω τον συνδυασμό στοιχείων της μουσικής, του χορού, του δράματος και των εικαστικών, δίνοντας την ευκαιρία διερεύνησης μιας έννοιας με πολλαπλούς τρόπους» (MacLean, 2008: 79), ενώ μέσα από αυτές ενδείκνυνται η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό ενός πιο καθοδηγητικού ρόλου προσαρμοσμένο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λογικής, ανίχνευσης προγενέστερων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών αντί για την υιοθέτηση ενός δασκαλοκεντρικού ρόλου (Osborne, 2003).

Σε γενικό πλαίσιο, η Τέχνη αποτελεί μια ενεργητική δραστηριότητα των ατόμων που προκύπτει από τις προσωπικές τους προσπάθειες να εκφράσουν και να εξηγήσουν τόσο τα συναισθήματα τους όσο και τις ιδέες και απόψεις τους για τον κόσμο, μέσα από αποτελεσματικότητα των μέσων, όπως το σχέδιο, τα χρώματα, οι λέξεις, η φωνή και ο ρυθμός τους (Dixon & Chalmers, 1990). Τα θεμελιώδη αυτά ιδιόμορφα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την Τέχνη είναι εκείνα που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, την



αισθητική, καθώς και τη επικοινωνία των κοινών πραγματικοτήτων ή τουλάχιστον της αναγνώρισης της πραγματικότητας του άλλου (Osborne, 2003).

Επίσης, η Τέχνη, μέσω μιας διαδικασίας δημιουργίας, λήψης και κατάκτησης νοημάτων που βρίσκονται μέσα στα αισθητικά έργα, αποκτά έναν ανθρωπιστικό ρόλο που μας βοηθά να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους (Anderson, 2003), αλλά και να διαπιστώσουμε πτυχές της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής μιας χώρας (Allahverdiyev, Yucesoy & Baglama, 2017). Σ' αυτόν τον ρόλο που ακούσια αναλαμβάνει διαπιστώνεται μια πνοή των αρχών της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας που σχετίζονται με πανανθρώπινα ιδεώδη. Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη επιζητά αυτό που είναι σε θέση να κάνει το φαινόμενο της Τέχνης, δηλαδή να δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς προωθώντας τη συνένωση και την αλληλεγγύη είτε με άμεσους είτε με έμμεσους τρόπους, ενώ αυξάνει τη συνείδηση και την ευαισθητοποίηση των ατόμων σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές αλλαγές (Middleton, 2016).

Σημαντική είναι και άποψη της Allan (2014: 518), η οποία υποστηρίζει ότι τα διάφορα είδη τέχνης έχουν *«μια συμπεριληπτική προοπτική που έγκειται στη δύναμη τους να προσελκύουν τη συμμετοχή των ανθρώπων και να αναζητούν τις φωνές εκείνων που έχουν σωπάσει ή που τους έχουν αποστερήσει τα δικαιώματά τους»*. Η ίδια λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό μέσο επίτευξης της κοινωνικοποίησης τους ατόμου (Allahverdiyev et al., 2017) και συνεπώς μπορεί συμβάλει στη συμπερίληψη του στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός ότι η Τέχνη μπορεί να επηρεάσει τη ζωή όλων, αποτελεί ιδιαίτερο πεδίο για την εξερεύνηση μιας μοναδικής εμπειρίας πυροδοτούμενη από τη διαφορετικότητα (Ware, 2011).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι η μύηση στην Τέχνη μπορεί να ωφελήσει όλα τα παιδιά τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, κάτι το οποίο αποτελεί βασική επιδίωξη και της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι τέχνες προάγουν την ευκαιρία μιας κοινής αφετηρίας και ενός κοινού πεδίου με ίσους όρους για όλους τους εμπλεκομένους της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, ένας συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός που ενστερνίζεται την αξία της τέχνης είναι ανοιχτός σε μια νέα παιδαγωγική (Allan, 2014) που απώτερος σκοπός της είναι να «αναθρέψει» όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, ώστε να γίνουν δημιουργικές προσωπικότητες με αυτοπεποίθηση και να ζουν με έναν υγιή και αποτελεσματικό τρόπο μέσα στη κοινωνία (Allahverdiyev et al., 2017).

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ

### 4.1. Μέθοδος έρευνας

Η έννοια της έρευνας χαρακτηριστικά αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες που αποσκοπούν σε εσκεμμένη συλλογή δεδομένων. Κάθε ερευνητική διαδικασία πρεσβεύει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία με τη σειρά τους επιτρέπουν την ταξινόμηση της έρευνας σε κάποιο ερευνητικό σύστημα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα σύμφωνα, με τη μεθοδολογία της κατατάσσεται στο είδος της *ποιοτικής έρευνας*, η οποία σκοπεύει στην κατανόηση ενός ζητήματος (Marshall, 1996) σε ένα περιορισμένο δείγμα ατόμων.

Η ποιοτική έρευνα έκανε την εμφάνιση της τον 20<sup>ο</sup> αιώνα μαζί με την ανάδυση των κοινωνικών επιστημών, επικεντρωμένη στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη κοινωνική τους ζωή και έκτοτε ασχολείται σχετικά φαινόμενα (Saunders, Lewis and Thornhill, 2009: 126). Βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθόδων διερεύνησης είναι ότι περιλαμβάνουν πολλαπλές προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό της έρευνας, τη διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν (Kozleski, 2017). Η Tracy (2019: 4) αναφέρει για την ποιοτική έρευνα, ότι αποτελεί μια «ομπρέλα» ιδεών που καλύπτει τις διαδικασίες συνεντεύξεων, συμμετοχικής παρατήρησης και ανάλυσης κειμένων.

Ως επί το πλείστον, η ποιοτική έρευνα λειτουργεί υπό το πρίσμα ανοιχτών ερωτήσεων, οι οποίες μπορούν να διαφοροποιηθούν ή και να αλλάξουν κατά την ερευνητική διαδικασία (Mayer, 2015). Προκειμένου να απαντηθούν οι ερωτήσεις αυτές, η οικεία προσέγγιση, αναζητά μια πλούσια συλλογή δεδομένων ανακτημένων από διάφορες μεθόδους συλλογής. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αυτά διέρχονται της

επαγωγικής διερεύνησης (Lund, 2005), κατά την οποία εντοπίζονται αρχικά, επαναλαμβανόμενα θέματα ή έννοιες και έπειτα, περιγράφονται και ερμηνεύονται υπό τη μορφή κατηγοριών (Nassaji, 2015). Άλλωστε, στη περίπτωση των ποιοτικών δεδομένων, ο ξεκάθαρος στόχος είναι η περιγραφή (Glaser & Holton, 2004).

Ο ποιοτικός ερευνητής οφείλει να είναι σε θέση να στοχάζεται αναλυτικά πάνω σ' αυτά και να αναπτύσσει υποθέσεις, οι οποίες μπορούν να εξεταστούν μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια της μελέτης του (Kozleski, 2017). Στόχος είναι να κατανοήσει σε βάθος τόσο τους συμμετέχοντες ως οντότητες όσο και τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους (Nassaji, 2015), περιορίζοντας όμως, όσο το δυνατόν περισσότερο τις υποκειμενικές του επενδύσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ένας από τους βασικούς λόγους που επιλέχθηκε στη παρούσα μελέτη η ποιοτική ερευνητική μέθοδος είναι η απουσία ερευνών που να αναζητούν απαντήσεις σε παρόμοιο ερευνητικό ερώτημα. Άλλωστε, βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι η αποστροφή από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και η μη εμπιστοσύνη σε ευρήματα άλλων ερευνών (Creswell, 2007: 40). Επίσης, η ευέλικτη φύση της προσέγγισης αυτής, εξυπηρετεί τη στόχευση της παρούσας έρευνας, η οποία ως επεξηγηματική, επιθυμεί να ανακαλύψει αιτιώδεις σχέσεις (Saunders et al., 2009: 140) μεταξύ της αισθητικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και των συμπεριληπτικών τους πρακτικών. Ένας ακόμη λόγος αξιοποίησης της ποιοτικής μεθοδολογίας, είναι η ανάγκη για μια πολυσύνθετη και λεπτομερή κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος, η οποία μπορεί να προκύψει και να εδραιωθεί μέσω της απευθείας επαφής του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, αλλά και με το περιβάλλον στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν

(Creswell, 2007), για αυτό και επιλέχθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει τα στοιχεία που αφορούν στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων και η συσχέτιση αυτής με την αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών;
- Πώς συσχετίζεται η αισθητική ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών, με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική διαδικασία;

Η ποιοτική λοιπόν, ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Διαπιστώνεται ότι η έρευνα δεν αποσκοπούσε στην απλή περιγραφή της στάσης ή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, αλλά σε μια ολιστική κατανόηση σχετική με την αισθητική ευαισθητοποίηση τους στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών και η σχέση αυτής με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική πρακτική τους.

## 4.2. Θεμελιωμένη θεωρία

Το ερευνητικό μου ερώτημα και ως εκ τούτου, το ζήτημα προς επίλυση, ήταν η σχέση ανάμεσα στις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές προκειμένου να αναπτυχθούν και να ευαισθητοποιηθούν αισθητικά ως άτομα και ως εκπαιδευτικοί και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στις πρακτικές που αξιοποιούν προκειμένου να προσανατολίζονται προς τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Προκειμένου να δώσω απαντήσεις στο συγκεκριμένο πρόβλημα που με απασχολούσε ως εκπαιδευτικό και ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια, θέλησα να μάθω για τη σχέση της κατάρτισης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών σε δυο μεν διαφορετικά πεδία, της Αισθητικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, που όμως μπορούν να συσχετιστούν μιας και τα δυο πρεσβεύουν ισοσταθμιστικούς παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα δυνατοτήτων ή δυσκολιών.

Με γνώμονα τα παραπάνω, χρειαζόμουν μια ευέλικτη μεθοδολογία μου θα μου έδινε την ευκαιρία να «εισέλθω» στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των συμμετεχόντων. Επέλεξα λοιπόν, μια μεθοδολογία που οικοδομεί σταδιακά τη γνώση κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, αυτή της θεμελιωμένης θεωρίας. Βασική αρχή αυτής της μεθόδου και για αυτό και επιλέχθηκε, είναι η διατύπωση νέων υποθέσεων και όχι η επιβεβαίωση ζητημάτων που έχουν προκύψει από έρευνες σε παλαιότερο χρόνο.

Η εν λόγω μέθοδος, έχει τη βάση της στις κοινωνικές επιστήμες, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης θεωρίας (Glaser & Strauss, 1967) βασιζόμενη στη συστηματική διερεύνηση ενός φαινομένου (Urquhart &

Fernández, 2016). Η εν λόγω μέθοδος έχει επηρεαστεί επίσης, από το ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism; Aldiabat & Navenec, 2011), το οποίο φέρει την άποψη, ότι η κοινωνική κατασκευή του ατόμου αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης του με τους άλλους (Blumer, 1969). Η σύμβαση μεταξύ της μεθόδου και του ρεύματος αυτού, μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να διαπιστώσουν και να κατανοήσουν τη λειτουργία και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων της έρευνας τους βάσει των παραγόντων του περιβάλλοντος τους και της αλληλεπίδρασης τους με άλλα άτομα. Αυτή η διαδικασία δίνει την ευκαιρία στους ερευνητές να καταλάβουν πώς αναπτύσσονται τα άτομα, προκειμένου να αναπτύξουν κάποια σχετική θεωρία (Aldiabat & Navenec, 2011).

Η θεμελιωμένη θεωρία πρόκειται για ένα λογικό και συνεπές σύνολο μεθόδων συλλογής δεδομένων και ανάλυσης αυτών (Charmaz, 1996; Mayer, 2015) υπό το πρίσμα μιας σταθερής συγκριτικής διαδικασίας (Urquhart & Fernández, 2016). Διαπιστώνεται, ότι η μέθοδος εκτός από συγκριτική είναι και επαναληπτική, καθώς βρίσκεται σε συνεχή ανταλλαγή μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών της ανάλυσης των δεδομένων και των ερευνητικών ερωτημάτων που οδηγούν στη συλλογή των δεδομένων.

Ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας, η θεμελιωμένη θεωρία, διέρχεται κάποιων βασικών σταδίων, όπως η διατύπωση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων, η επιλογή των δεδομένων, η συλλογή τους, η ανάλυση τους και τελικά, η διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας (El Hussein, Hirst, Salyers & Osuji, 2014), χωρίς όμως να αποτελεί μια εντελώς γραμμική διαδικασία (Egan, 2002). Σε οποιαδήποτε μελέτη, η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται θα πρέπει να καθοδηγείται από ένα κεντρικό άξονα,



το ερευνητικό ζήτημα, ενώ θα πρέπει να διαφοροποιείται από άλλες μεθόδους στον τρόπο που προσεγγίζει τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Egan, 2002).

### 4.3. Δείγμα της έρευνας

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η επιλογή του δείγματος της έρευνας καθορίζει τη σημασία, την αξία και την ποιότητα της έρευνας, αφού το δείγμα, τα δεδομένα που συλλέγονται από αυτό και τα συμπεράσματα που διεξάγονται μπαίνουν σε κοινή τροχιά. Σε γενικό πλαίσιο, το δείγμα των ποιοτικών ερευνών είναι πολύ μικρότερο από εκείνο που αξιοποιείται στη ποσοτική ερευνητική διαδικασία (Mason, 2010) και αυτό διότι οι πρώτες δεν αποσκοπούν στη γενίκευση των συμπερασμάτων τους, αλλά επιδιώκουν μια ολιστική κατανόηση ενός ζητήματος/φαινομένου. Μια βασική αρχή που ακολουθείται στη πλειονότητα των ποιοτικών ερευνών είναι ότι το μέγεθος του δείγματος θα πρέπει να είναι τόσο όσο να επέρχεται ο κορεσμός των δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967).

Σε κάθε περίπτωση, οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος και του μεγέθους του είναι μεταξύ άλλων, ο σκοπός της έρευνας (Charmaz, 2006), η φύση του θέματος και ο σχεδιασμός της έρευνας (Morse, 2000). Ωστόσο, η ίδια η επιλογή του δείγματος που μετέχει σε οποιαδήποτε είδος μελέτης αποτελεί ένα καίριο βήμα για κάθε ερευνητική διαδικασία, καθώς, όπως και να' χει, είναι πρακτικά, ηθικά και αποδοτικά ανέφικτο να μελετηθεί όλος ο πληθυσμός (Marshall, 1996). Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνες, το δείγμα μετουσιώνεται στην έννοια των συμμετεχόντων (Gentles, Charles, Ploeg & McKibbin, 2015) και για την επιλογή τους

αξιοποιούνται από τους ερευνητές διαφορετικές στρατηγικές από εκείνες των ποσοτικών ερευνών που σχετίζονται κυρίως με τυχαία δείγματα μέσω συστηματικών μεθόδων.

Η παρούσα μελέτη, κατατασσόμενη στην ποιοτική διερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να βρεθούν οι συμμετέχοντες που θα συνέβαλαν στην υλοποίηση της, αξιοποίησε τη στρατηγική της *επιλεκτικής μεθόδου* (Gentles et al., 2015). και συγκεκριμένα, επιλέχθηκε δείγμα που ήταν εύκολα προσβάσιμο στον ερευνητή (convenience sample; Marshall, 1996). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία νησιωτικής περιοχής της Ελλάδος και ειδικότερα στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου κατά το σχολικό έτος 2019-2020, ήταν στο σύνολο τους γυναίκες και μετείχαν κατόπιν δική τους πρόθεσης. Να επισημανθεί επίσης, ότι όλες οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου διαδικασίας δίνοντας όλα τα απαραίτητα δεδομένα όποτε αυτό ήταν αναγκαίο.

Μετά την αναλυτική αναφορά που έγινε ως προς τα μεθοδολογικά ζητήματα της παρούσας έρευνας, οφείλω να σκιαγραφήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατηρώντας ωστόσο, την ανωνυμία τους. Σε γενικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν συνολικά στο χώρο της εκπαίδευσης πάνω από έξι χρόνια με την μια εκπαιδευτικό να απαριθμεί είκοσι τρία χρόνια προϋπηρεσίας. Όσον αφορά τα χρόνια που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί στο εν λόγω σχολείο υπάρχει ποικιλία. Συγκεκριμένα, στους συμμετέχοντες υπήρχε μια εκπαιδευτικός που ήρθε για πρώτη φορά την οικεία σχολική χρονιά και θα έφευγε μετά τη λήξη της, προκειμένου να επιστρέψει στην οργανική της θέση. Ενδιαφέρον, παρουσιάζουν και δυο από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες αριθμούν τρία χρόνια συνολικά στο εν λόγω σχολείο, ωστόσο η μια βρέθηκε στο σχολείο

κατά το παρελθόν για μια χρονιά και επανήλθε στο σχολείο τις δυο τελευταίες χρονιές συνεχόμενα, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με την άλλη εκπαιδευτικό, η οποία υπηρέτησε δυο συνεχόμενες χρονιές κατά το παρελθόν το σχολείο και επανήλθε φέτος μετά από ένα χρονικό διάστημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των έξι εκπαιδευτικών, οι δυο κατάγονται από το νησί που λειτουργεί το σχολείο, ενώ δυο έχουν παντρευτεί κατοίκους του νησιού και πλέον ζουν σ' αυτό.

Όσον αφορά τις σπουδές τους, οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και συγκεκριμένα από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (οι δυο φοίτησαν το χρονικό διάστημα 1999-2003 και η τρίτη το διάστημα 1992-1997), ενώ η μια τέταρτη (4<sup>η</sup>) εκπαιδευτικούς ως απόφοιτη της Σχολής Νηπιαγωγών Χανίων (1985-1987) έχει προβεί στην εξομοίωση του πτυχίου της στο παραπάνω τμήμα. Από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς, η μια ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1999-2004) και η άλλη στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1988-1992).

#### **4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Πρωταρχικός σκοπός όλων των ποιοτικών ερευνών είναι η κατανόηση κάποιου μέρους της ανθρώπινης εμπειρίας (Donalek, 2005). Υπό το πρίσμα αυτής της άποψης, τα ερευνητικά ερωτήματα προσανατολίζουν τον ερευνητή σε συγκεκριμένες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Εκτός από τα ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή πηγάζει και από το πλαίσιο, τη δομή και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας (Lewis, 2003). Στη προκειμένη

περίπτωση, για την υλοποίηση της παρούσας ημιδομημένης ποιοτικής μελέτης (Blandford, 2013), χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη και η παρατήρηση, από τα οποία απορρέουν φυσικά δεδομένα (naturally occurring data; Lewis, 2003: 56).

#### 4.4.1. Συνέντευξη

Στην ποιοτική έρευνα, συναντάμε συχνά την αξιοποίηση της συνέντευξης ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων. Ο Kvale (1983: 174) αναφέρει ότι η συνέντευξη σκοπεύει «να συγκεντρώσει περιγραφές που αφορούν τον κόσμο/τη ζωή του ερωτηθέντα, με σεβασμό στην εννοιολογική ερμηνεία των περιγραφόμενων φαινομένων». Ειδικότερα, η επιλογή της οικείας μεθόδου, απαιτεί από τον ερευνητή σημαντική προσπάθεια προκειμένου να εμπλακεί σε μια διαπροσωπική και διαδραστική σχέση με τα άτομα και να αντιληφθεί τον κόσμο του συνεντευξιαζόμενου στο έπακρο επιτρέποντας τους να κοινωνήσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο ερευνητής οφείλει να έχει κάνει ένα προσεκτικό σχεδιασμό και να είναι επαρκώς προετοιμασμένος για τη διαμόρφωση μιας συνέντευξης, ενώ απαιτείται από τον ίδιο να επιστρατεύσει διάφορες δεξιότητες, όπως η εντατική ακρόαση και ενδεδειγμένη λήψη σημειώσεων (Qu & Dumay, 2011). Διαπιστώνεται, ότι η ποιοτική έρευνα στηρίζεται τόσο στους συμμετέχοντες και στις διαστάσεις του που αποτελούν το επίκεντρο της μελέτης όσο και στον ερευνητή, ο οποίος μετουσιώνεται σε «εργαλείο» συλλογής πληροφοριών (Mikènè, Gaižauskaitė & Valavičienė, 2013).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά μιας συνέντευξης, υπάρχουν πολλοί τύποι συνέντευξης με πολλά διαφορετικά είδη ερωτήσεων, καθένας από τους οποίους αρμόζει σε διαφορετικές περιστάσεις (Leech, 2002). Οι τύποι αυτοί κυμαίνονται σε ένα εύρος από τη πλήρως δομημένη συνέντευξη έως την ελεύθερη ή μη δομημένη συνέντευξη. Ωστόσο, υπάρχει ένας μεσαίος τύπος, οποίος επιλέγεται για να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των συμμετεχόντων (Μάγος, 2005) βάσει των παρεχόμενων λεπτομερειών, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπεται στον ερευνητή να καλύψει σημαντικά θέματα που σχετίζονται με ερευνητικά ερωτήματα του (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Leech, 2002).

Ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι αυτός της ημιδομημένης ή ημικατευθυνόμενης συνέντευξης, σύμφωνα με τον οποίο ο ερευνητής διαθέτει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων ως κατευθυντήριο οδηγό για ένα εύρος θεμάτων που θέλει να καλύψει στο πλαίσιο της συνέντευξης και του διαθέσιμου χρόνου, δίνοντας όμως στο υποκείμενο της συνέντευξης αρκετή πρωτοβουλία στην ανάπτυξη των απαντήσεων του (Βάμβουκας, 2006). Ο ερευνητής μάλιστα, μπορεί να συμπεριλάβει νέες ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από τις απαντήσεις του ερωτώμενου, ώστε να καλυφθεί πιο σφαιρικά η απάντηση.

#### 4.4.2. Παρατήρηση

Με το επιχείρημα του Silverman (2000: 832), ότι οι συνεντεύξεις φανερώνουν πως τα άτομα αντιλαμβάνονται τα πράγματα και όχι πως δρουν και συμπεριφέρονται, αποφάσισα προκειμένου να διαπιστωθούν όσα λέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, να αξιοποιήσω υποβοηθητικά ένα επιπλέον τρόπο συλλογής δεδομένων,

αυτόν της παρατήρησης. Η άμεση παρατήρηση έχει άλλωστε, επισημανθεί ως σημαντική πτυχή των ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων (Murphy & Dingwall, 2007) και αυτό διότι παρατηρείς τα άτομα στο φυσικό τους περιβάλλον, στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν, δίνοντας σου την ευκαιρία για πρόσβαση σε δεδομένα και πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να προσεγγιστούν με άλλες μεθόδους συλλογής ή δεν έχουν λεχθεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Υπάρχουν πολλές πιθανές μορφές παρατήρησης (Blandford, 2013), ανάλογα με τον τρόπο που συμμετέχει ή καταγράφει τα δεδομένα του ο παρατηρητής/ερευνητής. Συγκεκριμένα, το είδος παρατήρησης που υλοποιήθηκε στη παρούσα μελέτη, εναρμονισμένο με το τρόπο συμμετοχής μου στην παρατήρηση ήταν αυτό της θεατής-μη συμμετοχικής. Σύμφωνα με το εν λόγω είδος, η ιδιότητα του παρατηρητή είναι γνωστοποιημένη, αλλά δεν είναι συμμετέχων στη διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, επέτρεψαν την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας τους γνωρίζοντας τον σκοπό μου, αλλά κατά τη διάρκεια αυτής δεν συμμετείχα σε καμία δραστηριότητα.

#### 4.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετική με την επιστημονική έρευνα, πάρθηκαν αντίστοιχες αποφάσεις προκειμένου να δοθεί η θεμελιακή δομή της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας σχετικά με την μεθοδολογία της, τους συμμετέχοντες και τα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως αυτά εξετάστηκαν παραπάνω, οι οποίες έδωσαν το εναρκτήριο λάκτισμα για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Ειδικότερα, η παρούσα

έρευνα υλοποιήθηκε κατά το διάστημα εξέλιξης του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, ενώ τα δεδομένα της μελέτης που προέκυψαν μέσω των διαδικασιών παρατήρησης και συνέντευξης, συλλέχθηκαν από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους. Το εν λόγω χρονικό διάστημα ήταν αρκετό για να επέλθει ο κορεσμός των δεδομένων. Επιπλέον, η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, έγινε την ίδια χρονική περίοδο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία ενός απομακρυσμένου νησιού της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Αρχικά, έγινε συζήτηση με την προϊστάμενη εκπαιδευτικό του ενός νηπιαγωγείου δια ζώσης εκτός χωρικών και χρονικών πλαισίων του σχολείου, όπου έγινε μια πρώτη αναφορά σχετικά με την ερευνητική μου προσπάθεια και δόθηκε από μέρους της μια πολύ εγκάρδια και θετική απάντηση. Στη συνέχεια, πραγματοποίησα τηλεφωνική επικοινωνία με την προϊστάμενη του άλλου νηπιαγωγείου, η οποία ανταποκρίθηκε θετικά για την παρουσία μου στο σχολείο. Κατόπιν το παραπάνω, βρέθηκα στα δυο σχολεία, τα οποία μοιράζονται εκτός από το κτίριο και πολλές πρωτοβουλίες, προκειμένου να συνομιλήσω με όλες τις εκπαιδευτικούς και να ενημερώσω σχετικά με την ερευνητική μου απόπειρα, τον σκοπό μου, τη διαδικασία και το χαρακτήρα της. Όλες ήταν πολύ δεκτικές, ενώ δόθηκε από μέρους μου σχετικό ενημερωτικό έγγραφο, το οποίο αποτέλεσε και φόρμα δήλωσης της συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα (βλ. Παράρτημα 1), όπου ζητήθηκε να δοθεί και η ενυπόγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών.

Ήδη την επόμενη μέρα μετά την ενημέρωση, ξεκίνησα την παρατήρηση των εκπαιδευτικών και την καταγραφή των δεδομένων. Η διαδικασία της παρατήρησης διήρκεσε για κάθε εκπαιδευτικό 2-3 μέρες ανάλογα με το πότε επερχόταν ο κορεσμός

των δεδομένων. Η παρατήρηση τους πραγματοποιούνταν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, περικλείοντας τη παρατήρηση ενός εύρους διαδικασιών, όπως οι καθημερινές ρουτίνες, οι οργανωμένες δραστηριότητες και το διάλειμμα. Με αυτόν τον τρόπο, μου δόθηκε η ευκαιρία να συλλέξω δεδομένα που σχετίζονταν τόσο με τις αισθητικές δραστηριότητες όσο τις πρακτικές τους. Συνολικά, λοιπόν, παρατήρησα τον κάθε εκπαιδευτικό περίπου 10-15 ώρες.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών, επικοινωνήσα τηλεφωνικά με μια νηπιαγωγό που εργάζεται σε άλλο νησί, με την οποία έχουμε συνεργαστεί κατά τον παρελθόν στην πρακτική μου άσκηση κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές και έχουμε αναπτύξει μια πολύ καλή και φιλική σχέση. Της ζήτησα λοιπόν, να μου εναποθέσει προσωπικό της χρόνο προκειμένου να διεξάγω μια πιλοτική συνέντευξη και να αξιολογήσω τόσο το πρωτόκολλο ερωτήσεων της συνέντευξης όσο και τον τρόπο που εγώ λειτουργώ, μιας και είχε επέλθει μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την τελευταία φορά που διεξήγαγα κάποια συνέντευξη. Η ίδια δέχτηκε αμέσως και κανονίσαμε τηλεδιάσκεψη την οποία και μαγνητοφωνούσα με τη σύμφωνη έγκριση της. Μέσα από τη συστηματική ακρόαση της εν λόγω συνέντευξης, αλλά και τα σχόλια της εκπαιδευτικού πάνω στη διαδικασία, ήμουν πλέον σε θέση να ολοκληρώσω με προσοχή τις επόμενες δια ζώσης συνεντεύξεις.

Μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων, αλλά και της πιλοτικής συνέντευξης, προχώρησα στις συνεντεύξεις με την εκάστοτε εκπαιδευτικό. Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χωρικό πλαίσιο του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες, μετά το πέρας διδακτικού/εργασιακού τους ωραρίου και σε ημέρες που μπορούσαν οι ίδιοι να μου διαθέσουν. Οι οικείες διήρκεσαν κατά μέσο όρο περίπου 50



λεπτά. Καμία από τις συνεντεύξεις δεν περιορίστηκε στη μισή ώρα, ενώ ορισμένες ξεπέρασαν την μια ώρα με λίγα επιπλέον λεπτά.

Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης, υπενθύμιζα το σκοπό της ερευνητικής μελέτης, την εθελοντική συμμετοχή τους και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, καθώς και τη χρήση του μαγνητοφώνου για πρακτικούς λόγους. Η διαδικασία με όλους τους εκπαιδευτικούς κυμάνθηκε σε ένα οικείο κλίμα και άνεσης με απόλυτη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο μου. Σε όλες τις περιπτώσεις, μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης και την απενεργοποίηση του μαγνητοφώνου, η συζήτηση συνεχιζόταν σε πιο προσωπικό επίπεδο και αναδεικνύονταν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, ενώ δεν έλειψαν και χιουμοριστικές αναφορές. Μετά από κάθε συνάντηση, προέβηκα στην απομαγνητοφώνηση του υλικού και την μετατροπή του σε γραπτό κείμενο μέσω του διαδικτυακού εμπορικού λογισμικού προγράμματος (<https://transcribe.wreally.com/>), διαδικασία κατά την οποία διαφαίνονται λεπτομέρειες της κάθε συνέντευξης (Creswell, 2011) και δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να προβεί σε ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων.

#### **4.6. Εμπιστευσιμότητα**

Προκειμένου, η παρούσα ερευνητική μελέτη να συμβάλει στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, είναι σημαντικό να τηρεί κάποιες προδιαγραφές εναρμονισμένες και αναγνωρισμένες τόσο από τους ερευνητές όσο και από το ευρύτερο κοινό. Η εμπιστευσιμότητα (trustworthiness) αποτελεί λοιπόν, μια σημαντική πτυχή της

ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης που αναγνωρίζει τα ευρήματα της ως άξια προσοχής (Guba, 1981).

Η έννοια αυτή διαμορφώθηκε, όταν διαπιστώθηκε ότι η ποιοτική έρευνα υπολειπόταν κατάλληλων κριτηρίων αντίστοιχων της ποσοτικής έρευνας που εξασφάλιζαν το κύρος και τη ποιότητα της. Μάλιστα, επισημάνθηκε ότι ήταν εσφαλμένη η πρακτική να εφαρμόζονται τα ίδια κριτήρια στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα από τη στιγμή που ο χαρακτήρας και η σκοποθεσία τους είναι πολικά διαφορετικές (Krefting, 1991). Στο πλαίσιο αυτό, ο Agar (1986) επισήμανε ότι χρειάζονταν μια διαφορετική ορολογία που θα αντικαθιστούσαν τους όρους εγκυρότητα και αξιοπιστία, μιας και δεν ταίριαζαν με τις ιδιοσυγκρασιακές λεπτομέρειες της ποιοτικής έρευνας.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η έννοια της εμπιστευσιμότητας στην ποιοτική έρευνα αντιπαρατίθεται των εννοιών εγκυρότητας και αξιοπιστίας που σχετίζονται με την ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα αποτελεί μια επιθυμητή ιδιότητα των ποσοτικών ερευνών που αφορά το κατά πόσο η εν λόγω έρευνα είναι σε θέση να μετρήσει αυτό για το οποίο επικαλείται ότι μετρά και να το παρουσιάσει (Heale & Twycross, 2015). Η αξιοπιστία αποτελεί έναν ακόμα όρο συνυφασμένο με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Προκειμένου μια έρευνα να χαρακτηριστεί αξιόπιστη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια, επαναληπτικότητα και αναπαραγωγισιμότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 146) που σημαίνει ότι σε ενδεχόμενη εφαρμογή της σε μελλοντικό χρόνο σε πανομοιότυπο δείγμα θα επιφέρει αντίστοιχα αποτελέσματα.

Λόγω του ότι οι ποιοτικές έρευνες δεν μπορούν να προσεγγίσουν χάρις την ιδιαίτερη φύση τους, τις παραπάνω έννοιες (Cohen et al., 2007), αναζητήθηκαν παρόμοια χαρακτηριστικά προκειμένου να διασφαλιστεί η φερεγγυότητα των ευρημάτων τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια της εμπιστευσιμότητας χωρίστηκε σε τέσσερις πτυχές-κριτήρια που διασφαλίζουν την ποιότητα της εκάστοτε έρευνας στα διάφορα τμήματα της. Αυτές είναι: η φερεγγυότητα/αξιοπιστία (credibility), η μεταφερσιμότητα-εφαρμογή (transferability-applicability), η βασιμότητα-σταθερότητα (dependability- consistency) και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability; Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1988; Schwandt, Lincoln, & Guba, 2007).

Με αφετηρία την έννοια της φερεγγυότητας/αξιοπιστίας (credibility), αυτή αφορά ένα κριτήριο αξιολόγησης της πραγματικής αξίας της αλήθειας ή αλλιώς της εσωτερικής εγκυρότητας (Hammarberg, Kirkman & de Lacey, 2016) και συγκεκριμένα αφορά την εμπιστοσύνη που μπορεί να δοθεί για το πόσο αληθινά είναι τα ευρήματα της έρευνας (Macnee & McCabe, 2008). Στη παρούσα έρευνα, προκειμένου να καθιερωθεί ένα επιμελή πεδίο διερεύνησης, υιοθετήθηκαν κάποιες από τις στρατηγικές φερεγγυότητας/αξιοπιστίας (credibility), όπως η τριγωνοποίηση (triangulation), η παρατεταμένη ενασχόληση (prolonged engagement) και η επίμονη παρατήρηση (persistent observation).

Αναλυτικότερα, η τριγωνοποίηση (triangulation) περικλείει στη μεθοδολογία της, την αξιοποίηση πολλαπλών και διαφορετικών μεθόδων, θεωριών και πηγών, ακόμα και ερευνητών στην οικεία ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να αποκτηθούν ποικίλα αποδεικτικά στοιχεία (Onwuegbuzie & Leech, 2007: 239). Ως μέθοδος, η τριγωνοποίηση επιτρέπει στον ερευνητή να μειώσει τη μεροληψία και να διασταυρώσει την ακεραιότητα

των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Anney, 2014). Μάλιστα, υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι τεχνικών της τριγωνοποίησης. Αυτοί είναι η τριμερής διασταύρωση (Ισαρη & Πουρκός, 2015), α) ερευνητών, β) πηγών και γ) ερευνητικών μεθόδων (Anney, 2014). Ο πρώτος τύπος τριγωνοποίησης επιστρατεύει αρκετούς ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν το ίδιο ζήτημα. Ο δεύτερος αξιοποιεί διαφορετικές πηγές δεδομένων υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, ενώ ο τρίτος προβαίνει σε τριμελή διασταύρωση με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων. Προκειμένου λοιπόν, να εξασφαλίσω τη φερεγγυότητα/αξιοπιστία της έρευνας μου αξιοποίησα δυο τύπους τριγωνοποίησης, αυτών των πηγών και των ερευνητικών μεθόδων. Υπό το φως των παραπάνω, συνέλεξα δεδομένα από τους διάφορους συμμετέχοντες μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, τα οποία κατά τη διάρκεια των διαδικασιών τα συνέκρινα. Επίσης, για την επεξεργασία των δεδομένων αυτών αξιοποίησα τόσο τη δική μου οπτική πλευρά των πραγμάτων όσο και τη δική τους. Αυτή η διαδικασία βοήθησε στο να γίνει αντιληπτή η συσχέτιση του πανεπιστημιακού θεωρητικού υπόβαθρου όσον αφορά την αισθητηριακή ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις πρακτικές που αξιοποιούν κατά τη διδακτική τους διαδικασία.

Η άποψη της Bitsch (2005), ότι η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της οικείας ερευνητικής προσέγγισης απαιτεί από τον ερευνητή να «βυθιστεί» στον κόσμο του συμμετέχοντα, αποτέλεσε βασικό λόγο για τον οποίο αξιοποιήθηκαν οι στρατηγικές της παρατεταμένης ενασχόλησης (prolonged engagement) και της επίμονη παρατήρηση (persistent observation). Συγκεκριμένα, η εν λόγω στρατηγική μου εξασφάλισαν μια ευρύτερη εικόνα για το πλαίσιο που εξελίχθηκε η μελέτη μου, ενώ θεωρώ ότι ελαχιστοποίησαν ενδεχόμενες διαστρεβλώσεις σε σχέση με τα λεγόμενα και τις

πρακτικές των συμμετεχόντων. Επίσης, ο εκτεταμένος μου χρόνος στο σχολείο βελτίωσε την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων ως προς το πρόσωπο μου, ενώ η επίμονη παρατήρηση μου παρείχε ένα πιο σφαιρικό πλαίσιο για την καλύτερη κατανόηση των προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών (Onwuegbuzie & Leech, 2007; Anney, 2014).

Μια επόμενη πτυχή της εμπιστευσιμότητας είναι η έννοια της μεταφερσιμότητας-εφαρμογής (transferability-applicability), η οποία αναφέρεται στον βαθμό που τα αποτελέσματα της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης μπορούν να μεταφερθούν/εφαρμοστούν σε άλλα παρόμοια πλαίσια (Bitsch, 2005), πράγμα μου ισοδυναμεί με την έννοια της γενίκευσης στις ποσοτικές έρευνες. Ειδικότερα, για να επιτευχθεί η μεταφερσιμότητα της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας που ακολούθησε και των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (Anney, 2014). Προκειμένου, η έρευνα μου να φέρει το εν λόγω χαρακτηριστικό, αξιοποιήθηκαν σχετικές στρατηγικές, όπως η πυκνή περιγραφή (thick description), κατά την οποία διευκρινίζεται όλη η διαδικασία της έρευνας από τη συλλογή δεδομένων μέχρι και την τελική αναφορά.

Η τρίτη πτυχή της εμπιστευσιμότητας είναι η βασιμότητα/σταθερότητα (dependability- consistency), η οποία αναφέρεται στην ευστάθεια των δεδομένων κατά το πέρασμα του χρόνου και υπό διαφορετικές συνθήκες (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs, 2014). Για αυτό η λεπτομερής περιγραφή που χρειάζεται για την μεταφερσιμότητα της έρευνας, καθώς και η διαδικασία της τριγωνοποίησης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, απαιτούνται και για την επίτευξη της βασιμότητας των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Κλείνοντας με την πτυχή της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability), παρουσιάζει το κατά πόσο οι ερμηνείες και τα αποτελέσματα που διεξήγαγε ο ερευνητής βασίζονται πράγματι στο ερευνητικό πλαίσιο και στους συμμετέχοντες και όχι στην ενεργητική φαντασία του ερευνητή (Mulholland & Wallace, 2003). Διαπιστώνεται λοιπόν, η απαίτηση για σύνδεση των ευρημάτων με την αντικειμενικότητα του ερευνητή και όχι με αυθαίρετα υποκειμενικά συμπεράσματα. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκαν στρατηγικές, όπως η διαδρομή ελέγχου (audit trail) και το αντανakλαστικό ημερολόγιο (reflexive journal), ώστε να καταγράφονται στοιχεία από τη διαδικασία και από τα δεδομένα που λαμβάνονταν, ενώ έτσι μου επιτράπηκε να προβληματίζομαι, να αναστοχάζομαι και να ερμηνεύω βάσει φανερών στοιχείων.

#### 4.7. Ζητήματα δεοντολογίας

Στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με το επιβαρυνόμενο παρελθόν στη καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο όνομα της επιστήμης (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001), η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε διάφορους τομείς που σηματοδοτούν την ανθρώπινη κατάσταση (Beck, 2015), η θεσμοποιημένη παραγωγή της γνώσης δεν εξελίσσεται πλέον χωρίς κάποιο έλεγχο (Haggerty, 2004). Η αποσαφήνιση των ηθικών αξιών αποτελεί θεμέλιο των ζητημάτων δεοντολογίας που διέπουν μια έρευνα (Peled & Leichtentritt, 2002).

Στη φύση της ποιοτικής έρευνας, όπως συμβαίνει και στη παρούσα, βρίσκεται η επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, η αλληλεπίδραση του μαζί τους στο φυσικό τους περιβάλλον και η αξιοποίηση του «κόσμου» τους προκειμένου να διεξάγει τα

συμπεράσματα της μελέτης του. Βασική προϋπόθεση σ' όλο αυτό, είναι επιθυμία συμμετοχής στην όποια ερευνητική μελέτη να έγκειται στην προθυμία του συμμετέχοντα να μοιραστεί την εμπειρία του (Orb et al., 2001). Γενικότερα, τα ηθικά ζητήματα στο πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας, αφορούν σε ένα εύρος ρυθμιστικών κανόνων ανάμεσα στον ερευνητή και τα εμπλεκόμενα μέλη της έρευνας (Hopf, 2004) και επισημαίνουν τον τρόπο με τον οποίο ο πρώτος είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Traianou, 2014).

Μια μελέτη, κατά την οποία πληρούνται ικανοποιητικά τα μεθοδολογικά κριτήρια ποιότητας, αλλά δεν έχουν τηρηθεί τα κατάλληλα δεοντολογικά πρότυπα, αναμφισβήτητα δεν μπορεί να αποτελέσει μια σωστή και καλή έρευνα (Shaw, 2003; Peled & Leichtentritt, 2002). Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που οι ερευνητές έχουν αποκτήσει τη συνήθεια τόσο κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της δικής τους έρευνας όσο και κατά την ανάγνωση ερευνών άλλων μελετητών, να διερωτούνται συνεχώς για το πόσο ηθικό ή καλύτερα, δεοντολογικά ορθό είναι αυτό που συμβαίνει (Hammersley & Traianou, 2012). Σε κάθε περίπτωση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να αναγνωρίζουμε ότι οι ηθικές αξίες δεν πρέπει να αφορούν μόνο τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις των του ερευνητή έναντι των άλλων. Αντιθέτως, θα πρέπει να ενισχύονται ήδη από την αρχή ενός τέτοιου εγχειρήματος και συγκεκριμένα, από τα θεμέλια μιας οποιασδήποτε έρευνας που αφορούν στην επιλογή ενός υπό διερεύνηση θέματος, στη σκοποθεσία της και στη σχέση των πορισμάτων της με διάφορες πρακτικές (Hammersley & Traianou, 2012).

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω, ότι οι ηθικές αξίες και τα δεοντολογικά ζητήματα αποτελούν μια εν γενεί κρίσιμη διάσταση τόσο του ερευνητικού σχεδιασμού

όσο και της ερευνητικής διαδικασίας και ως εκ τούτου δόθηκε σ' αυτά μεγάλη βαρύτητα στη παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, όπως αυτοί αναφέρονται από το σύλλογο της Αμερικάνικης Ομοσπονδίας Ψυχολογίας (APA, 2017) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητας της παρούσας έρευνας.

Ενδεικτικά, ορισμένες παράμετροι, οι οποίες ληφθήκαν υπόψη και είναι πλήρως εναρμονισμένες με τον κώδικα δεοντολογίας, αφορούν την ελεύθερη και μετά από σχετική συναίνεση συμμετοχή των ατόμων κατόπιν πλήρης και εμπεριστατωμένης πληροφόρησης σχετικά με την έρευνα και τη διαδικασία αυτής, την προστασία τους από οποιαδήποτε ενδεχόμενη πρόκληση βλάβης είτε σωματικής είτε ψυχικής, την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς και τη δέσμευση δημοσίευσης και επιστημονικής αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

#### **4.8. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων και κωδικοποίηση**

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για την παρούσα ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκε η συνεχής συγκριτική μέθοδος (constant comparative method), στρατηγική που αναπτύχθηκε από τους Glaser & Strauss (1967). Ειδικότερα, η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται από τον ερευνητή προκειμένου να αναπτύξει έννοιες προερχόμενες από τα δεδομένα μέσω της ταυτόχρονης ανάλυσης και κωδικοποίηση τους (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). Αυτή η διαδικασία ενσωματώνει τέσσερα βασικά στάδια (Glaser & Strauss, 1967: 105), τα οποία και τη περιγράφουν. Καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης των σταδίων, ο ερευνητής διερευνά



συνεχώς μέσω παρωχημένων διαδικασιών και σταθερών συγκρίσεων τα ακατέργαστα δεδομένα του, προκειμένου να διαχωριστούν σε κάποιες τελικές κατηγορίες (Kolb, 2012). Διαπιστώνεται ότι η εν λόγω μέθοδος, αποτελεί μια εντατική διαδικασία που απαιτεί από τον ερευνητή να αφιερώσει πολύτιμο χρόνο στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάδειξη των κατηγοριών και η κωδικοποίηση τους, θα συμβάλουν στην οριοθέτηση τους και τη μεταξύ τους σύνδεση, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη σχετικής θεωρίας (Boeije, 2002).

Όσον αφορά τη παρούσα ερευνητική μελέτη, διαμορφώθηκε ένα εύρος μικρών κατηγοριών. Ωστόσο, από αυτές τις κατηγορίες, μέσω των διαδικασιών σύγκρισης, ανάλυσης και σύνθεσης, προέκυψαν κάποιες ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες συνοψίζονται στις εξής: απόψεις και στάσεις για τη τέχνη στην εκπαίδευση, αρχική κατάρτιση ως προς τις τέχνες, στάση για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση σε σχέση με τις μορφές τέχνης, προσωπική επαφή με τις παραπάνω, πρακτικές ανάπτυξης δραστηριοτήτων τέχνης, απόψεις για έννοιες σχετικές με τη συμπερίληψη, παροχή ίσων ευκαιριών, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαδικασίες αύξησης της συμμετοχής, ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, αξιοποίηση άτυπων περιβαλλόντων μάθησης, φωνές παιδιών. Στη συνέχεια, η σύγκριση των αναδεικνυόμενων υποκατηγοριών έφερε στο προσκήνιο δυο ευρύτερες κατηγορίες, όπου η μια σχετιζόταν με το βαθμό αισθητικής ευαισθητοποίησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ενώ η δεύτερη αφορούσε στο βαθμό ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών. Εν τέλει, μια επιπλέον σύγκριση αυτών, παρουσίασε μια βασική και κεντρική κατηγορία, η οποία ήταν η αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για τη προώθηση της συμπερίληψης.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών , αλλά να είναι εφικτή αναγνώριση τους ως προς το πρόσωπο τους σε σχέση με το σύνολο των δεδομένων, προέβηκα στη διαδικασία κωδικοποίηση τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, επειδή ανήκουν όλες στο κλάδο των νηπιαγωγών, το αρχικό γράμμα που τις χαρακτηρίζει είναι το «N». Έπειτα, αναγράφεται ο αριθμός «1» ή «2» ανάλογα σε ποιο νηπιαγωγείο υπάγονται. Τέλος, προστίθεται ένα επιπλέον γράμμα, «Α», «Β» ή «Γ», όπου σχετίζονται με τα τμήματα που έχει αναλάβει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Τα δυο πρώτα αφορούν σε πρωινά τμήματα, ενώ το «Γ» σε ολοήμερο. Συνεπώς, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι η εκπαιδευτικός N2B, εργάζεται στο δεύτερο νηπιαγωγείο και έχει το δεύτερο τμήμα του που είναι πρωινό.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί να βοηθήσει τον αναγνώστη να αναπτύξει μια σφαιρική και πλήρη εικόνα βασιζόμενη στις δυο βασικές κατηγορίες που προέκυψαν από τη μέθοδο της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης. Η ανάλυση όλων των εκπαιδευτικών θα γίνει κατευθυνόμενη από τις δυο μεγάλες εξεταζόμενες κατηγορίες, τον βαθμό αισθητικής ευαισθητοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικού και τον βαθμό ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών, ενώ θα ολοκληρωθεί με την αναφορά στην αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς.

### 5.1. Εκπαιδευτικός N1A

#### 5.1.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Με αφετηρία τις απόψεις της εκπαιδευτικού, φάνηκε να προσδίδει μεγάλη αξία στη σχέση των διάφορων μορφών τέχνης τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ανάπτυξη των παιδιών. Αναφέρθηκε στην καθημερινή τους αξιοποίηση τους στο νηπιαγωγείο, στη διάχυση τους καθ' όλη την παραμονή των παιδιών στο χώρο του, ενώ συσχέτισε τις διάφορες μορφές τέχνης με την αξία που έχει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, επισημαίνοντας ότι το παιδί *«δεν υπάρχει περίπτωση να παίζει ένα παιχνίδι χωρίς να έχει κάπου ρυθμό ή μουσική ή ζωγραφική»*. Πιο συγκεκριμένα, εξέφρασε την άποψη της για την ύπαρξη των Τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, λέγοντας:

(N1A): «Η τέχνη ούτως ή άλλως μπαίνει μες στο πρόγραμμα, στην καθημερινότητα των δραστηριοτήτων και στα θέματα που δουλεύουμε. Επομένως, είτε υπήρχε στο αναλυτικό σαν τέχνη χωριστά είτε όχι θα τη χρησιμοποιούσαμε. Είναι αναγκαστικό... δεν σε αναγκάζει κανείς, αλλά είναι απαραίτητο να τη χρησιμοποιήσεις, εντός εισαγωγικών να τη χρησιμοποιήσεις. Εννοώ ότι σε ότι και να κάνεις οι τέχνες στο νηπιαγωγείο είναι απαραίτητες. Δηλαδή, είτε τα παιδιά ζωγραφίζουν είτε κάνουν εργασίες είτε φτιάχνουν κάποιες κατασκευές για τις γιορτές τους είτε... ότι και να κάνουν στην καθημερινότητα, η τέχνη υπάρχει στο νηπιαγωγείο».

Αντίστοιχο ενδιαφέρον ως προς τις τέχνες, φάνηκε να έχει και η ίδια κατά την φοίτηση της στο παιδαγωγικό τμήμα από το οποίο έλαβε το πτυχίο της, λόγω της μεταδοτικότητας που είχαν οι καθηγητές σε μαθήματα σχετικά με τις τέχνες. Κυρίως εκείνα της θεατρικής αγωγής και των καλλιτεχνικών. Επίσης, αναφέρει ότι οι γνώσεις που αποκόμισε από τα παραπάνω είναι μακροπρόθεσμες, επισημαίνοντας ότι:

(N1A): «Ο εκάστοτε καθηγητής ήτανε πάρα πολύ μεταδοτικός και μας το δίδασκε με μεγάλο ενδιαφέρον, δηλαδή έδειχνε ότι του άρεσε ρε παιδί μου... δηλαδή, ήθελε να σου μάθει να το μάθεις σε άλλους ή να σε μάθει πώς να το χρησιμοποιήσεις στην εκπαίδευση και όντως με βοήθησαν πάρα πολύ και τα θυμάμαι, ενώ άλλα πράγματα μπορεί να μη τα θυμάμαι από το πανεπιστήμιο, αυτά τα θυμάμαι».

Η N1A αρχικά, δυσκολεύτηκε να ανακαλέσει στη μνήμη της αν τα μαθήματα άνηκαν στα υποχρεωτικά ή τα επιλογής μαθήματα για τη λήψη του πτυχίου της, κάτι που ωστόσο αποσαφηνίστηκε στη συνέχεια και δήλωσε ότι ήταν υποχρεωτικά. Σε απάντηση επόμενης ερώτησης, χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «το ζούσαμε... Στο μετέδιδε όλο...». Τα μαθήματα γινόντουσαν με βιωματικό και πρακτικό τρόπο, ενώ στόχος των μαθημάτων αυτών ήταν τόσο η προσωπική τους αισθητική ανάπτυξη όσο και διδακτική τους μεθοδολογία:

(N1A): «Εγώ αυτό που καταλάβαινα είναι ότι αν δεν το αφομοιώσεις εσύ, δεν θα μπορείς να το δουλέψεις μέσα στη διδασκαλία. Οπότε μας έβαζαν και το ζούσαμε όλο αυτό. Δηλαδή το μαθαίναμε... Και εκτός από τη θεωρία και το πρακτικό κομμάτι που ήταν το πιο βασικό, αλλά και μετά πώς να το μεταδώσουμε».

Ως προς τις γνώσεις που αποκόμισε από το παιδαγωγικό τμήμα, η ίδια τις κρίνει «ικανοποιητικές» και τις χαρακτηρίζει ως «εναρκτήριο σπρώξιμο» για την μετέπειτα

ασχολία σου μ' αυτές. Η θετική της εμπειρία συνέβαλε στο να αναπτύξει μια θετική άποψη σχετικά με την περεταίρω επιμόρφωση δια βίου στο πλαίσιο των διάφορων μορφών τέχνης. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση της προς αυτή την κατεύθυνση, όπου:

*(NIA): «...σου ανοίγουν τον εγκέφαλο και βλέπεις άλλα πράγματα που δεν ήξερες πώς να τα κάνεις, γιατί δεν είμαστε όλοι οι καλλιτέχνες. Δηλαδή, ναι μεν έχεις κάποιες ιδέες, αλλά όταν ο άλλος σε βοηθήσει ή σου δώσει μία άλλη οπτική είναι πιο εύκολο να κάνεις πράγματα. Και νομίζω ότι θα ήταν πάρα πολύ ωραίο να είχε σεμινάρια βιωματικά στις νηπιαγωγούς για τις τέχνες».*

Επιπλέον, η ίδια αναφέρει ότι παρά του ότι παλιότερα ασχολούνταν περισσότερο με το χορό και τη μουσική, τώρα «είναι σχεδόν αδύνατο, ας πούμε με δύο παιδιά να τρέχουν πάνω-κάτω». Σε κάθε περίπτωση, όμως προσπαθεί όποτε υπάρχει στο νησί κάποια θεατρική ή μουσική παράσταση να πηγαίνει.

Ο ενθουσιασμός και η εμπάθεια της εκπαιδευτικού για τις τέχνες στην εκπαίδευση, φάνηκε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου όσο και της συνέντευξης. Προσωπικά, παρατήρησα ότι «... προσπαθεί να φέρει νέες εικαστικές τεχνικές στα παιδιά προκαλώντας τους ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Σήμερα συγκεκριμένα, έφερε γυψόγαζα και έντυσαν μια παλιά κούκλα προκειμένου να φτιάξουν το άγαλμα της Αθηνάς μιας και δουλεύουν ως θεματική τους Θεούς του Όλυμπου. Επειδή, ήταν το πρώτο στη σειρά άγαλμα, τους εξήγησε πώς δουλεύει η τεχνική αυτή και μετά προσπάθησαν όλοι μαζί να βάλλουν το λιθαράκι τους. Η δραστηριότητα ήταν απολαυστική για μικρούς και μεγάλους». Η ίδια δηλώνει, ότι επιτρέπει στα «... παιδιά να επιλέξουν πώς θέλουν να δημιουργήσουν και στο τέλος, το αποτέλεσμα αν τα αφήσεις ελεύθερα, είναι εντυπωσιακό», ενώ σ' άλλη της απάντηση αναφέρει «πραγματικά, νομίζω ότι με την τέχνη και τη μουσική και με τις άλλες μορφές τέχνης, βλέπουν αλλιώς. Ανοίγει το πεδίο... το οπτικό τους πεδίο».

### 5.1.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών

Οι διαδικασίες παρατήρησης και συνέντευξης με την εν λόγω εκπαιδευτικό, ανέδειξαν σημαντικά δεδομένα για το βαθμό ανάπτυξης των συμπεριληπτικών πρακτικών της. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθούν οι απόψεις και οι στάσεις απέναντι σε ιδέες και έννοιες που σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Μέσω σχετικών ερωτήσεων διερευνήθηκε η άποψη της για ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές, τη διαφορετικότητα και τη περιθωριοποίηση. Κρίνεται συνεπώς, απαραίτητη η αυτούσια παράθεση των απαντήσεων της. Αντίστοιχα, λοιπόν, η ίδια αναφέρει:

(N1A): «Κοίτα να δεις, ίσως θα ήταν ιδανικό, αλλά χρειάζεται μία προετοιμασία. Δηλαδή, να μεν όλα τα παιδιά είναι καλό να καταλήγουν στο ίδιο σχολείο, αλλά δεν γίνεται να ξεκινάνε στο ίδιο σχολείο. Γιατί, ένα παιδί που δεν γνωρίζει τη γλώσσα, δεν είναι ότι ενοχλεί τους άλλους εντός εισαγωγικών «ενοχλεί». Δηλαδή, την ομάδα των 15, δεν την ενοχλούν οι πέντε που δεν μιλάνε. Αλλά αυτά τα πέντε παιδιά είναι πιο δύσκολο σε μία τάξη των 20 να μπουν μέσα, γιατί δεν έχουν όλα την ίδια εύκολη να μάθουν τη γλώσσα, δεν έχουν την ίδια ευκολία στο να προσαρμοστούν με άτομα διαφορετικής θρησκείας π.χ. Δεν είναι ότι δεν γίνεται να είναι, γίνεται! Και εμείς, αναγκαστικά έτσι το κάνουμε και στο σχολείο.... Μπορεί το παιδί να πληγωθεί σε αυτή τη διαδικασία για αυτό το λόγο μόνο, αλλιώς ναι όλα τα παιδιά».

(N1A): «Όλοι διαφορετικοί είμαστε. Για μένα διαφορετικότητα δεν είναι... ρε παιδί μου, δηλαδή και εγώ είμαι ένας διαφορετικός άνθρωπος από τη συνάδελφο. Είμαστε όλοι διαφορετικοί! Δεν έχει να κάνει μόνο με θρησκεία, με χρώμα, με πιστεύω, είναι γενικό. Δηλαδή, είμαστε όλοι διαφορετικοί. Για αυτό και άνθρωποι που μπορεί να είναι στο ίδιο μέρος, δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους ή και μία οικογένεια ακόμα, δεν μπορεί να τα βρει μεταξύ τους. Είμαστε όλοι διαφορετικοί άνθρωποι. Δηλαδή γεννιόμαστε διαφορετικοί».

(N1A): «Στο νηπιαγωγείο όχι όχι. Οι μόνοι ας πούμε που μπορεί να πεις ότι τους περιθωριοποιούν, όχι για άλλο λόγο, είναι τα παιδιά που μπορεί να χτυπάνε, που μπορεί να σπρώχνουν, να μιλάνε άσχημα και δεν το κάνουν... τα παιδιά δεν το... δεν περιθωριοποιούν ας πούμε τον αποδιοπομπαίο τράγο, επειδή είναι μαύρος, είναι κίτρινος ή δεν μιλάει ελληνικά, αλλά γιατί μπορεί να τα ενοχλεί».

Και σε άλλο σημείο της συνέντευξης τονίζει «οι τάξεις μας είναι τόσο μικτές που δεν μπορείς να πεις ότι είναι πλειοψηφία ο ένας ή ο άλλος. Είμαστε ένα σύνολο», «δεν υπάρχουν διαχωρισμοί στο νηπιαγωγείο».

Επίσης, να επισημάνω, ότι η εκπαιδευτικός N1A, κατάγεται από το νησί στο οποίο βρίσκεται το εν λόγω σχολείο, υπηρετεί σ' αυτό συνολικά 11 χρόνια, ενώ τα δυο τελευταία χρόνια έχει αναλάβει και το ρόλο της προϊσταμένης στο ένα από τα δυο

συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία. Όλο αυτό φαίνεται, μάλιστα στο συλλογικό της πνεύμα και στη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου, αναφερόμενη σε όλα πάντα σαν μια ομάδα. Το πνεύμα της αυτό αναδείχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων όσο της συνέντευξης μαζί της. Συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει ότι *«το κλίμα είναι τέλειο»* και ότι *«προσπαθούμε να βρίσκουμε λύσεις σε όλα και όταν δεν τα βρίσκουμε, να ψηφίζουμε και να μην έχουμε διαφορές»*, μεταδίδοντας το θετικό κλίμα στα παιδιά. Προσωπικά είδα ότι *«...είναι πάντα μες στο χαμόγελο. Καλημερίζει τους συναδέλφους με χαρά, ενώ κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι πάντα πρόθυμοι να τους βοηθήσει σε ό,τι χρειάζονται. Μάλιστα, τους παροτρύνει να κάνουν νέα πράγματα συνεχώς. Πάντως και από τη πλευρά τους οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί πάντα ζητάνε τη συμβουλή ή τη βοήθεια της, μάλλον γνωρίζουν ότι δεν θα τους αποθαρρύνει»*.

Όσον αφορά τη σχέση της με τους γονείς, διαπίστωσα ένα φιλικό κλίμα, κατά το οποίο *«συζητά με τους γονείς, ενώ επιδιώκει την αλληλοεπίδραση της με γονείς που ίσως δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα»*. Η ίδια αναφέρει ότι *«γενικά προσπαθώ να είμαι κοντά τους όσο γίνεται απλώς να μην ξεπερνάμε τα όρια ούτε εγώ ούτε αυτοί»*, ενώ προσπαθεί να τους φέρει μέσω κάποιας θεματικής ενότητας, μέσα στη τάξη προκειμένου να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Ως προς τις σχέσεις της με την ευρύτερη κοινωνία του νησιού, αναφέρει ότι υπάρχει βοήθεια στα θέματα του σχολείου και κρίνει, ότι μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο το ότι κατάγεται από το νησί: *«έχω ένα plus σ' αυτό, γιατί μπορώ να ζητήσω πιο εύκολα μία χάρη»*. Το τελευταίο μάλιστα, αποτελεί πλεονέκτημα ως προς τη σύνδεση των διδακτικών της με τις δραστηριότητες της κοινωνίας και την υποστήριξη τους σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Παρατηρώντας και συζητώντας με την Ν1Α, διαπιστώνει κανείς, τη προσαρμογή των διδακτικών στην επικαιρότητα, τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις προσπάθειες που κάνει η ίδια, να δώσει προσοχή στις φωνές των παιδιών. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, είδα την εκπαιδευτικό να *«συζητάει συνεχώς με τα παιδιά το τι θα ήθελαν να κάνουν είτε κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας είτε τις επόμενες μέρες»*, πράγμα που αποφάσιζαν μαζί μέσω συζητήσεων και υλοποιούσαν αυτά που υποστήριζε η πλειοψηφία. Ήταν επίσης, αρκετές οι φορές που συζητούσε με τα παιδιά για τη συναισθηματική τους κατάσταση μετά π.χ. από μια σύγκρουση με τους συμμαθητές του ή από ένα ξέσπασμα θυμού του παιδιού χωρίς κάποια φανερή αιτία, δείχνοντας τους αμέριστη προσοχή, ενώ ήταν *«...πάντα λυγισμένη στα γόνατα της και έχει το παιδί στην αγκαλιά της»*, ενώ κάθε φορά *«... τους έδινε να καταλάβουν ότι το βίωμα τους ήταν πολύ σημαντικό για εκείνη προσπαθώντας να το επιλύσουν»*.

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, η εκπαιδευτικός, όπως δηλώνει δεν ξεκινάει ποτέ από το αναλυτικό πρόγραμμα, επισημαίνοντας ότι *«Η κάθε δραστηριότητα θέλοντας ή μη, έχει κομμάτια του αναλυτικού, οπότε προσπαθώ περισσότερο να κοιτάω τι ενδιαφέρει τα παιδιά και ότι προσαρμόζεται από το αναλυτικό καλό είναι»*. Ωστόσο, όταν κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους δεν θέλει να συμμετάσχει, προσπαθεί με διάφορους τρόπους να το προσεγγίσει, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, αν όμως δεν καταστεί αυτό δυνατό, η ίδια αναφέρει *«Αν δεν τον ενδιαφέρει, δεν του αρέσει θα τον αφήσω να κάνει κάτι άλλο εκείνη τη στιγμή. Δεν θα το φέρω με το ζόρι πάντως, γιατί δεν έχει νόημα»*. Επίσης, σε άλλη περίπτωση που μόνο ορισμένα παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων,



επισημαίνει ότι «Δεν φιμώνω τους άλλους, απλά προσπαθώ να βάλω και τα άλλα παιδιά να συμμετέχουν όσο θέλουνε τέλος πάντων».

### 5.1.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης

Κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης, η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι συμμετέχει πάντα στις εν λόγω δραστηριότητες και λειτουργεί ως «ισότιμο μέλος της ομάδα περισσότερο και όπου είναι δύσκολο να καθοδηγώ». Για παράδειγμα στη δραστηριότητα με το άγαλμα της Αθηνάς «η εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά τις ιδέες των παιδιών για το πώς θα έφτιαχναν το άγαλμα. Έπειτα, τους λέει και εκείνη ότι μια φορά έκανε ένα άγαλμα με έναν διαφορετικό τρόπο από αυτούς που είπαν εκείνα και τους ρώτησε εάν θα ήθελαν να τον ακούσουν».

Ως προς την ανταπόκριση των παιδιών κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης είναι περισσότερη σε σχέση με άλλους τομείς, διότι, όπως κρίνει η ίδια, είναι ένας τομέας πιο «δημιουργικός». Ωστόσο, επισημαίνει ότι

(N1A): «Λοιπόν, νομίζω ότι πάντα η τέχνη τους αρέσει περισσότερο, ίσως όχι όλες οι μορφές ρε παιδί μου, όλα τα είδη. Μπορεί να μη δείχνει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον π.χ. για τη λογοτεχνία, για τα παραμύθια και να τους αρέσει πιο πολύ η ζωγραφική. Πάλι όμως, είναι ανάλογα τα τμήματα. Δηλαδή κάθε χρόνο μπορεί να αλλάξει αυτό. Όμως πάντα, όταν έχει κάτι που το παιδί συμμετέχει και του κινεί το ενδιαφέρον έτσι, και την περιέργεια, δηλαδή να χειριστεί υλικά, να εξερευνήσει υλικά που δεν έχει δει στο σπίτι του, είναι... πάντα έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον».

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους κατά την υλοποίηση οικείων δραστηριοτήτων, αναφέρει ότι:

(N1A): «Στην αρχή, σε όλες αυτές τις δραστηριότητες που θέλουν αλληλεπίδραση, ακόμα και τα παιδιά που είναι μοναχικά ή η πιο ντροπαλά τέλος πάντων, όταν είναι μέσω της τέχνης, ίσως επειδή ξεχνιούνται απελευθερώνονται κάπως... δηλαδή είτε είναι με τη

*μουσική είτε με το θέατρο, ίσως όχι τόσο γιατί είναι κάτι ατομικό, αλλά με τα έργα τέχνης, αν θες να φτιάξεις κάτι αναγκαστικά συνεργάζεσαι. Επομένως, έρχονται πιο κοντά όποτε νομίζω αλληλεπιδρούν».*

Διαπιστώνεται λοιπόν, από τα παραπάνω, ότι ένα βασικό πλεονέκτημα που προσφέρουν οι τέχνες ως προς τους μαθητές, είναι κοινωνική τους ανάπτυξη, ενώ η εκπαιδευτικός αναφέρει, «θεωρώ ότι να τους απομονώσει (η τέχνη) αποκλείεται μόνο να τους εντάξει σε κάποια ομάδα με το ίδιο ενδιαφέρον». Οι σχετικές δραστηριότητες συμβάλουν και στη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και η «δημιουργικότητα» όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, αποτελεί τη βάση για τη προώθηση της μοναδικότητας του κάθε παιδιού:

(N1A): «ο καθένας βάζει τη δικιά του πινελιά. Δηλαδή ή θα κάνουν... δίνεις σε όλους τα ίδια υλικά, και ακριβείς οδηγίες να τους δώσεις το κάθε έργο βγαίνει διαφορετικό».

Δηλώνει ότι «φαίνεται τελείως η διαφορετικότητα του καθενός μέσα από την τέχνη», κάτι που είναι απόλυτα αποδεκτό από την ίδια. Συγκεκριμένα, «η εκπαιδευτικός στη κατασκευή με το χριστουγεννιάτικο δέντρο τους είπε ότι θέλει να διαλέξουν τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και τους έβαλε στο ένα τραπέζι καλαμάκια, φελλούς, πινέλα, ξυλάκια, ενώ τους είπε ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τα δάχτυλα τους...». Σε κάθε περίπτωση, δηλώνει, ότι οι τέχνες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς δίνεται στα παιδιά που δεν έχουν ίδιες δυνατότητες στο σπίτι, «να μεταχειρίζονται όλοι πολλά υλικά και διάφορες μορφές τέχνης στο σχολείο».

## 5.2. Εκπαιδευτικός N1B

### 5.2.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Ξεκινώντας με τις απόψεις της εκπαιδευτικού που αφορούν στην αξία της τέχνης στην εκπαίδευση, παρατήρησα ότι «η εκπαιδευτικός παροτρύνει συνεχώς τα παιδιά να κάνουν καλή και προσεκτική δουλειά τονίζοντας ότι θα τα δουν οι γονείς τους», Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μας, η ίδια αναφέρει:

*(N1B): «Επειδή είναι Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και θεωρώ εγώ και είναι τα παιδιά μικρά και ουσιαστικά πρέπει να εξελιχθούν μέσα στην τέχνη ρε παιδί μου, θεωρώ ότι τους κάνει καλό, ότι τους βοηθάει. Δηλαδή, είπαμε, μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι ουσιαστικά γιατί η τέχνη τι είναι... ένα παιχνίδι. Αυτό. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει, γιατί είναι μικρά σε ηλικίες».*

Συνεχίζοντας, αποτυπώθηκε η θετική απήχηση που έχουν οι διάφορες μορφές τέχνης στα παιδιά, αναφερόμενη στην ανάπτυξη της φαντασίας τους και στη ελευθερία που τους δίνεται για έκφραση. Τονίστηκε επίσης, η αξία της τέχνης ως γόνιμο έδαφος λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών. Ειδικότερα:

*(N1B): «Κοίταξε. Θεωρώ ότι αναπτύσσει τη φαντασία τους καταρχήν. Έχουνε ελευθερία σκέψης. Δεν τα καταπιέζεις. Μπορείς ας πούμε, να πιαστείς από μία σκέψη ενός παιδιού, από μια περιέργεια και να φτιάξεις το πρόγραμμα που πάνω σε αυτό. Ανταλλάσσονται γνώμες και απόψεις μεταξύ παιδιών και βοηθάει το ένα το άλλο. Θεωρώ γενικώς ότι ειδικά στην δική μας ηλικία... στο ηλικιακό φάσμα που καλύπτει δηλαδή η δουλειά μας, είναι πολύ σημαντική.... είναι πολύ σημαντικό.... όλα μαθαίνονται από το παιχνίδι και την τέχνη».*

Από τα παραπάνω μπορεί να διαπιστώσει κανείς τη κοινή άποψη της εν λόγω εκπαιδευτικού N1B με την ανάλυση που αποτυπώθηκε προηγουμένως της εκπαιδευτικού N1A, για τη σχέση της τέχνης με το παιχνίδι. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι δυο εκπαιδευτικοί φοίτησαν στο ίδιο παιδαγωγικό τμήμα.

Ως προς την αρχική κατάρτιση της εν λόγω εκπαιδευτικού, η ίδια τη συσχετίζει πάλι με το ηλικιακό φάσμα του νηπιαγωγείου και αναφέρει ότι «Εγώ θεωρώ ότι μας

έκαναν και μας παιδιά, δηλαδή και εμάς μας φερόντουσαν σαν παιδιά στο νηπιαγωγείο».

Σύμφωνα με εκείνη, τα σχετικά μαθήματα που παρακολούθησε συγκαταλέγονταν στα υποχρεωτικά μαθήματα, διότι θυμάται το άγχος που της είχε προκληθεί για την εξέταση του μαθήματος θεατρικού παιχνιδιού, καθώς ένας από τους καθηγητές ήταν «αυστηρός».

Επίσης, τα μαθήματα στόχευαν:

*(N1B): «Κοίταξε. Θεωρώ, καταρχάς έπρεπε να σε βάλει ουσιαστικά στην θέση του παιδιού για να δει πώς μπορεί να εξελιχθεί το παιδί μέσα από αυτό. Να μάθεις κάποιους τρόπους διδασκαλίας. Δηλαδή, να μάθεις πώς θα το περάσεις αυτό στο παιδί και γενικότερα να σου περάσει το μήνυμα ότι όλα σ' αυτή την ηλικία μαθαίνονται μέσα από το παιχνίδι και τις τέχνες. Εγώ αυτό πιστεύω».*

Ο τρόπος διδασκαλίας των οικείων μαθημάτων, κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές της, δηλώνει ότι οι καθηγητές «το περνούσαν με πολύ ωραίο τρόπο» κι πως αξιοποιούσαν μεικτές διδακτικές μεθόδους, όπως προκύπτει από τα σχόλια: «Δεν ήταν μόνο μπλα μπλα μπλα, θεωρία και έτσι», και μάλιστα «υπήρχε συμμετοχή» και ήταν «βιωματικό πολύ». Ανάμεσα στην άποψη της για τις γνώσεις που αποκόμισε κατά την αρχική της κατάρτιση και τη γνώμη που έχει για την επιμόρφωση σχετικά πάντα με τις τέχνες, η εκπαιδευτικός δίνει διαφορετικές απαντήσεις για κάθε σκέλος. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο σκέλος, αναφέρει:

*(N1B): «Κοίταξε θεωρώ, ότι λόγω και του επαγγέλματος, γιατί η πρωτοβάθμια έχει και τους δάσκαλους και τους νηπιαγωγούς. Είναι πολύ σημαντικό, Μακάρι να μπορούσε να γίνονται περισσότερα. Εντάξει καλή και η θεωρία, αλλά εγώ είμαι της πρακτικής σ' αυτά όλα. Θεωρώ ότι εξελίσσεσαι ρε παιδί μου. Εντάξει. Ότι μαθαίνεις πράγματα, ότι τα βλέπεις διαφορετικά...».*

Ως προς το δεύτερο δηλώνει:

*(N1B): «Κατά τη γνώμη μου, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη επιμόρφωση. Θεωρώ ότι θέλει αγάπη, θέλει ψάξιμο... έχουμε πια, δηλαδή στη κοινωνία μας υπάρχουν άφθονα μέσα, πράγματα και υλικά κτλ. και άνθρωποι που ξέρουνε. Μπορεί δηλαδή, να έχεις μία πολύ καλή συνεργασία και να πάρεις πράγματα. Εντάξει καλό είναι να εξελίσσεται κάθε φορά, αλλά ιδιαίτερη επιμόρφωση στις τέχνες δε πιστεύω ότι θέλει».*

Διαφαίνεται, από τις παραπάνω αναφορές, ότι οι τέχνες έχουν μεν σημαντική θέση για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών, επισημαίνοντας τη διαφορά με τους δασκάλους, αλλά χρειάζεται προσωπική διερεύνηση και ενίσχυση των πρακτικών μιας νηπιαγωγού και όχι κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση προς αυτή τη κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι εάν μπορούσε να έχει περισσότερο χρόνο και της δινόταν η ευκαιρία στο νησί, θα παρακολουθούσε τομείς της δραματικής τέχνης.

Όσον αφορά τις πρακτικές της, παρατήρησα ότι υπήρχε κοινή αφετηρία στις δραστηριότητες τέχνης, ίδια διαδικασία υλοποίησης προς όλους, με κατά κάποιο τρόπο διαφορετικό ωστόσο αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, «η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι θα τους δοθεί πυλός για να κάνει ένα αστεράκι ο καθένας με το κουπάτ και ότι όταν θα έχουν στεγνώσει τη επόμενη μέρα θα τα βάψουν κίτρινα και θα βάλλουν χρυσή χρυσόσκονη για να γυαλίζουν» Παρά τις δηλώσεις της εκπαιδευτικού για την επιθυμία της να αναπτυχθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα του κάθε παιδιού, δίνονται συγκεκριμένες κάθε φορά οδηγίες προκειμένου να γίνει κατανοητό όχι το πώς μπορούν να δουλέψουν τα παιδιά πάνω π.χ. στο εικαστικό τους έργο, αλλά το τι θέλει η ίδια να βγει. Γίνεται λόγος λοιπόν, για ένα κοινό αποτέλεσμα με τις προσωπικές διακυμάνσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, σε ερώτηση σχετικά με τις διαδικασίες προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών, αναφέρεται στην υλοποίηση μιας κατασκευής:

*(N1B): «Καταρχάς, σε πρώτη φάση εξηγώ πολύ αναλυτικά θεωρώ, τι θέλω κάθε φορά... Να έχουν κατανοήσει καταρχήν τι θέλουμε να κάνουμε. Εγώ προσωπικά, τόσα χρόνια βλέπω θαύματα από τα παιδιά. Δηλαδή όταν το κατανοούν, δεν έχει σημασία αν θα κάνουνε μοντζούρα τον κύκλο ρε παιδί μου, αλλά θα τα φτιάξουμε πραγματικά αυτό που τους έχεις πει».*

Για την προσέγγιση ενός εικαστικού έργου στο πλαίσιο διδασκαλίας μιας θεματικής ενότητας:

(NIB): «Λοιπόν, θα το βλέπαμε, θα τους έλεγα δείτε το και πείτε μου τι πιστεύετε ότι βλέπετε σε πρώτη φάση. Θα γινόταν μία ανάλυση, θα τους άφηνα γενικότερα ελεύθερους. Θα τους πήγαινα με ρωτήσεις όσο μπορούσα προς το θέμα. Αν έβλεπα ότι δεν πάει θα προσπαθούσα να βρω άλλους τρόπους. Αν έβλεπα ότι πάει, θα πιανόμουν από τις ερωτήσεις των παιδιών μετά και από τη φαντασία του κάθε παιδιού για να συνεχίσω ρε παιδί μου το σκοπό... να ολοκληρώσω το σκοπό και τους στόχους που θέλω εγώ να ολοκληρώσω».

### 5.2.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών

Η φιλοσοφία ενός κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά, προσεγγίζεται από την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων στο σύνολο τους και κάνει λόγο για παροχή «ιδίων συνθηκών εκπαίδευσης και δυνατοτήτων» στους φοιτούντες μαθητές των σχολείων. Κρίνεται απαραίτητη, η αυτούσια παράθεση της απάντησης της:

(NIB): «Να έχουν τις ίδιες δυνατότητες, να έχουνε τα ίδια κίνητρα ας πούμε ρε παιδί μου για να μπορούν να αναπτύξουν τη φαντασία τους και αυτά που μπορεί να δώσει ο καθένας. Εντάξει, στο ίδιο σχολείο αυτό θεωρώ εγώ, ότι πρέπει να δοθούν οι ίδιες δυνατότητες σ' όλα τα παιδιά. Δηλαδή, τα υλικά που μπορεί να έχει το ένα σχολείο να τα έχει και το άλλο, οι εκπαιδευτικοί σε εισαγωγικά καλοί ή κακοί ή τέλος πάντων που μπορούν να ασχοληθούν μέσα το χρόνο τους που μπορεί να έχει ένα παιδί που είναι στην Καβάλα να μπορεί να το έχει και το παιδί που είναι στο Καστελόριζο. Όχι να παίζουνε άλλοι παράγοντες ρόλο, ότι είναι μακριά, ότι δεν έρχομαι, ότι θα 'ρθω μέσα στα μέσα της χρονιάς και θα χαθεί πολύτιμος χρόνος για το παιδί. Ίδιες συνθήκες εκπαίδευσης γενικώς για όλους».

Όσον αφορά την έννοια της διαφορετικότητας, αναφέρεται στο διαφορετικό υπόβαθρο που κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

(NIB): «Διαφορετικότητα. Τώρα εδώ θεωρώ ότι παίζει ρόλο το περιβάλλον ρε παιδί μου. Και το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο και το κοινωνικό περιβάλλον παίζει ρόλο. Θεωρώ ότι το βασικό είναι ότι από κει ξεκινάμε, γιατί πέραν του ότι αν υπάρχει δυνατότητα σε ένα σπίτι ή αν δεν υπάρχει θεωρώ ότι είναι πώς τα περνάς στο παιδί για να έρθει στο σχολείο και πόσο του περνάς αυτή την ψυχολογία».

Ωστόσο, πιστεύει ότι μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν είναι οι μαθητές εκείνοι «γκρινιάζουν και δεν είναι με τίποτα ευχαριστημένοι». Μάλιστα, επισημαίνει ότι δεν έχει σημασία το οικονομικό υπόβαθρο ή η αμφίεση του παιδιού, αλλά το «να προσεγγίζει τα άλλα παιδιά με ωραίο τρόπο».

Όσον αφορά τις σχέσεις και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναφέρει:

(N1A): «Εκπληκτική είναι η σχέση μου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ναι θεωρώ ότι υπάρχει συνεργασία, είναι πολύ καλή η σχέση, ακόμα και αν υπάρχει διαφωνία, αν υπάρχει, θα πάρει το χρόνο του ο καθένας και μπορεί να λειτουργήσει υπέρ του συνόλου».

Κάτι το οποίο επιβεβαιώνετε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου, όπου «η εκπαιδευτικός έχει πολύ καλές σχέσεις με το σύνολο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ζητάει βοήθεια όποτε χρειάζεται, ενώ ακούει τις ιδέες και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών. Στα διαλείμματα κάθονται μαζί όλες και κάνουν πλάκα». Μάλιστα, η κοινή χριστουγεννιάτικη γιορτή που υλοποίησαν από κοινού η N1B με την N1A, επιβεβαιώνει πώς λειτουργούν συνυφασμένες με το συνεργατικό πνεύμα προκειμένου να βγει ένα άρτιο αποτέλεσμα τόσο για τις ίδιες όσο και για τους μαθητές και τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, ως προς τη θεατρική παράσταση, «οι δυο εκπαιδευτικοί δούλεψαν από κοινού και έπλασαν από την αρχή την πλοκή, τους χαρακτήρες και τα λόγια, έχοντας ως αφετηρία τις ηθικές ανάγκες της εποχής συνδεδεμένες με τα χαρακτηριστικά των παιδιών των δυο τμημάτων». Η κάθε εκπαιδευτικός πλαισίωσε αρχικά την ιστορία σε διαφορετικούς τομείς, όπως η N1A με το σενάριο και η N1B με τη μουσική υπόκρουση και τις χορευτικές κινήσεις, ενώ οι τροποποιήσεις, η υλοποίηση και υλική πλαισίωση έγινε από κοινού. Όλο αυτό φάνηκε να έχει ένα θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, τα οποία στο σύνολο τους λειτούργησαν συνεργατικά και σε ένα ευχάριστο κλίμα.

Όσον αφορά τη σχέση με τους γονείς, δεν διαπίστωσα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου να έχουν ιδιαίτερες σχέσεις. Πάντως, το διάστημα που παρατηρούσα τις άλλες εκπαιδευτικούς, η N1B πραγματοποίησε συναντήσεις με όλους τους γονείς. Η ίδια, ως προς αυτό το τομέα, αναφέρει:

*(NIB): «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλή σχέση, δεν τους έχω δώσει πολλά περιθώρια. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει σεβασμός και πιστεύω αυτό υπάρχει εκτίμηση και θεωρώ ότι πρέπει όπου υπάρξει συνεργασία πρέπει να αποδέχονται ρε παιδί μου δηλαδή να μην φέρνουνε αντίρρηση. Τώρα εάν φέρνουν αντίρρησης κακό στο παιδί τους κάνουνε».*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός πάρα του ότι είναι αναπληρώτρια, υπηρετεί στο εν λόγω σχολείο έξι χρόνια, ενώ έχει παντρευτεί στο νησί. Αυτό ενδεχομένως να επηρεάζει την απάντηση της ως προς τις σχέσεις της με τη κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία του νησιού. Αναφέρει δηλαδή, ότι υπάρχει αποδοχή ως προς το πρόσωπο της και ότι αυτό μπορεί να βοηθήσει οικονομικά το σχολείο ή να συνδέσει τις διδακτικές της με τις υπηρεσίες της κοινωνίας και την αξιοποίηση άτυπων περιβαλλόντων μάθησης προς όφελος των παιδιών. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

*(NIB): «Το έχουν αποδεχτεί ρε παιδί μου ότι είμαι η νηπιαγωγός η τάδε. Γενικότερα υπάρχει αποδοχή. Ότι έχω χρειαστεί απέξω από το να πουλήσω ένα εισιτήριο για το αυτό... μέχρι το να πρέπει να πάω να δείξω κάτι σε ένα μαγαζί ή να μου κάνει μία επίσκεψη με τα παιδιά με πολύ χαρά με εξυπηρετούν, δηλαδή δεν είδα μούτρα ας πούμε μορφασμούς ή οτιδήποτε άλλο».*

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι προκειμένου να οργανώσει δραστηριότητες μάθησης σκέφτεται: «Πού θέλω να φτάσω. Τι θέλω να κάνω, τι θα χρησιμοποιήσω, τι μέσα έχω, αν θα με βοηθήσει αυτό...». Όταν κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους δεν θέλει να συμμετάσχει, προσπαθεί με διάφορους τρόπους να το προσεγγίσει, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, αν όμως δεν καταστεί αυτό δυνατό, η ίδια αναφέρει «Εκεί δεν θα το πιέσεις και θα το πας σιγά-σιγά μέχρι να δεις πώς πάει. Είναι καθαρά τώρα στην κάθε περίπτωση». Επίσης, σε άλλη περίπτωση που μόνο ορισμένα παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, επισημαίνει:

*(NIB): «Καταρχάς τους βάζω κανόνες και όρια. Δηλαδή τους λέω ότι όλοι πρέπει να έχουν μία άποψη, θα μιλήσουν όλοι, να έχουν μια σειρά όλοι. Εντάξει ίσως να το αφήσω κιόλας, γιατί σίγουρα αφού έχουνε πρωτοβουλίες και σου δίνουν άρα περισσότερες ιδέες να το αφήσω λίγο να εξελιχθεί παραπάνω, γιατί θα βοηθήσει και εμένα, αλλά γενικότερα το*



*κόβω λίγο τη φόρα ας πούμε, γιατί πρέπει να φανούν και οι υπόλοιποι και να που γνώμη και οι υπόλοιποι».*

Τέλος, δεν διαπίστωσα, η εκπαιδευτικός να συζητάει με τα παιδιά για το τι θα ήθελαν να κάνουν κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας ή των επόμενων. Γενικά, παρατήρησα ότι «οι μαθητές της, και οι μαθητές του υπόλοιπου σχολείου τρέφουν συναισθήματα φόβου και άγχους απέναντι στην εν λόγω εκπαιδευτικό» και αυτό όπως μου ανέφερε η ίδια σε συζήτηση, γιατί ήθελε να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα, διότι κατά την άποψη της υπήρχε μια ελαστικότητα από άλλους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, δεν δινόταν μεγάλη προσοχή στις φωνές των παιδιών.

### 5.2.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης

Ως προς την οργάνωση δραστηριοτήτων τέχνης, η εκπαιδευτικός N1B αναφέρει, ότι κατά την διάρκεια υλοποίησης οικείων δραστηριοτήτων, οι ρόλοι που κατέχει είναι εκείνοι του «διαιτητή» και του «παρατηρητή», ενώ όπως διαφαίνεται και από τις παρατηρήσεις και τη συνέντευξη, στόχος της είναι το αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά σε οικεία ερώτηση, απαντάει ως εξής:

*(N1B): «Ουσιαστικά παρατηρήσεις και βλέπεις τι σου βγαίνει και τι θα σου δώσει το κάθε θέμα... . Έχεις όμως δει και τι στόχο θέλεις. Δηλαδή πρέπει να ξέρεις τι θες και μετά παρατηρείς και προσπαθείς να φτιάξεις αυτό που θες, δηλαδή με διάφορες πάλι μορφές. Πάντα παίζει ρόλο τι έχεις στη διάθεση σου σ' αυτή τη τάξη».*

Ως προς την ανταπόκριση των παιδιών κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης αναφέρει ότι τα παιδιά αρέσκονται και επιθυμούν να συμμετέχουν. Ωστόσο διαχωρίζει τις πρακτικές από αυτό που συμβαίνει στο σπίτι και συνεπώς το σχετικό υπόβαθρο του εκάστοτε παιδιού, λέγοντας ότι πιστεύει «ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο μετά

και το τι γίνεται και στο σπίτι». Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους κατά την υλοποίηση οικείων δραστηριοτήτων, αναφέρει ότι τα παιδιά «Μπορούν να συνεργαστούν, να ανταλλάζουν απόψεις, να θαυμάσουν τη δουλειά ενός και να προσπαθήσουν να το αντιγράψουν ρε παιδί μου ή να τον μιμηθούν».

Η εκπαιδευτικός εκτός των παραπάνω και την αναφορά της στο ότι οι τέχνες βοηθούν στο παιδί «να μάθει να συμμετέχει σε αυτά που γίνονται, στα δρώμενα όλα», δεν αναφέρεται ιδιαίτερα στη κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό φάνηκε και από την απουσία δραστηριοτήτων με ομαδο-συνεργατικό προσανατολισμό και από το γεγονός ότι «στο σύνολο των δραστηριοτήτων που έχω δει μέχρι στιγμής τα παιδιά δουλεύουν μόνα τους πάνω σε κάτι που τους ζητάει η εκπαιδευτικός, είναι δηλαδή ατομικές». Επίσης, οι αναφορές τις σχετίζονται κυρίως με τη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, όπως αναφέρει: «Εξελίσσονται. Ανοίγουνε μυαλό και ορίζοντες και τα λοιπά και τα λοιπά...».

Διαπιστώνει όμως, ότι μέσα από δραστηριότητες τέχνης «μπορείς να δεις το παιδί πώς εκφράζεται. Το πιο βασικό είναι αυτό». Σε κάθε περίπτωση, δηλώνει, ότι οι τέχνες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για το εκάστοτε παιδί προκειμένου να «ανέβει η αυτοπεποίθηση» και « να πιστέψει πιο πολύ στον εαυτό του». Ωστόσο, προωθεί μια διαχωριστική διδακτική μέσω την επισήμανση των ενδεχόμενων “αδυναμιών” ενός παιδιού σε σχέση με το σύνολο. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

(N1B): «Θα έδινα τα ίδια μέσα και υλικά σε όλους και από εκεί και πέρα θα έβλεπα ρε παιδί μου, πώς το χρησιμοποιεί ο καθένας. Θα προσπαθούσα να τους αφήνω να μιλάνε το ίδιο ας πούμε, να μη διακόπτω κτλ. Να χρησιμοποιούν όλοι την ίδια ποσότητα υλικών, όλοι τις ίδιες ευκαιρίες. Λίγο τον διαιτητή θα έκανα ουσιαστικά και από κει και πέρα, ανάλογα τι θα μου έλεγε ο καθένας. Και θα προσπαθούσα χρησιμοποιήσω την καλύτερη ουσιαστικά, αν θες, εικόνα ενός μαθητή προς όφελος των άλλων. Δηλαδή θα έλεγα «θες να κάνεις και εσύ αυτό που έκανε ο φίλος σου, πάμε να τον βοηθήσουμε» ή θα τους έκανα ομάδα, τον καλύτερο με το λίγο πιο αδύναμο για να πάρει ο ένας στοιχεία από τον άλλον. Κάπως έτσι».

### 5.3. Εκπαιδευτικός Ν1Γ

#### 5.3.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Κατά κύριο λόγο μέσω της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε με την εκπαιδευτικό Ν1Γ, φάνηκε να έχει μια θετική στάση απέναντι στην αξία της τέχνης επισημαίνοντας τη εύπλαστη χρήση της τέχνης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου και το όφελος που παρέχει στα παιδιά τόσο σε επίπεδο διδακτικό όσο και αναπτυξιακό.

Ειδικότερα:

*(Ν1Γ): «Οι Τέχνες προσεγγίζονται διαθεματικά σε όλα τα προγράμματα δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο Νηπιαγωγείο. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος του Νηπιαγωγείου και να προσεγγιστούν με δραστηριότητες που αφορούν όλα τα θέματα που διδάσκονται».*

*(Ν1Γ): «Θετικά, γιατί οι Τέχνες υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Το παιδί έχει ανάγκη τη Τέχνη για να διεκρύνει την αντίληψή του, να αναπτύξει την φαντασία του, τη δημιουργικότητά του, την ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και επικοινωνίας».*

Ως προς την παραπάνω άποψη, το πανεπιστημιακό ίδρυμα που φοίτησε συνέβαλε μέσω της παροχής μαθημάτων υποχρεωτικών και επιλογής σχετικών με τις τέχνες. Οι στόχοι ποίκιλαν σε ένα φάσμα προσωπικής αισθητικής ανάπτυξης και διδακτικής τους ετοιμότητας. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα σχετικά μαθήματα που παρακολούθησε ήταν «*Η Θεωρία και Ιστορία της Τέχνης, Διδακτική της Τέχνης στο σχολείο, Αισθητική Αγωγή στο Σχολείο, Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής, Παιδική Λογοτεχνία, Κούκλες και Κουκλοθέατρο, Εικαστική Αγωγή , κ.λπ.*», ενώ δηλώνει, ότι αυτά υλοποιούνταν είτε μέσω θεωρητικών προσεγγίσεων είτε μέσω μεικτών διδακτικών μεθόδων.

Η πανεπιστημιακή της εμπειρία ως προς τη θεματική της τέχνης, φαίνεται να βοήθησε την εκπαιδευτικό να αναπτύξει θετική άποψη σχετικά με την περεταίρω επιμόρφωση δια βίου. Αναφέρει:

*(ΝΙΓ): «Πιστεύω πως ένας εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς και να εξελίσσεται σε σχέση με τα νέα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τις Τέχνες και τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση και να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια».*

Όσον αφορά τη προσωπική της επαφή με τα διάφορα είδη τέχνης, δηλώνει ότι της αρέσει η ενασχόληση με τη ζωγραφική και τη μουσική, ενώ πηγαίνει σε μαθήματα παραδοσιακών χορών. Σε κάθε περίπτωση, η εμπάθεια της εκπαιδευτικού για τις τέχνες στην εκπαίδευση, φάνηκε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου όσο και της συνέντευξης, ενώ αυτό διαφαίνεται και στην αισθητικά πλαισιωμένη αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και της διδακτικής της. Ακόμα και σε δραστηριότητες πειραμάτων φυσικής, σε επίπεδο νηπιαγωγείου πάντα, «η εκπαιδευτικός μεταμφιέζεται για να προσεγγίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ αλλάζει και χρωματίζει τη φωνή της κάθε φορά που απευθύνεται στα παιδιά».

### **5.3.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών**

Με σημείο αφετηρίας την άποψη της σχετικά με τη νοηματοδότηση της έννοιας “ένα κοινό σχολείο για όλους”, εκφράζεται υπέρ των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, αλλά στην απάντηση της φαίνεται μια διαχωριστική γραμμή απέναντι στα παιδιά. Αυτό διαφαίνεται παρακάτω:

*(ΝΙΓ): «Θα πρέπει να εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλα τα παιδιά και κυρίως για αυτά που ανήκουν σε «μειονότητες», τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».*

Ως προς την έννοια της διαφορετικότητας, η ίδια κατανοεί τον όρο αναφερόμενη σε έννοιες που την περιγράφουν, όπως «μοναδικότητα», *ιδιαιτερότητα, αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμός, αγάπη*». Όσον αφορά την περιθωριοποίηση, δηλώνει ότι κάτι τέτοιο δεν επισυμβαίνει στο χώρο που εργάζεται, αλλά πιστεύει ότι τα παιδιά που είναι πιο εύκολο να τη βιώσουν είναι:

*(ΝΙΓ): «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες... με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες.... ιδιαίτερες ανάγκες, ή ιδιαίτερες ικανότητες, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαφορετικής χώρας.... Τα εσωστρεφή παιδιά ή ντροπαλά με έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης».*

Επισημαίνει, ότι προσπαθεί να καλλιεργήσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές μέσα από δραστηριότητες που υλοποιεί προκειμένου όλοι να αποδέχονται ο ένας τον άλλο. Όσον αφορά τις σχέσεις και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναφέρει ένα «*όμορφο, δημιουργικό... δημοκρατικό*» κλίμα, το οποίο «*λειτουργεί προς όφελος της μάθησης των παιδιών*». Στην ίδια κατεύθυνση, αναφέρει πως λειτουργεί και η σχέση της με τους γονείς, αναφερόμενη σε «*εμπιστοσύνη*» και «*επικοινωνία*». Ωστόσο εγώ, κατά τις παρατηρήσεις δεν διαπίστωσα να έχει ιδιαίτερη σχέση με τους γονείς, «*η εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τους γονείς κατά τη διάρκεια της αποχώρησης τους, αλλά δεν συζητάνε γιατί οι περισσότεροι βιάζονται να φύγουν*».

Η εκπαιδευτικός κατάγεται από το νησί, στο οποίο εργάζεται. Υπηρετεί σ' αυτό 3 σχολικές χρονιές συνολικά, αλλά οι δυο ήταν κατά το παρελθόν και η οικεία χρονιά που έγινε η έρευνα είναι πολύ αργότερα. Φαίνεται η ίδια να ενδιαφέρεται με τις λειτουργίες του τόπου της και αυτό τη βοηθάει στο να επιτύχει τη σύνδεση των διδακτικών της με τις δραστηριότητες της κοινωνίας. Κατά το παρελθόν και σε άλλα σχολεία που υπηρετούσε, αναφέρει ότι γενικά επιδιώκει επισκέψεις σε άλλα σχολεία, σε δημόσιες υπηρεσίες και

αρχές, καθώς και σημεία της «γειτονίας» του σχολείου, όπου παρέχονται υπηρεσίες. Ωστόσο, κατά τη παρουσία μου εκεί δεν πραγματοποιήθηκε κάτι τέτοιο, πιθανόν λόγω του χρονικού διαστήματος λειτουργεί το ολόήμερο.

Σε σχέση με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο εύρος των ικανοτήτων των μαθητών της, αναφέρει ότι προσπαθεί να είναι βοηθητική, καθοδηγητική, αλλά και υποστηρικτική απέναντι σε όλα τα παιδιά, ενώ τονίζει ότι είναι σημαντικό *«πριν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων να δίνεται έμφαση στην ατομικότητα του κάθε παιδιού... στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες»*. Γενικά, στις δραστηριότητες που παρατήρησα, *«η ίδια επαναλαμβάνεται συνεχώς για αυτό που υλοποιούν και περνάει συνεχώς γύρω από όλα τα παιδιά για να τους δείξει από κοντά το πείραμα που έκανε, το συζητάει ατομικά, ενώ ελέγχει ταυτόχρονα και τις εργασίες που υλοποιούν»*. Μάλιστα, η ίδια μπορεί να περνούσε και να συζητούσε το ίδιο πράγμα με το παιδί *«περίπου τέσσερις φορές στο καθένα»*. Κατά τη παραμονή μου εκεί διαπίστωσα, ότι *«αγχώνεται ιδιαίτερα κατά τη διδακτική διαδικασία»* και *«δυσκολεύεται να διαχειριστεί το σύνολο των μαθητών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο της και να επικρατεί ένταση και αναστάτωση, την οποία όμως δεν κατορθώνει να εξομαλύνει»*.

Σε δυαδική σχέση με κάποιο μαθητή τα καταφέρνει καλύτερα. Σε περίπτωση, που κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους δεν θέλει να συμμετάσχει, αναφέρει ότι *«γενικότερα προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων των παιδιών και αυτών που δεν συμμετέχουν, αλλά και πάλι.... εξαρτάται από την συναισθηματική κατάσταση και ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού εκείνη τη στιγμή»*. Μέσα από αυτό γίνεται αντιληπτό προσπαθεί να προσεγγίσει κάποιο παιδί ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του. Συνήθως, το

πραγματοποιεί μέσω μιας αγκαλιάς, ένα καλό λόγο προς το παιδί ή μιας “θεατρικής έκφρασης” δείχνοντας στο παιδί ότι η ίδια στεναχωριέται που δεν συμμετάσχει. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, δηλώνει ότι είναι ενθαρρυντική με όλα τα παιδιά ακόμα και όταν μόνο ορισμένα παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, εκείνη προσπαθεί να παροτρύνει εκείνα που ίσως είναι «πιο δειλά ή ντροπαλά».

### 5.3.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της

#### συμπερίληψης

Ως προς την οργάνωση δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αναλαμβάνει έναν ρόλο συνεργατικό και βοηθητικό και ότι διευκολύνει «τη μάθησή τους δημιουργώντας ελκυστικές δραστηριότητες». Ως προς την ανταπόκριση των παιδιών κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης, δηλώνει ότι «δείχνουν ενδιαφέρον», ενώ για την αλληλεπίδραση τους αναφέρει:

*(ΝΙΓ): «Η ασχολία τους με τις τέχνες τα βοηθάει να συνεργάζονται, να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα, να επικοινωνούν, να χαίρονται το αποτέλεσμα κάποιου έργου ομαδικής προσπάθειας και δημιουργίας».*

Διαπιστώνεται λοιπόν, από τα παραπάνω ότι οι δραστηριότητες τέχνης κατά τη διδακτική διαδικασία συντελούν τόσο στη κοινωνική όσο και τη προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, δηλώνει ότι οι τέχνες συντελούν στην ανάδειξη της μοναδικότητας του ατόμου, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Ειδικότερα:

*(ΝΙΓ): «Το παιδί όταν δημιουργεί αρχίζει να μαθαίνει τον κόσμο γύρω του, αρχίζει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους γύρω του, μοιράζεται τις ιδέες του και ακούει τις ιδέες των άλλων, μαθαίνει να σέβεται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, μαθαίνει να σέβεται και να δίνει αξία στα έργα των άλλων αλλά και να εκτιμάει τα δικά του...».*

Ολοκληρώνοντας με την εν λόγω εκπαιδευτικό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι “ίσες ευκαιρίες” δεν προσεγγίζονται από την ίδια ως αποτέλεσμα των δράσεων της σε σχέση με τη χρήση των διάφορων μορφών τέχνης κατά τη διδακτική της. Αντιθέτως, «αξιοποιεί τις τέχνες προκειμένου να διδάξει την “ισότητα” όλων των ανθρώπων». Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μέσω των διάφορων μορφών τέχνης «μπορούμε να περάσουμε κάποια μηνύματα στα παιδιά πχ. για τις ηθικές και κοινωνικές αξίες της ζωής».

## 5.4. Εκπαιδευτικός N2A

### 5.4.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Έχοντας ως αφετηρία τις απόψεις της εκπαιδευτικού, φάνηκε να προσδίδει μεγάλη αξία στη σχέση των διάφορων μορφών τέχνης με τη εκπαίδευση και συγκεκριμένα αναφέρεται σ’ αυτές ως σημαντικό μέσο για την διδασκαλία της όσο και για την ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό διαφαίνεται από απαντήσεις της σε σχετικές ερωτήσεις:

(N2A): «Θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο και πιο κατανοητά στα παιδιά, όταν μαθαίνει... όταν θα πρέπει να τους παρουσιάσουμε ένα θέμα μέσα από ένα παραμύθι, μέσα από ένα πίνακα, μέσα από μία κατασκευή που θα κάνει... νομίζω ότι το κατανοεί πιο εύκολα. Γενικά είναι πιο εύκολο για αυτό να το κατανοήσει και να το νιώσει, να το κάνει δηλαδή κτήμα του»

(N2A): «Από την καθημερινή μου εμπειρία, βλέπω ότι η τέχνη είναι πάρα πολύ σημαντική για τα παιδιά. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, του λόγου τους... τα κάνει πιο παρατηρητικά, πιο ήσυχα, να ενδιαφερθούν για κάτι, να μπορέσουν να έχουν μία σειρά στην τάξη τους, να αφήσουν το φίλο τους, το συμμαθητή τους, να μιλήσει πρώτα, να τον ακούσουν και να εκφραστούν και εκείνα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους».

Βασικός συντελεστής για την εξασφάλιση μια θετικής στάσης της εκπαιδευτικού απέναντι στις τέχνες, ήταν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών που φοίτησε, μέσω «υποχρεωτικών και όχι μαθημάτων» που αφορούσαν στον εν λόγω γνωστικό τομέα. Τα



μαθήματα που παρακολούθησε σχετίζονταν με τη μουσική, τη θεατρολογία και τα εικαστικά και πραγματοποιούνταν με μεικτούς διδακτικούς τρόπους, ενώ στο τελευταίο οι απαιτήσεις του καθηγητή μεταφέρονταν και εκτός του πανεπιστημιακού κτηρίου. Σύμφωνα με εκείνη, ο στόχος τους ήταν η προσωπική τους ανάπτυξη και η διδακτική τους ετοιμότητα. Ειδικότερα, αναφέρει: *«Θεωρώ ότι ο στόχος ήταν περισσότερο να ανοίξει λίγο το μυαλό μας και να... πραγματικά να μπούμε στη θέση του εκπαιδευτικού, χωρίς να είμαστε ακόμη»*. Ως προς τις γνώσεις που αποκόμισε, η ίδια κρίνει ότι η μουσική τη βοήθησε ιδιαίτερα *«στο πώς να σταθεί σαν νηπιαγωγός»*, ενώ η θεατρολογία τις εξασφάλισε γνώσεις σχετικά με την τοποθέτηση και το χρωματισμό της φωνής της.

Η θετική εμπειρία που αποκόμισε θεωρεί ότι λειτούργησε ως βάση στην ανάπτυξη μιας θετικής άποψης σχετικά με την περεταίρω επιμόρφωση δια βίου στο πλαίσιο των διάφορων μορφών τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*(N2A): «Θεωρώ ναι. Γι' αυτό και στα πανεπιστήμια υπάρχουν αντίστοιχες κατηγορίες μαθημάτων. Γιατί χρειάζεται από κάπου να ξεκινήσουμε και εμείς. Βεβαίως θεωρώ, ότι στην πράξη βλέπεις αλλιώς τα πράγματα και η εμπειρία είναι πάρα πολύ σημαντική. Αλλά κάπου υπάρχει και μία βάση για να ξεκινήσουμε και να γίνει αυτή η πράξη»*.

Σε προσωπικό χρόνο, αναφέρει ότι αρέσκεται να ακούει μουσική και να διαβάσει. Σε κάθε περίπτωση, η εμπάθεια της εκπαιδευτικού για τις τέχνες στην εκπαίδευση, φάνηκε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου όσο και της συνέντευξης, ενώ αυτό διαφαίνεται και στην αισθητικά πλαισιωμένη αίθουσα διδασκαλίας, στον τρόπο που ντύνεται στο σχολείο ανάλογα με την θεματική ενότητα που δουλεύουν, καθώς και σε όλες τις διαδικασίες που υλοποιούν *«προσπαθεί πάντα να είναι καλαίσθητα στα μάτια των παιδιών»*.

#### 5.4.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών

. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μου δόθηκε η δυνατότητα να κατανοήσω τις απόψεις και στάσεις της εκπαιδευτικού για τη συμπερίληψη βάσει σημαντικών συνυφασμένων μ' αυτή εννοιών. Ειδικότερα, ως προς ένα κοινό σχολείο, δηλώνει πως είναι δεκτική, αλλά ότι η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού θα είχε θετικό αντίκτυπο σε κάποιο παιδί που κρίνεται ως να έχει ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα:

(N2A): *«Εγώ είμαι της άποψης, ότι εννοείται, ότι θα πρέπει οι τάξεις να είναι και πολυπολιτισμικές και να έχουν και διάφορες προσωπικότητες. Μα έχουν ήδη διάφορες προσωπικότητες. Κανένα παιδάκι δεν μοιάζει με το άλλο. Ακόμα και αν είναι από τ..... (το νησί) όλα. Τώρα, ότι έχει να κάνει με παιδάκια με ιδιαιτερότητες... επίσης, να είναι στην ίδια τάξη, εάν υπάρχει και ευκολία να υπάρχει κάποια δασκάλα που κάποια στιγμή θα το βοηθήσει είναι ακόμα καλύτερα για το ίδιο το παιδάκι. Κατά τ' άλλα ναι, γιατί έτσι θα μοιραστούν και εμπειρίες και το κάθε ένα θα αλληλεπιδράσει πάνω στο άλλο».*

Παραπάνω διαφαίνεται και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται η ίδια την έννοια της διαφορετικότητας, ωστόσο σε αντίστοιχη ερώτηση επισημαίνει:

(N2A): *«Διαφορετικότητα. Αυτό που είπα και πριν... ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί. Κανείς δεν μοιάζει. Δεν έχει να κάνει, δηλαδή με το χρώμα μαλλιών, δέρματος, αν έχουμε την ίδια θρησκεία. Όλοι ανεξαιρέτως είμαστε διαφορετικοί».*

Επίσης, η ίδια κρίνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών έχουν διαμορφωθεί ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, επισημαίνοντας ότι «θεωρώ ότι όλοι κάπως μέσα στα χρόνια έχουμε εκπαιδευτεί απέναντι σε αυτό». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η απάντηση της προς την έννοια της περιθωριοποίησης και την απουσία της στο σχολείο που εργάζεται χάρις το νεαρό της ηλικίας των παιδιών:

(N2A): *«Θεωρώ ότι είναι πολύ μικρές ηλικίες μας για να γίνει κάτι τέτοιο. Όλα τα παιδάκια σε αυτή την ηλικία αγαπούν τους συμμαθητές τους. Όλοι είναι φίλοι μεταξύ τους. Μέχρι στιγμής, εγώ δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο. Μέχρι στιγμής, αλλά θεωρώ ότι είναι και η ηλικία τέτοια».*

Όσον αφορά τις σχέσεις και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όταν διατυπώθηκε η οικεία ερώτηση,

η εκπαιδευτικός αρχικά γέλασε και αυτοσαρκάστηκε, λέγοντας πώς είναι πολύ «αγαπητή» σε ειρωνικό τόνο. Να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτικός υπηρετούσε στο οικείο για τρίτη χρονιά, μια κατά το παρελθόν και κατά το διάστημα της έρευνας ήταν η δεύτερη συνεχόμενη χρονιά της. Αυτό που κατάλαβα από τις παρατηρήσεις μου είναι ότι «σε γενικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας». Αυτό μου το επιβεβαίωσε η εκπαιδευτικός εν συνεχεία, λέγοντας

(N2A): «Είναι πολύ καλή συνεργασία και οι σχέσεις μας και αυτό βγαίνει προς τα έξω. Για αυτό και μπορούμε να κάνουμε όλοι πολύ καλύτερα τη δουλειά μας. Ζητάμε συμβουλές η μία από την άλλη. Εγώ... εμένα μου αρέσει πάρα πολύ βλέπω το διαφορετικό τρόπο που θα δουλέψει η N1B, θα δουλέψει η N2B και κάποιος άλλος συνάδελφος από το σχολείο. Παρατηρώ και μέσα στα χρόνια βλέπω, ότι έχω πάρει πραγματάκια που μου άρεσαν πάρα πολύ και τα έχω ενσωματώσει και μες στη δικιά μου διδασκαλία».

Επίσης, όσον αφορά τη σχέση της εκπαιδευτικού με τους γονείς, διαπίστωσα ένα υποστηρικτικό και φιλικό κλίμα και από τις δυο πλευρές. Ειδικότερα, «οι γονείς ως επί το πλείστον είναι νέοι, όπως και η ίδια η εκπαιδευτικός», και αυτό που εξέλαβα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου είναι ότι «υπάρχει προθυμία για συνεργασία και άνεση γενικότερα μεταξύ τους», κάτι που φαίνεται και από την συχνή επιδίωξη της εκπαιδευτικού να τους φέρει μέσω κάποιας θεματικής ενότητας, μέσα στη τάξη. Αναφέρει:

(N2A): «Και γενικά εγώ είμαι υπέρ του και οι γονείς να έχουν μία συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Θέλω κάπως έτσι να συμμετέχουν και να βλέπουν και αυτοί από μέσα τι γίνεται και για να τους ευχαριστήσω όμως».

Ως προς της σχέσεις της με την ευρύτερη κοινωνία του νησιού, αναφέρει λόγω του ότι δεν βρίσκεται στη θέση της προϊσταμένης δεν γνωρίζει για τη σχέση του σχολείου με τις αρχές του νησιού. Ωστόσο, σε ερώτηση που σχετίζεται με τη σύνδεση των διδακτικών της με τις δραστηριότητες της κοινωνίας, έφερε ένα παράδειγμα από την υπηρεσία της σε προηγούμενα έτη σε ένα απομακρυσμένο σχολείο του ίδιου νησιού,

όπου οι κάτοικοι “απαιτούσαν” τη σύνδεση του σχολείου με τα δρώμενα της κοινωνίας τους, κάτι στο οποίο λειτούργησε υποστηρικτικά η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι *«όταν είσαι σε μία μικρή κοινωνία, καλό είναι να πηγαίνεις και με τους ρυθμούς και τα έθιμα και τις παραδόσεις αυτής της κοινωνίας. Εγώ είμαι υπέρ δηλαδή σ’ αυτό»*.

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, παρατήρησα ότι *«η εκπαιδευτικός προσπαθεί πάντοτε μέσω των οργανωμένων δραστηριοτήτων της να εγείρει των ενθουσιασμό των παιδιών προκειμένου να μάθουν και να διασκεδάσουν συνάμα»*. Επίσης, είδα πολλές φορές την εκπαιδευτικό να *«συζητάει με τα παιδιά σχετικά με το τι θέλουν να κάνουν κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας ή τις επόμενες μέρες»*. Ήταν επίσης, αρκετές και οι φορές που συζητούσε με παιδιά για τη συναισθηματική τους κατάσταση δείχνοντας τους αμέριστη προσοχή.

Σε σχέση με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο εύρος των ικανοτήτων των μαθητών της, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *«όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. Απλά δεν έχω ίσως, τις ίδιες απαιτήσεις από όλα τα παιδιά»*. Όταν κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους δεν θέλει να συμμετάσχει, προσπαθεί με διάφορους τρόπους να το προσεγγίσει, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του χωρίς να *«επιμένει»*, αν όμως δεν καταστεί αυτό δυνατό, αναφέρει *«βάζω λίγη σάλτσα παραπάνω και το κάνω λίγο πιο απλό και πιο ενδιαφέρον το παιχνίδι για να προσπαθήσω να τον προσεγγίσω»*. Επίσης, σε άλλη περίπτωση που μόνο ορισμένα παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, επισημαίνει ότι *«δίνω χρόνο. Δεν πιέζω κανένα παιδί για κάτι. Ούτε μου όμως αρέσει, να*

αφήνω λίγο πιο πίσω αυτά τα παιδιά που επιμένουν παραπάνω σε μια δραστηριότητα, γιατί μπορεί να δημιουργήσουν κάποια θέματα και εκείνα τα παιδιά».

#### 5.4.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης

Κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο ρόλος της είναι *«Υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός.... βοηθητικός όποιον τη (με) χρειάζεται»*. Ως προς την ανταπόκριση των παιδιών δηλώνει ότι:

(N2A): *«Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο ευχάριστο για τα παιδιά και συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως, ακόμα και παιδιά που μπορεί να έχουν κάποια δυσκολία που λέγαμε πριν»*.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, αναφέρει ότι δεν προκύπτουν εντάσεις, τσακωμοί, διότι *«ο καθένας έχει το ρόλο του, του χαίρεται με το ρόλο του και χαίρεται και γενικότερα με το αποτέλεσμα μετά»* και γενικά, *«αλληλεπιδρούν θετικά και συνεργάζονται»*. Παρακάτω, διαπιστώνεται η συμβολή των τεχνών στην κοινωνική και στη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού:

(N2A): *«Θεωρώ ότι όλα αυτά που έχει να κάνει με τέχνη, ανεβάζουν την αυτοπεποίθηση ενός παιδιού και το κάνουν να σταθεί πιο ωραία και στην ομάδα και να είναι και πιο συνεργάσιμο και γενικά όταν είναι παιδί έχει αυτοπεποίθηση όλα καλά θεωρώ»*.

Αξίζει να σημειωθεί, μια επιπλέον άποψη της εκπαιδευτικού σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι τέχνες, ώστε οι μαθητές να γίνουν ενεργά και ευαισθητοποιημένα μέλη της κοινωνίας του μέλλοντος. Σε σχετική ερώτηση απάντησε:

(N2A): *«Σίγουρα είσαι πιο ευαίσθητος θεωρώ, όταν σε ενδιαφέρουν οι τέχνες είτε είναι διάβασμα είτε είναι ζωγραφική είτε μουσική. Θεωρώ ότι είσαι πιο ευαισθητοποιημένος και πιο ευαίσθητος άνθρωπος. Άρα ένας τέτοιος άνθρωπος, η δικιά μου άποψη είναι αυτή, μόνο καλές σχέσεις και καλό μπορεί να κάνει σε μία κοινωνία και μετέπειτα σαν ενήλικος»*.

Επιπλέον, η εν λόγω εκπαιδευτικός θεωρεί ότι «η τέχνη είναι το πλέον κατάλληλο όργανο» για να αναδειχθεί η μοναδικότητα του εκάστοτε ατόμου. Πιστεύει ότι η ελευθερία έκφρασης που δίνουν οι δραστηριότητες σχετικές με τη τέχνη, αναδεικνύει τη «διαφορετική προσωπικότητα» του κάθε μαθητή. Ειδικότερα, αναφέρει ότι «το κάθε παιδί πάντα βάζει τη δική του πινελιά και τη δική του προσωπική άποψη», άποψη την οποία έχουμε συναντήσει και στην εκπαιδευτικό Ν1Α, η οποία χρησιμοποίησε και η ίδια τη χαρακτηριστική φράση. Ολοκληρώνοντας, από τις απαντήσεις τις, αλλά και τις πρακτικές της φαίνεται η εκπαιδευτικός να «χρησιμοποιεί πολυτροπικά τις διάφορες μορφές τέχνης προκειμένου να επιτύχει ίσες ευκαιρίες μάθησης για το σύνολο των μαθητών της».

## 5.5. Εκπαιδευτικός Ν2Β

### 5.5.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Έχοντας ως αρχικό γνώμονα, τις απόψεις της εκπαιδευτικού, διαφαίνεται η θετική της στάση ως προς τη σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, αναγνωρίζει τα προνόμια που παρέχονται στα παιδιά μέσω των διάφορων μορφών τέχνης, προκειμένου τα ίδια να αναπτύξουν βιολογικές ικανότητες και να απασχολούνται δημιουργικά. Η εκπαιδευτικός, αναγνωρίζει την αξία που έχουν οι τέχνες στην εκπαίδευση υπό τον αντίκτυπο που έχουν στα ίδια τα παιδιά. Ειδικά, αναφέρει:

(Ν2Γ): «Πιστεύω ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση και γενικά στο σχολείο δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τόσο τη φαντασία τους όσο και την παρατηρητικότητα τους, τον... την κριτική σκέψη..... και βεβαίως την ενσυναίσθηση».

Στη διαμόρφωση της θετικής στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στη σημασία των διάφορων μορφών τέχνης στην εκπαίδευση, συνέβαλε το παιδαγωγικό τμήμα από το οποίο έλαβε το πτυχίο της. Συγκεκριμένα, αναφέρει την ύπαρξη σχετικών προσφερόμενων μαθημάτων στον οδηγό σπουδών τους σχετικά τις ενότητες *«μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή και μουσικοκινητική»*, τα οποία συγκαταλέγονταν στα υποχρεωτικά. Τα παραπάνω, αναφέρει ότι προσεγγίζονταν τόσο θεωρητικά όσο πρακτικά με απώτερο σκοπό τη προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά και τη μεθοδολογική τους ικανότητα πάνω σ' αυτά. Η κατεύθυνση που έλαβε από τη σχολή της, βοήθησε την εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια θετική άποψη σχετικά με την περαιτέρω επιμόρφωση δια βίου στο πλαίσιο των διάφορων μορφών τέχνης, όπως αναφέρει *«Μας βοήθησαν, ώστε να αξιοποιήσουμε σωστά τις γνώσεις μας και στη περαιτέρω εκπαίδευση μας»*. Αυτό διαφαίνεται και από την εξής απάντησης σε άλλο σημείο της συνέντευξης, όπου λέει η (N2Γ): *«απαιτείται βέβαια ο εμπλουτισμός των γνώσεων μας... γιατί αυτό βοηθά στην καλύτερη απόδοση μας κατά τη διδασκαλία»*. Σε προσωπικό χρόνο, αρέσκεται να ασχολείται κατά κύριο λόγο με τη ζωγραφική.

Παρά τα όσα αναφέρονται παραπάνω αποτυπώνουν μια γενικότερη θετική στάση και κατάρτιση της εκπαιδευτικού σε σχέση με της τέχνες, δεν διαπίστωσα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου, το υπόβαθρο αυτό να έχει κάποιο πρακτικό αντίκτυπο στην οργάνωση και την υλοποίηση δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης. Εξέλαβα κυρίως τη πρόθεση της εκπαιδευτικού να παρουσιάσει “ωραία” τόσο οπτικά όσο και απτικά αποτελέσματα στους γονείς. Οι σχετικές δραστηριότητες που παρακολούθησα είχαν σχέση με τυποποιημένες κατασκευές που χαρακτηρίζονταν από σταθερή και ανελαστική διαδικασία και προκαθορισμένο αποτέλεσμα, από το οποίο έλειπε το

προσωπικό στίγμα των παιδιών. Επίσης, *«στην αίθουσα διδασκαλίας της απουσιάζουν το χρώμα και τα αισθητικά ερεθίσματα, ενώ ότι υλικό, δραστηριότητα ή θεματική ενότητα που παρουσιάζει η εκπαιδευτικός στα παιδιά δεν έχουν κάποια αισθητική, αλλά μόνο πρακτική λειτουργία»*. Όλα αυτό είχε ως αποτέλεσμα την *«απουσία ενδιαφέροντος των παιδιών σε οποιαδήποτε προσπάθεια διαδικασία μάθησης»*, αλλά και την πρόκληση εντάσεων μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, οι πρόβες που γινόντουσαν για την κοινή χριστουγεννιάτικη παράσταση με το τμήμα της εκπαιδευτικού Ν2Α, όπου υπήρχε μουσική, κινησιο-χορευτική και θεατρική πλαισίωση, ενεργοποιούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών.

#### **5.5.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών**

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μέσω σχετικών ερωτήσεων διερευνήθηκε η άποψη της για ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές, τη διαφορετικότητα και τη περιθωριοποίηση. Ως προς το πρώτο μέρος, η ίδια αναφέρει ότι είναι *«θετική στο να φοιτούν όλα τα παιδιά στο ίδιο σχολείο»*, ενώ ήταν η μόνη που χρησιμοποίησε τον όρος “συμπερίληψη”, αναφερόμενη σ’ αυτής ως *«πρόκληση»* που επιδιώκει την παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών. Εν συνεχεία, η έννοια της διαφορετικότητας για την εκπαιδευτικό είναι συνυφασμένη *«με ανθρώπους ποικίλων εθνικοτήτων»* και τη σχετική συμβίωση με εκείνους σε διάφορα πλαίσια, όπως το σχολείο. Δηλώνει ότι έχει αντιληφθεί καταστάσεις περιθωριοποίησης ως προς τα παιδιά εκείνα που, όπως η ίδια επισημαίνει, είναι *«αλλόγλωσσα»* και *«αλλοδαπά»*, αλλά και ως προς τα παιδιά που δυσκολεύονται να αναπτύξουν *«σχέσεις με τα άλλα παιδιά»* ή και να *«συμμετάσχουν μέσα στη τάξη»*. Τονίζει όμως, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θα πρέπει να μάθουν *«να αποδέχονται τη διαφορετικότητα»* στο σχολικό πλαίσιο.



Όσον αφορά τις σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, δηλώνει ότι έχουν μια *«καλή συνεργασία»*. Αυτό όντως φάνηκε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου, ενώ *«παρά το γεγονός ότι είναι η πρώτη φορά της εκπαιδευτικού στο σχολείο, φάνηκε να έχουν ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα μεταξύ τους, το οποίο βασιζόταν σε αμοιβαία στήριξη»*. Στη περίπτωση των γονέων αναφέρει ότι οι σχέσεις τους είναι *«πάρα πολύ καλές και συνεργάσιμες»*, ενώ αναφέρει ότι συμβάλλουν *«μέσα στην τάξη με διάφορα πράγματα, υλικά»*.

Στο παρόν σημείο, να αναφέρω ότι η εκπαιδευτικός είναι μόνιμη και όχι αναπληρώτρια και η οργανική της θέση είναι σε νηπιαγωγείο της Βόρειας Ελλάδας, αλλά λόγω του ότι ο σύζυγος της είναι αναπληρωτής καθηγητής φυσικής αγωγής και στάλθηκε για τη σχολική χρονιά 2019-2020 στο νησί, βρέθηκε και η ίδια εκεί προκειμένου να τον ακολουθήσει. Αυτό, δεν την έχει βοηθήσει προς το παρόν, στο να συνδέσει τις διδακτικές της με τις υπηρεσίες της κοινωνίας.

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, η εκπαιδευτικός οι δραστηριότητες που οργανώνει είναι ανάλογες *«με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανάλογα και με τις θεματικές ενότητες της εποχής»*. Προσωπικά, το διάστημα υλοποίησης των παρατηρήσεων μου, μόνο το δεύτερο σκέλος διαπίστωσα να γίνεται, ενώ δεν διαπίστωσα να γίνονται συζητήσεις με τα παιδιά για το τι θα ήθελαν να κάνουν κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας. Επίσης, όσον αφορά τη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο εύρος των ικανοτήτων των μαθητών, παρά του ότι χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί *«ξεχωριστή οντότητα»* και θα πρέπει να λειτουργεί ως προς αυτή τη κατεύθυνση, δεν παρατήρησα να γίνεται κάτι τέτοιο.

Σε ερώτηση που σχετίζεται τη πιθανότητα κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους να μη θέλει να συμμετάσχει στη δραστηριότητα που υλοποιεί, θα το προσέγγιζε με διάφορους τρόπους, όπως με το «παιχνίδι» και τη «συζήτηση». Αντιθέτως, στις περιπτώσεις, όπου ορισμένα μόνο παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, η ίδια δηλώνει ότι θα επισήμαινε τους «κανόνες» της τάξης. Ως προς αυτό, να αναφέρω ότι έτυχα να βρίσκομαι 2-3 φορές, όπου κάθε φορά που κάποιο παιδί «.... δημιουργούσε ένταση κατά τη διάρκεια παραμονής του στο σημείο του κύκλου, του ζήτησε να βγει και να καθίσει στα τραπεζάκια απομονώνοντας το». Σε γενικότερο πλαίσιο, αυτό που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου είναι ότι «η εκπαιδευτικός δυσκολευόταν να διαχειριστεί το σύνολο των μαθητών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο της και να επικρατεί ένταση και αναστάτωση».

### 5.5.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης

Ως προς την οργάνωση δραστηριοτήτων τέχνη η εκπαιδευτικός N2B, αναφέρει ότι είναι «βοηθητική» και «επεξηγηματική» κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τέχνης, προκειμένου, να εκτελέσουν τη διαδικασία “σωστά” και να βγάλουν ένα “άρτιο” οπτικά ή ακουστικά αποτέλεσμα. Παρά λοιπόν, την ανελαστικότητα της αυτή, «οι μαθητές αρέσκονται όταν υλοποιούνται δραστηριότητες εικαστικών και ανταποκρίνονται πολύ περισσότερο σε σχέση με άλλες διδακτικές προσπάθειες της εκπαιδευτικού».

Σε ερώτηση σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η ίδια ανέφερε ότι λειτουργούν «ομαδο-συνεργατικά... συνεργάζονται μεταξύ τους γιατί τους αρέσει και με βάση κανόνων φυσικά». Βάσει των παρατηρήσεων μου «οι μαθητές λειτουργούν κατά

κύριο λόγο “βάση κανόνων” και λιγότερο “ομαδο-συνεργατικά”». Συγκεκριμένα, σε δραστηριότητα ζωγραφικής, όπου «τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν τη πρόσκληση για τη θεατρικής του παράσταση, η εκπαιδευτικός, πριν τους μοιράσει τα φύλλα Α4 και τα χρώματα, τους σχεδιάσε στον πίνακα της τάξης τα αντικείμενα που έπρεπε να ζωγραφίσουν υποδεικνύοντας τον τρόπο. Έπειτα, κατά την υλοποίηση της ζωγραφικής, έλεγγε και διόρθωνε το έργο των παιδιών, ενώ μάλιστα επισήμαινε τι χρώματα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν». Αυτή ήταν ενδεικτικά μια δραστηριότητα, αλλά όλες οι δραστηριότητες είτε είχαν σχέση με τη τέχνη είτε όχι, ήταν απόλυτα καθοδηγούμενες. Πρόκειται λοιπόν, για διδακτικές ίσων αποτελεσμάτων.

## 5.6. Εκπαιδευτικός Ν2Γ

### 5.6.1. Βαθμός Αισθητικής Ευαισθητοποίησης

Ξεκινώντας από τις απόψεις της εκπαιδευτικού, οι οποίες συζητήθηκαν κατά κύριο λόγο κατά το διάστημα πραγματοποίησης της συνέντευξης μαζί της, φαίνεται θα έχει διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στην ύπαρξη της τέχνης στην εκπαίδευση, ενώ μάλιστα αναγνωρίζει τη σημασία που έχουν για την ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι παρακάτω απαντήσεις της αποδεικνύουν τον προσανατολισμό της:

(Ν2Γ): «Άποψη μου είναι ότι πρέπει να υπάρχουν οι τέχνες γιατί είναι συνυφασμένες οι τέχνες μαζί με την εκπαίδευση σε πολλούς τομείς... Έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση και πρέπει να έχουν, γιατί συμβάλλουν στην ολόπλευρη και στην ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών μέσα στο σχολείο».

(Ν2Γ): «Όταν πάμε να δουλέψουμε με τα παιδιά, όταν επεξεργαστούμε τέτοια κομμάτια και πάμε να βάλουμε και τα ίδια να δημιουργήσουν, θεωρώ ότι γίνονται πιο δημιουργικά, εφευρίσκουν από μόνα τους πιο πρωτότυπες ιδέες. Γίνονται πιο επινοητικά».

Η ίδια δηλώνει, ότι στη διαμόρφωση της παραπάνω άποψης, εκτός από την εμπειρία της στο κλάδο της εκπαίδευσης, συνέβαλε τόσο η διετής σχολή νηπιαγωγών που τελείωσε όσο και τα μαθήματα που παρακολούθησε στο τμήμα εξομοίωσης του Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Η διετής σχολή, αναφέρει, έδωσε *«ιδιαίτερη βαρύτητα τότε σε αυτή την ενότητα»* της τέχνης, ενώ τα σχετικά μαθήματα που παρακολούθησε αφορούσαν τα εικαστικά και τη μουσική και μάλιστα, συγκαταλέγονταν στα υποχρεωτικά. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι *«βέβαια, τότε ήταν πολύ διαφορετικές και οι ονομασίες. Θυμάμαι, ότι χρησιμοποιούσαμε εμείς τότε, πάρα πολύ τον όρο αισθητηριακή αγωγή»*. Επίσης, αργότερα στο τμήμα εξομοίωσης παρακολούθησε και μάθημα θεατρικής αγωγής.

Σύμφωνα με εκείνη, τα εικαστικά γινόντουσαν μέσω της γνωριμίας και έπειτα της πρακτικής τους πάνω σε διάφορες πτυχές τους, όπως η ζωγραφική, η υφαντική και γενικά, κατασκευές. Στη μουσική από την άλλη, όπως αναφέρει *«αφού είχαμε κάνει πρώτα την εκμάθηση όλων των νότων, τα κλειδιά του σολ, αυτά... μετά μας έβαζε να ακούσουμε ένα κομμάτι και μετά είχαμε ένα μουσικό όργανο, μία πιανίτα, μία μελωδिका και το δουλεύαμε εκεί απάνω»*. Το τελευταίο απόσπασμα, αποδεικνύει ότι στόχος ήταν η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω στη μουσική. Αντιθέτως, ο στόχος των εικαστικών:

*(N2Γ): «Ήταν να φέρουμε σε επαφή το παιδί με κάθε μορφή τέχνης που εξετάζαμε, με απώτερο σκοπό να δουλέψουμε, ώστε να αυξηθεί η δημιουργικότητά του, η πρωτοτυπία στα έργα του, η επινοητικότητα του. Απώτερος σκοπός ήταν πώς θα το μεταδώσουμε στα παιδιά. Μεθοδολογικό δηλαδή».*

Ως προς τις γνώσεις που αποκόμισε από τη σχολή νηπιαγωγών, η ίδια κρίνει ότι ήταν ικανοποιητικές για τότε και ότι μετά τη φοίτηση της στο τμήμα εξομοίωσης γνώρισε περισσότερα. Ενδεικτικά:

(N2Γ): «Σίγουρα με βοήθησε αρκετά, γιατί ήταν μία πρώτη δική μου επαφή με τις τέχνες, δουλεμένες τόσο... επισταμένα, θα έλεγα. Πήρα από εκεί μεθόδους, έμαθα πάρα πολλά πράγματα και στην πορεία προσπάθησα να τα εφαρμόσω και εγώ με τους μαθητές μου. Θα μπορούσαν και καλύτερα».

Η απόκλιση των γνώσεων που αποκόμισε σχετικά με τις τέχνες, από τη διετή σχολή και το τμήμα εξομοίωσης, οδήγησαν την εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια θετική άποψη σχετικά με την περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στον οικείο τομέα, λέγοντας ότι:

(N2Γ): «Μία βασική επιμόρφωση και καλό θα ήταν να ανανεώνετε και αυτή ανά χρονικά διαστήματα, γιατί εφευρίσκονται και άλλες καινούργιες τεχνικές, τις οποίες εμείς δεν γνωρίζουμε και καλό θα ήταν μέσα από σεμινάρια να ενημερωνόμαστε σχετικά με αυτά. Σίγουρα πρέπει να υπάρχει μία επιμόρφωση».

Η προσωπική επαφή της εκπαιδευτικού βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αγάπη της για τη μουσική: «Εγώ προσωπικά αγαπώ πάρα πολύ τη μουσική. Δεν νοείται η ζωή μου χωρίς μουσική, όπου είμαι και όπου σταθώ και όπου βρεθώ. Μ' αρέσουν όλα τα είδη της μουσικής». Αυτό αποτελεί έναυσμα για τη συμμετοχή της στη δημοτική χορωδία του νησιού. Όταν φεύγει από το νησί, επιδιώκει την επίσκεψη θεατρικών παραστάσεων.

#### 5.6.2. Βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών

Επιδιώξα να διαπιστώσω τις απόψεις της και τις στάσεις απέναντι σε έννοιες, όπως είναι ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές, η διαφορετικότητα και η περιθωριοποίηση που σχετίζονται άμεσα με τη συμπερίληψη. Ως προς την άποψη της για ένα κοινό σχολείο φαίνεται να είναι πολύ θετική, επισημαίνοντας όμως το εμπόδιο των υλικοτεχνικών υποδομών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

(N2Γ): «Πρέπει να φοιτούν όλα τα παιδιά στο ίδιο σχολείο. Ακόμη και αυτά με ειδικές ανάγκες. Εγώ ονειρεύομαι πάντα, ένα σχολείο που θα μπορεί να εξυπηρετεί και αυτά τα παιδιά. Άσχετα τώρα εάν τα δικά μας τα σχολεία εδώ, του .... (νησιού) δεν διαθέτουν τις υποδομές που χρειάζονται για να υποδεχτεί αυτά τα παιδιά. Γιατί υπάρχει μία αλληλεπίδραση πάντα στα παιδιά μεταξύ τους.... στα... πώς να τα πούμε τώρα; Τα τυπικά αναπτυσσόμενα και τα χαρισματικά, ναι τα χαρισματικά. Υπάρχει μία αλληλεπίδραση, που

*πάντα έχουν να πάρουν και οι δύο μεριές. Για αυτό, θα ήταν το ιδεωδέστερο, να συνυπάρχουν στα σχολεία όλα τα παιδιά μαζί».*

Όσον αφορά την έννοια της διαφορετικότητας, τονίζει ότι εμπεριέχει πολλά στο εσωτερικό και αναφέρει ότι:

*(N2Γ): «Διαφορετικότητα έχουμε σε πάρα πολύ... είναι διανθισμένη έννοια. Διαφορετικότητα στο χρώμα. Διαφορετικότητα στην κουλτούρα. Διαφορετικότητα στα χαρισματικά παιδιά και στα μη. Έχει πολλές πτυχές. Οτιδήποτε ξεφεύγει από το πλαίσιο του συμβατού, για μένα είναι διαφορετικότητα».*

Ως προς τη περιθωριοποίηση, αναφέρει ότι τα παιδιά είναι «τόσο μικρής ηλικίας» που κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Ωστόσο, επισημαίνει ότι εάν συμβαίνει κάτι τέτοιο αφορά «ίσως στα παιδάκια που δεν είναι τόσο εκδηλωτικά και είναι πιο ήσυχα».

Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι η εκπαιδευτικός N2Γ, δεν κατάγεται από το νησί, αλλά ζει μόνιμα πλέον εκεί, καθώς έχει παντρευτεί γηγενή. Στο σχολείο, που εργάζεται υπηρετεί συνολικά 10 χρόνια και έχει το ρόλο της προϊσταμένης αρκετά χρόνια. Όλο αυτό φαίνεται, μάλιστα στο συλλογικό της πνεύμα και στη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου, αναφερόμενη σε όλα πάντα σαν μια ομάδα. Το πνεύμα της αυτό αναδείχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων όσο της συνέντευξης μαζί της. Συγκεκριμένα, «η εκπαιδευτικός είναι πολύ πρόσχαρη με όλες τις εκπαιδευτικούς, συζητάει μαζί τους για πράγματα τόσο του σχολείου όσο και για τη ζωή της, κάνει πλάκες ενώ έχει βγάλει και χαϊδευτικά ονόματα για μερικές από εκείνες», ενώ η ίδια τονίζει, ότι οι σχέσεις τους μεταξύ τους είναι άριστες και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο και στα παιδιά. Ειδικότερα:

*(N2Γ): «Αυτό φαίνεται και μέσα από το έργο που παράγεται μέσα στο σχολείο, αλλά έχει αντίκτυπο και προς τα έξω στην κοινωνία. Ξέρουν ότι εδώ είμαστε μία ομάδα και έτσι θα πρέπει να είναι σε ένα σχολείο για να πάει μπροστά το σχολείο. Λειτουργούμε όλες προς όφελος της σχολικής μονάδας. Κάνουμε πάρα πολλά πράγματα και εκτός σχολικού χώρου».*

Διαπίστωσα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου ότι η ίδια «είναι πολύ πρόσχαρη και θετική προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, από τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς, τους μαθητές μέχρι και τους γονείς». Ως προς του τελευταίους, είναι προσιτή, συζητήσιμη και ιδιαίτερα αγαπητή. Η ίδια αναφέρει:

(N2Γ): «Οι γονείς από μένα προσωπικά, έχουν εμπεδώσει πάρα πολύ καλά ότι το σχολείο συμπληρώνει τη δική τους την αγωγή, την αγωγή που γίνεται στο σπίτι και δεν αντικαθιστά για κανένα λόγο. Ότι εμείς είμαστε μία συνέχεια του σπιτιού».

(N2Γ): «Βάζουμε ένα στόχο από την αρχή της χρονιάς, ότι φέτος εμείς από του γονείς θέλουμε αυτό το πράγμα για να διευκολυνθεί το έργο μας. Και δουλεύουν όλοι επισημασμένα για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος και είναι πολύ ωραία η συνεργασία μας».

Ως προς της σχέσεις της με τη κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία του νησιού, αναφέρει ότι υπάρχει βοήθεια στα θέματα του σχολείου γενικότερα. Εν συνέχεια, σε ερώτηση που σχετίζεται με τη σύνδεση των διδακτικών της με τις δραστηριότητες της κοινωνίας, αναφέρει μεταξύ άλλων «Είναι πρωταρχικός σκοπός και αυτός η επαφή μας με την κοινωνία. Και αυτοί έρχονται μέσα στο χώρο του σχολείου και εμείς επισκεπτόμαστε αυτούς τους στους δικούς τους χώρους».

Τόσο κατά τη διεξαγωγή συνέντευξης με την εκπαιδευτικό N2Γ όσο κατά το διάστημα των παρατηρήσεων, φάνηκε να δίνει προσοχή στις φωνές των παιδιών. Μάλιστα, παρατήρησα αρκετές φορές την εκπαιδευτικό να «συζητάει με τα παιδιά σχετικά με το τι θα θέλουν να κάνουν» αργότερα μέσα στην μέρα ή τις επόμενες και έπαιρναν κοινές αποφάσεις. Αρκετές ήταν και οι φορές που συζητούσε με παιδιά για τη συναισθηματική τους κατάσταση ή για την επίλυση κάποιου προβλήματος, διατηρώντας εστιασμένη τη προσοχή της.

Όσον αφορά την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο εύρος των ικανοτήτων των μαθητών της, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι υπάρχει πλεονέκτημα στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες, διότι το πρόγραμμα είναι «πιο ευέλικτο», ενώ δηλώνει ότι αυτό είναι «πάρα πολύ θετικό, γιατί μπορείς να δουλέψεις ανάλογα με τα

χαρακτηριστικά της ομάδας έχεις στην παρούσα φάση». Τονίζει όμως, ότι βασικό είναι «πάντα ξεκινάς, από το τι ξέρουν και από κει και ύστερα πορεύεσαι στη συνέχεια». Επιπρόσθετα, όταν κάποιο παιδί για τους δικούς του λόγους δεν θέλει να συμμετάσχει, προσπαθεί να του δίνει διάφορες εναλλακτικές από τις οποίες μπορεί να επιλέξει και αναφέρει μερικές, όπως:

(N2Γ): «Θα του πεις με τι θέλεις να ασχοληθείς όση ώρα κάνουμε εμείς αυτό; θέλεις να πάρεις ένα βιβλίο και να καθίσεις να το μελετήσεις; θέλεις να βλέπεις τι θα κάνουμε; θέλεις να γίνεις βοηθός μου; μην κάθεσαι στη νομάδα... θέλεις να γίνεις βοηθός μου να μοιράσει στα υλικά στα παιδιά ή οτιδήποτε άλλο;».

Έχω τύχει σε τέτοια κατάσταση, όπου «η εκπαιδευτικός μιλούσε ήρεμα στο παιδί και του έδινε εναλλακτικές λύσεις». Ίσως να «το παιδί να έφευγε εκτός για λίγο, αλλά μετά από λίγο επέστρεφε στην ολομέλεια». Σε άλλη περίπτωση που μόνο ορισμένα παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών, τότε πάλι αξιοποιεί μια διαχωριστική πρακτική, όπως το να γίνονται «βοηθοί» της ή τους δίνει, όπως αναφέρει: «κάποια άλλη δραστηριότητα να κάνουν εκείνη τη στιγμή για να δουλέψω εγώ με την άλλη ομάδα».

### 5.6.3. Αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης

Ως προς την οργάνωση δραστηριοτήτων τέχνης, η εκπαιδευτικός N2Γ επισημαίνει ότι ο ρόλος της σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι σε «συνεργατικός» αφήνοντας το εκάστοτε παιδί να δημιουργήσει ελεύθερα. Μάλιστα επισημαίνει ότι:

(N2Γ): «Δεν θα έχει καμία σημασία, αν ο ρόλος μου είναι καθοδηγητικός ή αν τους δείξω ένα πρότυπο και πω σαν αυτό θέλω να μου κάνετε. Όχι! Δουλεύουμε τη φαντασία και την αυτενέργεια μέσα στο σχολείο από τις διάφορες μορφές τέχνης. Αυτό μας ενδιαφέρει».

Σύμφωνα με εκείνη, κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης, οι μαθητές «ανταποκρίνονται πάρα πολύ άμεσα και ενεργά», ενώ τονίζει ότι:



(N2Γ): «Νομίζω ότι συμπεριφέρονται πιο δεκτικά και πιο ελεύθερα, όταν δουλεύουμε πάνω σε κάποια δραστηριότητα που αφορά τη τέχνη παρά σε κάτι πιο παρωχημένο ή στο αποτυπώσουμε αυτό που μάθαμε ή να γράψουμε κάτι. Όχι, είναι πιο δεκτικά όταν δουλεύουν σε δραστηριότητες που αφορούν στη τέχνη».

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους κατά την υλοποίηση οικείων δραστηριοτήτων, αναφέρει ότι οι τέχνες βοηθούν σημαντικά και «κυρίως όταν γίνονται ομαδικές εργασίες». Μάλιστα, αναφέρει ότι:

(N2Γ): «στις ομαδικές είναι πάρα πολύ θετική αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, γιατί ο ένας θα δώσει μία ιδέα, ο άλλος θα βοηθήσει κάποιον που δυσκολεύεται. Κάπου θα πειραματιστούν μαζί με χρώματα. Ότι αν αναμείξουμε αυτό και αυτό, κοίτα τι βγήκε... είναι πολύ θετικό πάνω στις ομαδικές».

Διαπιστώνεται ότι οι δραστηριότητες τέχνης συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση των παιδιών, άρα και στη κοινωνική τους ανάπτυξη. Ως προς τη προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, οι τέχνες το βοηθούν, όπως η ίδια δηλώνει, άμα «του αφήσεις ελεύθερο χώρο και πεδίο για να εκφραστεί, όπως αυτό θεωρεί». Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ελευθερία έκφρασης του παιδιού, ενώ φαίνεται να αναδεικνύει μια σημαντική πτυχή της προσωπικής ανάπτυξης ενός ατόμου, στην οποία δεν αναφέρθηκε καμία από τις προηγούμενες εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται στο “ρυθμό” του κάθε παιδιού και τη στάση που θα πρέπει να έχει μια εκπαιδευτικός απέναντι σ’ αυτό. Αυτό αποτυπώνεται στα εξής λόγια της:

(NΓ2): «Εσύ θα τα επικροτήσεις όλα... τώρα άλλο στα δικά σου τα μάτια θα το κάνει άριστα, άλλο πάρα πολύ καλά, άλλο θα προσπαθήσει και θα το κάνει σε ένα στάδιο πιο πρωταρχικό».

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΦ' ΟΛΗΣ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

### 6.1. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

#### 6.1.1. Συμπέρασμα

Η ολοκλήρωση της έρευνας και η σχετική ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά κύριο λόγο, η παρούσα ερευνητική διαδικασία επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ της αισθητικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών που οι ίδιοι αξιοποιούν. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία προέκυψε μια επιπλέον πτυχή που σχετίζεται με το βαθμό της αισθητικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω πτυχή αναφέρεται στον τρόπο που εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κατά τη διδακτική τους διαδικασία, αισθητικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες που προσεγγίζουν κάποια μορφή τέχνης, αλλά και τους στόχους που αυτές έχουν. Ειδικότερα, τα δεδομένα υπέδειξαν ότι η αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία και ενεργή συμβολή για τη προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, μόνο εάν αυτή διαφαίνεται στον τρόπο που υλοποιούν δραστηριότητες τέχνης, οι οποίες έχουν ως στόχο την ελευθερία έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών και όχι, την άρτια απόδοση ενός καλλιτεχνικού έργου, όπως αυτό παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, καταλυτικός παράγοντας για την προώθηση της συμπερίληψης σε σχέση με την αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι ο αντίκτυπος που η τελευταία έχει στην ανάπτυξη αισθητικών δραστηριοτήτων επικεντρωμένες στα παιδιά και όχι στο αποτέλεσμα.

### 6.1.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων συμπερασμάτων

Αναλυτικότερα, η παρούσα ερευνητική εργασία ήθελε να εξετάσει την ενδεχόμενη σχέση της τέχνης στην εκπαίδευση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, σκοπός της ήταν να διερευνήσει τη συμβολή της αισθητικής ευαισθητοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη πρακτικών προώθησης της συμπερίληψης κατά το διδακτικό τους έργο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, έδειξαν ποικιλομορφία ως προς τη σχέση ανάμεσα στην αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και τις συμπεριληπτικές πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις αποδείχθηκε ο θετικός αντίκτυπος που έχει η αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των δεδομένων σε όλο το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, για την οποία αξιοποιήθηκε η συνεχής συγκριτική μέθοδος (constant comparative method), προέκυψαν δυο ευρύτερες κατηγορίες, όπου η μια σχετιζόταν με το βαθμό αισθητικής ευαισθητοποίησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ενώ η δεύτερη αφορούσε στο βαθμό ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών. Η ανάλυση που προηγήθηκε ακολουθεί αυτό ακριβώς το μοτίβο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι τέχνες, στα χέρια των εκπαιδευτικών, μπορούν να συμβάλουν ως προς μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Με αφετηρία, τα δεδομένα σε σχέση με την αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είχαν διαμορφώσει θετικές απόψεις, αλλά και στάσεις απέναντι στην αξία των διάφορων μορφών τέχνης τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την ανάπτυξη των παιδιών. Σε γενικό πλαίσιο, σημαντικό

ρόλο ως προς αυτή την κατεύθυνση, έπαιξαν τα παιδαγωγικά τμήματα στα οποία φοίτησαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί. Αυτό το εύρημα, έρχεται να απαντήσει στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, του οποίου η παράθεση κρίνεται απαραίτητη τη παρούσα φάση. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε στην αρχή της παρούσας διπλωματικής εργασίας ως εξής: *«Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η αισθητική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών;»*. Τα τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης που φοίτησαν, σύμφωνα με τα δεδομένα, επιδίωξαν την αισθητική ευαισθητοποίηση με σχετικά μαθήματα που προσέγγιζαν διάφορες μορφές τέχνης. Ενδεικτικά, στα δεδομένα, αναφέρονται μαθήματα κατά κύριο λόγο, εικαστικών, μουσικής, θεατρικής αγωγής, μουσικοκινητικής, αισθητικής αγωγής, παιδική λογοτεχνία, κουκλοθέατρο και ιστορία της τέχνης. Τα μαθήματα αυτά, προσεγγίζονταν από τους καθηγητές πανεπιστημίων μέσω θεωρητικών διαλέξεων, βιωματικών ασκήσεων ή μεικτών διδακτικών μεθόδων. Επίσης, η στοχοθεσία των οικείων μαθημάτων, αφορούσαν είτε στην προσωπική αισθητική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είτε στη διδακτική τους μεθοδολογία είτε στη μίξη αυτών των δυο.

Λόγω του ότι η έρευνα προσέγγισε εκπαιδευτικούς σε επίπεδο νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε η άμεση σχέση της προσχολικής εκπαίδευσης με τις τέχνες. Ειδικότερα, σύμφωνα με την αρχική τους κατάρτιση, τις θετικές τους απόψεις σχετικά με τις τέχνες στην εκπαίδευση, το αναλυτικό τους πρόγραμμα, το μικρό ηλικιακό φάσμα των παιδιών με το οποίο εργάζονται, όπως πολλάκις αναφέρθηκε κατά τις συνεντεύξεις, απεδείχθη ότι η προσχολική εκπαίδευση απαιτεί την αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρά του ότι το σύνολο των νηπιαγωγών είχε λάβει αισθητική κατάρτιση από τα

τμήματα που φοίτησαν και είχαν τις προδιαγραφές να αναπτύξουν δραστηριότητες διάφορων μορφών τέχνης, οι σχετικές δραστηριότητες που υλοποιούσαν ήταν από τη μια συνυφασμένες με τη θεματική ενότητα που δούλευαν, αλλά από την άλλη δεν αποσκοπούσαν στην αισθητική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Κάποιες από τις εκπαιδευτικούς, επιδίωκαν απλώς ένα άρτιο αποτέλεσμα που θα ήταν πανομοιότυπο σε όλα τα παιδιά. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες, δεν εξασφάλιζαν συνθήκες συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, όπως η διαφοροποίηση της δραστηριότητας ανάλογα με το εύρος δυνατοτήτων των παιδιών και η εξασφάλιση της αλληλεπίδρασης των μαθητών, ενώ δεν λαμβάνονταν υπόψη οι φωνές των παιδιών, όπως θα προέκυπταν από την ελευθερία έκφρασης τους.

Επιδιώκοντας την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διατυπώθηκε ως εξής στη αρχή της διπλωματικής εργασίας: *«Πώς συσχετίζεται η αισθητική ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών, με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική διαδικασία;»*, θα γίνει αναφορά στα δεδομένα, όπως αυτά αναφέρονται στο κεφάλαιο της ανάλυσης τους. Ειδικότερα, ο βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών ποίκιλε ανάλογα την εκπαιδευτικό-νηπιαγωγό και αυτό είχε αντίκτυπο στον τρόπο που ανέπτυσαν δραστηριότητες τέχνης και τους στόχους που οι τελευταίες είχαν. Ο βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών προέκυψε από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και τις ατομικές συνεντεύξεις μαζί του, ενώ, όπως αναφέρθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε έννοιες που σχετίζονται άμεσα με τη συμπερίληψη, χωρίς όμως να εξετάζονται οι γνώσεις πάνω σ' αυτή. Αυτό διότι, οι απόψεις, οι στάσεις,

αλλά και οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζουν τον τρόπο που οι ίδιοι λειτουργούν, συμπεριφέρονται (Monsen, Ewing & Boyle, 2015) και πράττουν μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Αυτές οι έννοιες αφορούσαν στις απόψεις σχετικά με ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές, στη διαφορετικότητα και στη περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το σύνολο τους έδωσε απαντήσεις υπέρ ενός κοινού σχολείου για όλους τους μαθητές, δίνοντας όμως έμφαση στην ανάγκη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, τονίζοντας ότι θα ήταν πιο εύκολο για την προσαρμογή τους στα δεδομένα μιας τάξης. Ως προς τη διαφορετικότητα, οι απαντήσεις τους κυρίως κυμαίνονταν στο ότι η έννοια της διαφορετικότητας χάνει την ετικετοποίηση συγκεκριμένων παιδιών, διότι η υπόσταση του διαφορετικού αποτελεί εγγενή ιδιότητα των ανθρώπων γενικά και των μαθητών ειδικότερα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί N1B και N2B, αναφερόμενη στη διαφορετικότητα τόνισαν το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών ως προς τα οικογενειακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Οι συγκεκριμένοι, εκπαιδευτικοί ήταν οι ίδιοι, που υλοποιούσαν δραστηριότητες τέχνης με επίκεντρο το πανομοιότυπο αποτέλεσμα και τις σταθερές διαδικασίες υλοποίησης από όλους τους μαθητές.

Όσον αφορά την έννοια της περιθωριοποίησης, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους εξέφρασαν ένα σημαντικό στοιχείο σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης. Αναδείχθηκε από τα δεδομένα, ότι στο νηπιαγωγείο και στο ηλικιακό εύρος που απευθύνεται, τα παιδιά δεν τείνουν να εκλαμβάνουν κανένα συμμαθητή τους ως διαφορετικό και άρα η έννοια της «περιθωριοποίησης» σχετίζεται με

τα αισθήματα που τους προκαλούν οι συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της εν λόγω ηλικίας δεν αποφεύγουν ή περιθωριοποιούν κάποιο παιδί που έχει κριθεί ως να έχει κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αντιθέτως, αποφεύγουν παιδιά που τους ενοχλούν, διότι τους συμπεριφέρονται άσχημα ή που συνεχώς, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, «γκρινιάζουν» και «δεν είναι με τίποτα ευχαριστημένοι».

Ωστόσο, αυτό συνεχίζει να αποτελεί μια επιδοκιμασία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την οποία θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους οι νηπιαγωγοί. Γενικότερα, τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση (Klein, Cook & Richardson Gibbs, 2001). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα «τυπικά αναπτυσσόμενα» παιδιά, συχνά αποφεύγουν τα παιδιά που κρίνονται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω προβλημάτων στη συμπεριφορά τους (Krull, Wilbert & Henneman, 2014).

Εν συνεχεία, ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τον βαθμό ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών και έχει αναδεχθεί σε αρκετές οικείες έρευνες, είναι η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τις οικογένειες των μαθητών (Αγγελίδης, 2011β). Στη παρούσα έρευνα, αποδείχθηκε οι εκπαιδευτικοί είχαν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους, ενώ οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών σε γενικό βαθμό ήταν καλές. Οι εκπαιδευτικοί Ν1Α, Ν2Α και Ν2Γ μάλιστα, ήταν πολύ κοντά στους γονείς των μαθητών τους, ενώ ήταν οι νηπιαγωγοί που οι δραστηριότητες τέχνης που υλοποιούσαν επέτρεπαν, την ελευθερία έκφρασης των παιδιών, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ τους, ενώ η υλοποίηση των οικείων δραστηριοτήτων προέρχονταν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι ίδιες

επιζητούσαν την ανάδειξη της μοναδικότητας των παιδιών μέσα από τα δημιουργήματα των τελευταίων. Ειδικότερα, οι N1A και N2A, έτειναν να διαχέουν τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα των μαθητών τους στους γονείς των παιδιών.

Σε κάθε περίπτωση, η υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης προσέφεραν στους μαθητές, αυτά που κάποιες από τις εκπαιδευτικούς δεν επιδίωκαν ή δεν προγραμματίζαν να δώσουν από μόνες τους μέσω της διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί N1B, N1Γ και N2B, δεν προωθούσαν δραστηριότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών. Ωστόσο, αναπόφευκτα, κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων οποιασδήποτε μορφής τέχνης, όπως τα εικαστικά και μουσική, τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν, συζητούσαν, αντάλλασσαν ιδέες, αρέσκονταν και γενικά απολάμβαναν τη διαδικασία, είτε ήταν καθοδηγούμενη είτε ήταν ελεύθερη. Σε κάθε περίπτωση, συμμετείχαν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και παρά του ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ατομικές, τα παιδιά κατά κάποιο τρόπο συνεργάζονταν και λειτουργούσαν ομαδικά. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη της Allan (2014), η οποία αναφέρει ότι οι τέχνες αποτελούν ένα ευρύτερο πεδίο/αντικείμενο προώθησης της συνδεσιμότητας των ατόμων μέσω της ενσάρκωσης των εμπειριών τους.

Διαπιστώνει κανείς εύκολα λοιπόν, ότι οι δραστηριότητες τέχνης από μόνες τους φέρουν ένα συμπεριληπτικό χαρακτήρα, όπου όλα τα παιδιά συμμετέχουν στο έπακρο. Ως εκ τούτου, παραμένει, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν ότι η επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική τους ευθύνη (Ceylan & Aral, 2016) και να αξιοποιήσουν αυτό το πεδίο στο έπακρο προκειμένου να προωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες συμπεριληπτικές πρακτικές προς όφελος της μάθησης όλων των παιδιών. Πρέπει όμως, να γίνει κατανοητό από τους ίδιους, ότι τόσο οι τέχνες όσο και η



συμπεριληπτική φιλοσοφία δεν έχουν χρονοδιάγραμμα, δηλαδή δεν μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο οι πρακτικές τους. Αντιθέτως, οι δυο ξεχωριστοί εκπαιδευτικοί κλάδοι, η οποίοι τυγχάνει να αλληλοσυσχετίζονται, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά θεμέλια για την επίτευξη ενός ιδανικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, προκειμένου να βοηθηθούν στο έπακρο όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

## 6.2. Σύνδεση με τη διεθνή βιβλιογραφία

Σε προγενέστερο στάδιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, έγινε αναφορά στην άποψη του Dewey (2005), ότι η τέχνη μεταξύ άλλων μορφών γνώσης, αποτελεί πνευματικό εργαλείο για την ενίσχυση της συνολικής ποιότητας και αξίας της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Αυτή η άποψη, έστρεψε το ενδιαφέρον των επιστημόνων της εκπαίδευσης στη διερεύνηση της πιθανής σχέσης της αισθητικής του Dewey με τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Έχοντας αναδειχθεί, η ευρύτερη αξία της τέχνης στην εκπαίδευση, η παρούσα ερευνητική εργασία πήγε ένα βήμα παρακάτω, στοχεύοντας στην αναζήτηση μιας πιθανής σχέσης ανάμεσα στην αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών και την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης. Η ερευνητική διαδικασία μου επέτρεψε να βγάλω ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά στη σχέση αυτή. Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα δεδομένα υπέδειξαν ότι η αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για τη προώθηση της συμπερίληψης, μόνο εάν αυτή διαφαίνεται στην υλοποίηση δραστηριοτήτων τέχνης που

στοχεύουν στην ελευθερία έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών και όχι στην άρτια απόδοση ενός καλλιτεχνικού έργου, όπως αυτό παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα, όπως αναφέρει η Gadsden (2008), υπάρχει διπλό πρόβλημα στη περίπτωση που δεν δίνεται στους μαθητές, η δυνατότητα να βιώσουν μέσω των διάφορων μορφών τέχνης, ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών και κοινωνικών τρόπων σκέψεων και καταστάσεων. Στη μια περίπτωση, οι μαθητές στερούνται τη πλήρη εμπειρία της μάθησης, ενώ στην άλλη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί χάνουν την ευκαιρία να κατανοήσουν το εύρος των δυνατοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών τους (Gadsden, 2008). Η στέρηση των παραπάνω στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, δυσκολεύει ή μάλλον μειώνει τη προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με τους πρώτους να μένουν αμέτοχοι στη διαδικασία της μάθησης τους και με τους δεύτερους να δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις διδακτικές τους προς όφελος της συμμετοχής όλων των παιδιών σ' αυτές (Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016).

Ως προς τη παρούσα έρευνα, οι νηπιαγωγοί, αν και στο σύνολο τους ήταν αισθητικά προετοιμασμένοι από τα παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής που φοίτησαν, σε αντίθεση με τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας αποδίδουν περιορισμένη αξία στην αισθητική ανάπτυξη των φοιτητών τους και συνεπώς, των εκκολαπτόμενων δασκάλων (Σωτηροπούλου & Τρούλη, 2012), αξιοποίησαν τη προαναφερόμενη η παραδοχή ποικιλοτρόπως.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου, οι διάφορες μορφές τέχνης θα πρέπει να διαχέονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί λοιπόν είχαν ένα γενικότερο προβάδισμα σε

σχέση με άλλες εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να χειριστούν τις τέχνες προς όφελος της μάθησης όλων των μαθητών. Πράγματι, παρά του ότι δεν ήταν ειδικοί πάνω στους διάφορους τομείς τέχνης, όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν τις μορφές τέχνης προκειμένου να συνδέσουν τις διδακτικές τους με διάφορες θεματικές ενότητες που σχετίζονταν με τις εποχές, τις εορτές και άλλα ειδικά θέματα με τα οποία καταπιάνονταν. Το τελευταίο έχει αναδειχθεί και από έρευνα της Bresler (1998), η οποία διαπίστωσε ότι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τις τέχνες στις διδακτικές τους, παρά του ότι δεν είχαν σχετικές γνώσεις.

Παρόλα αυτά, η στοχοθεσία των οικείων δραστηριοτήτων βρίσκονταν σε δυο πόλους, ανάλογα πάντα τον εκπαιδευτικό. Στη μια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν την ελεύθερη δημιουργία και την έκφραση των μαθητών, κάνοντας πράξη τα πορίσματα ερευνών που δηλώνουν ότι η αξιοποίηση της τέχνης, π.χ. των εικαστικών, μπορεί να αποτελεί υψηλής ποιότητας μόνο εάν οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι αποδοτικές/παραγωγικές και ανοιχτές (Duh, Čagran & Huzjak, 2012). Η άλλη περίπτωση εκπαιδευτικών, επιδίωκε ένα άρτιο αποτέλεσμα διερχόμενο από μια ανελαστική διαδικασία κοινή για όλους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, υλοποιούσαν δραστηριότητες τέχνης που είχαν συγκριμένο παιδαγωγικό κανόνα, κάτι που σύμφωνα με τον Richmond (1993), δεν εμπλέκει τη φαντασία ενός μαθητή. Η έλλειψη ουσιαστικής εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών στην οικεία εκπαιδευτική εμπειρία, τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επιτυχία εξαρτάται από τα πεπραγμένα τους (Pope, 2001; Powell, Farrar & Cohen, 1985; Goodlad, 1984).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις αισθητικές δραστηριότητες εξέδωσαν και τον βαθμό προώθησης της συμπερίληψης. Αυτό, διότι οι

αισθητικές δραστηριότητες οποιοσδήποτε μορφής τέχνης που επιτρέπουν ωστόσο, τη δημιουργικότητα και την εκφραστικότητα, μπορούν να ενισχύσουν την ανταπόκριση, την κατανόηση και τη προσοχή (Greene, 1997) των παιδιών στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί που δεν επιδίωξαν τα παραπάνω αξιοποιούσαν ένα είδος πρακτικής αποκλεισμού παρά του ότι είχαν αναφέρει θετικές απόψεις με έννοιες σχετικές με τη συμπερίληψη (Clough & Nutbrown, 2004).

Όλα τα παραπάνω, είναι συνυφασμένα με τα πορίσματα ερευνών που υποδηλώνουν ότι η δέσμευση όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στις εκπαιδευτικές, αλλά και στις κοινωνικές διεργασίες που πραγματοποιούνται μέσα σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο, δεν είναι πάντοτε εξασφαλισμένη, διότι αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). Ωστόσο, η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι όταν ο βαθμός της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάπτυξη της προσωπικής τους δημιουργικότητας και της ανοιχτή τους στάση απέναντι στο πειραματισμό είναι υψηλός, τότε συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τέχνες στην ανάπτυξη της φαντασίας, της αισθητικής και της προσωπικής έκφρασης του μαθητή (Andrews, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, φάνηκε γενικότερα, ότι οι υπάρχει ένα μεγάλο κενό ανάμεσα στο τι γνωρίζουν ή έχουν μάθει σε σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και στο τι πράττουν μέσα στη τάξη και συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξισορρόπηση μεταξύ εξιδανικευμένων γνώσεων και ολοκληρωμένων στρατηγικών διδασκαλίας σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (Andrews, 2010). Θα πρέπει να εναρμονιστούν με το γεγονός, ότι τα παιδιά γενικά, μπορούν να μάθουν πιο εύκολα για πράγματα που είναι απτά και άμεσα προσβάσιμα σ' εκείνα, κάτι που εξασφαλίζεται μέσω των οπτικών, ακουστικών, απτικών και κιναισθητικών

δραστηριοτήτων (Setiawan & Koimah, 2019). Να διαπιστώσουν, ότι η συνεργατική δημιουργικότητα αποτελεί βασικό μέρος της μάθησης και της διδασκαλίας στην πρόωμη παιδική ηλικία εκπαίδευση (Sakr, 2019). Οι παραδοχές αυτές αναμένεται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ένα οικοδομητικό και διαμεσολαβητικό ρόλο ως προς τις εμπειρίες των παιδιών, ώστε να προάγουν τη δέσμευση των τελευταίων στη μάθηση και τη πρόοδο τους (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014).

### 6.3. Συμβολή της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία ήρθε να καλύψει το επιστημονικό κενό αναφορικά με το επίπεδο αισθητικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και τον εντοπισμό μιας πιθανής σχέσης ανάμεσα της και στην αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών κατά τη διδακτική διαδικασία. Η πρωτοτυπία της έρευνας σχετίζεται με τη σύνδεση της αισθητικής αγωγής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε επίπεδο των εκπαιδευτικών. Τα μαθήματα των διάφορων μορφών τέχνης, μετατοπίζονται από τον αντίκτυπο που αυτά έχουν στα παιδιά και στην εκπαίδευση και εξετάζονται υπό το πρίσμα σχετικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών προς όφελος όμως των μαθητών. Θεωρώ λοιπόν, ότι προσθέτει μια μικρή λεπτομέρεια στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δημιουργεί νέους ορίζοντες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτή που επιβάλλεται να διερευνηθούν.

Η σημαντικότητα της έρευνας αυτής διαφαίνεται στην ανάδειξη της Αισθητικής Αγωγή των ίδιων των εκπαιδευτικών ως μια σημαντική πτυχή της ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών. Επιπλέον, συνεισφέρει τις αποκτήσασες γνώσεις της σε

τρία επίπεδα, όπου το πρώτο αναφέρεται στη συνεισφορά της στο παγκόσμιο επιστημονικό επίπεδο της εκπαίδευσης, το δεύτερο στην ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης και σε τελευταίο επίπεδο αυτό, των εκπαιδευτικών.

Ως προς το παγκόσμιο επιστημονικό επίπεδο, η έρευνα συμβάλλει στην οικεία κοινότητα εμπλουτίζοντας την με έναν επιπλέον τρόπο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με αφετηρία τις σχολικές τάξεις και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για αυτές. Η συμπερίληψη είναι μια έννοια κλειδί για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και ως εκ τούτου και της εκπαίδευσης, μια και η πρώτη αντανάκλασε στη δεύτερη και το αντίστροφο. Μια συμπεριληπτική κοινωνία απαιτεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ μια συμπεριληπτική εκπαίδευση θα δημιουργήσει μια συμπεριληπτική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός, ως πρόσωπο που δρα σε ένα δομημένο και πλαίσιο χρονο-χωρικό και χρονικό πλαίσιο αποτελεί τη βάση για την επιτυχία της συμπερίληψης σε όλα τα επίπεδα. Απαιτείται λοιπόν, να είναι προετοιμασμένος και απόλυτα εξοπλισμένος με τα εφόδια εκείνα που θα τον βοηθήσουν ως προς αυτή τη κατεύθυνση. Το πεδίο της Τέχνης και άρα της Αισθητικής Αγωγής, αναδείχθηκε από την έρευνα μου ως να αποτελεί προβάδισμα ως προς ένα πιο συμπεριληπτικό τρόπο σκέψης και πρακτικής του μελλοντικού εκπαιδευτικού.

Ως προς το επίπεδο της ελληνικής πραγματικότητας, μέσα από την έρευνα και τα ευρήματα της, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μπορεί να αντιληφθούν τη σημασία που έχει η Αισθητική Ευαισθητοποίηση του μελλοντικού εκπαιδευτικού στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και ως εκ τούτου να λάβουν δράσεις ως προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, η αξία της έρευνας έγκειται στη παρότρυνση των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας να εξετάσουν τα τρέχοντα ζητήματα που αναδείχθηκαν που

αφορούν στην αισθητική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, προκειμένου να στραφούν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η εν λόγω έρευνα θέτει ως ανάγκη σε όλους τους αρμόδιους, να αναλογιστούν ή να αναθεωρήσουν ένα εύρος πολιτικών και πρακτικών αναφορικά με τη φύση, την αξία και το σκοπό της τέχνης στην εκπαίδευση, προκειμένου να διαμορφώσουν προγράμματα σπουδών τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και τριτοβάθμιας. Ξεκινώντας από τη τελευταία βαθμίδα, προκειμένου να δημιουργήσουν σύμμαχους απέναντι στις άλλες δυο.

Σε τελευταίο επίπεδο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αφυπνίσει τους ενεργειακά εκπαιδευτικούς για να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές και να αναθεωρήσουν τον τρόπο που λειτουργούν τόσο κατά τη διεξαγωγή αισθητικών δραστηριοτήτων και όσο και σε άλλες διδακτικές διαδικασίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν νέους τρόπους κάλυψης των αναγκών του συνόλου των μαθητών. Επιπλέον, η έρευνα θέλει να παροτρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς, μελλοντικούς, άνεργους, αναπληρωτές και μόνιμους να στραφούν σε ένα δρόμο συνεχής και δια βίου εκπαίδευσης προκειμένου να είναι πάντοτε σύγχρονοι των αναγκών της εκπαίδευσης και να μη διστάζουν να επανεξετάζουν συνεχώς όσα ήδη γνωρίζουν. Άλλωστε η παιδαγωγική είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς μεγαλώνει προς όφελος των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση «να μάθουν, να ξεμάθουν και να ξαναμάθουν», όπως δηλώνει ο Alvin Toffler (1928-2016).

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν επιδιώκεται να γίνουν ειδικοί της τέχνης, αλλά να αντιληφθούν ότι διδαχή και η κατανόηση των πτυχών της και η αποτελεσματική της χρήση από τους ίδιους ως μέρος μιας ευρείας γκάμας τεχνικών και στρατηγικών για τη προώθηση μιας ενεργητικής,

δημιουργικής και συμμετοχικής διαδικασίας τόσο σε επίπεδο διδακτικής όσο και σε επίπεδο μάθησης όλων των παιδιών.

#### 6.4. Δυσκολίες της έρευνας

Το διάστημα κατά το οποίο έγινε η διεξαγωγή της έρευνας, δυο μόνο δυσκολίες προέκυψαν, οι οποίες όμως εξαλείφθηκαν και επέτρεψαν την υλοποίηση της έρευνας, όπως αυτή αναφέρθηκε παραπάνω. Παρά την αρχική θετική δήλωση όλων των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα και να βοηθήσουν στην υλοποίηση της, αντιμετώπισα κάποιες δυσκολίες όσον αφορούσε τις συνεντεύξεις. Το πρόβλημα δεν αφορούσε τόσο την επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο, αλλά τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να εκφραστούν με ευκολία κατά τη χρήση του μαγνητόφωνου.

Συγκεκριμένα, η μία εκπαιδευτικός, εξέφρασε αρχικά την επιφυλακτικότητα της ως προς το μαγνητόφωνο, χωρίς ωστόσο, να απορρίψει τη συμμετοχή της στην έρευνα, ενώ μάλιστα επισήμανε ότι θα το σκεφτεί. Κατά το διάστημα όμως, που βρισκόμουν στο σχολείο προκειμένου να συλλέξω δεδομένα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μέσω της παρατήρησης, διαμορφώθηκε ένα γενικότερο κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας και άνεσης με όλους, το οποίο αποδείχθηκε ευνοϊκό για την επιτυχή λήψη συνέντευξης και από την ίδια. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός από μόνη της με προσέγγισε ξανά και μου είπε ότι θα ήθελε να συμμετάσχει στην έρευνα και ότι με ιδιαίτερη χαρά θα μου έδινε συνέντευξη με τη χρήση μαγνητόφωνου.



Ως προς το ίδιο ζήτημα, μία άλλη εκπαιδευτικός, η οποία είχε δεχτεί εξαρχής να συμμετάσχει στην έρευνα και να μου παραχωρήσει σχετική συνέντευξη χωρίς καμία επιφυλακτικότητα για το μαγνητόφωνο, την ημέρα της προγραμματισμένης μας συνέντευξης εξέφρασε την επιθυμία της να συμπληρώσει κάποιο σχετικό ερωτηματολόγιο, αντί να προχωρήσουμε στη διαδικασία της συνέντευξης, δηλώνοντας ότι δεν ένιωθε τελικά άνετα με το μαγνητόφωνο. Αρχικά, της εξήγησα ότι δεν υπάρχει κάποιο ερωτηματολόγιο, διότι η μεθοδολογία της έρευνας που έχω σχεδιάσει με οδήγησε στην αξιοποίηση ως μέσων συλλογής δεδομένων τη παρατήρηση και τη συνέντευξη. Έπειτα, της εξήγησα ότι η χρήση μαγνητοφώνου γίνεται για πρακτικούς λόγους, διότι θα ήταν αδύνατον να γίνεται από μέρους μου η άμεση καταγραφή όλων των πληροφοριών που θα μου παρείχε και ότι ο χρόνος υλοποίησης ενός τέτοιου εγχειρήματος θα ήταν απεριόριστος και συνεπώς μια χρονοβόρα διαδικασία. Τόνισα, ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στο να αποχωρήσει από την έρευνα, διότι, όπως αναφέρεται και στο έντυπο συναίνεσης η συμμετοχή της ήταν καθαρά εθελοντική και είχε το δικαίωμα να αποχωρήσει ανά πάσα στιγμή. Το σκέφτηκε λίγο και αποφάσισε να κάνει μία προσπάθεια και αν τελικά της φαινόταν πολύ δύσκολο θα σταματούσε. Η εκπαιδευτικός ήταν λίγο αγχωμένη αρχικά, αλλά διαπίστωσε ότι οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με την εμπειρία και την πρακτική της και κατάφερε να ξεπεράσει τους ενδοιασμούς της με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη.

Μία επιπλέον δυσκολία που αντιμετώπισα αφορούσε στην εύρεση χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών προκειμένου να διεξαχθεί η συνέντευξη. Ωστόσο χάρις την καλή διάθεση των εκπαιδευτικών, οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν και η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε προκειμένου να γίνει η αντίστοιχη ανάλυση και

η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Οφείλω να επισημάνω, ότι όλοι εκπαιδευτικοί με υποδέχτηκαν εξ αρχής εγκάρδια και καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας με αντιμετώπισαν όχι ως ερευνήτρια, αλλά ως συνάδελφο.

## 6.5. Περιορισμοί της έρευνας

Η απουσία ερευνών στη βιβλιογραφία σχετικών με το θέμα και το σκοπό της παρούσας μελέτης, συνέθεσαν μια ερευνητική πρόκληση. Απώτερος σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν τόσο να αναδείξει όσο και να καλύψει το κενό στην επιστημονική κοινότητα όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στην αισθητική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και στις συμπεριληπτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι ίδιοι κατά το διδακτικό τους έργο. Αποτελεί ωστόσο, σημαντική πτυχή της οποιασδήποτε μελέτης, να γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της ερευνητικής προσπάθειας, προκειμένου να γίνεται η εγκαθίδρυση ορίων στην ισχύ και στην εφαρμογή της.

Στη βάση των περιορισμών της εν λόγω έρευνας, βρίσκεται ο ιδιαίτερος χαρακτήρας μιας ποιοτικής μελέτης. Συγκεκριμένα, η ίδια η φύση της μελέτης, αλλά και η δομή της ερευνητικής διαδικασίας, δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο ενός συγκεκριμένου πληθυσμού. Αντιθέτως, επιδιώκουν την ανάδειξη σχετικής, με το σκοπό της έρευνας, θεωρίας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα που έχουν διεξαχθεί αφορούν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν. Να επισημανθεί όμως, ότι λόγω του ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν το ανθρώπινο δυναμικό δυο συστεγαζόμενων σχολείων με

κοινές λειτουργίες, δράσεις και υποδομές, γίνεται αναφορά σε εκείνους ως μια ενιαία σχολική μονάδα.

Υπό το πρίσμα αυτό, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που παρουσιάστηκαν, σε καμία περίπτωση δεν πρεσβεύουν όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο εύρος των ελληνικών σχολικών μονάδων, ενώ όσα αναδείχθηκαν αφορούν συγκεκριμένο φορέα, το δημόσιο και όχι τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Επίσης, τα όσα παρουσιάστηκαν αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και συνεπώς δεν αντιπροσωπεύουν ολόκληρο το φάσμα και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μιας και δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων, ενώ δεν άπτονται καθόλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε εύκολα ότι η ίδια ερευνητική διαδικασία σε άλλους συμμετέχοντες, σε άλλες σχολικές δομές, με διαφορετικές λειτουργίες, δράσεις και υποδομές πιθανότατα θα εξήγαγε διαφορετικά συμπεράσματα.

Ως ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί και το γεγονός ότι έρευνα πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου με συμμετέχοντες θηλυκού γένους. Παρά το γεγονός ότι αυτό αποτελεί αναμενόμενο φαινόμενο, μιας και το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού αποτελεί κατεξοχήν γυναικεία προτίμηση, οφείλω να το επισημάνω σ' αυτή την φάση, διότι η έρευνα αναπόφευκτα προσεγγίζει και συνεπώς, αναδεικνύει αποτελέσματα και συμπεράσματα που αφορά γυναικείες απόψεις, αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με τη τέχνη και τη συμπερίληψη.

Εν συνεχεία των περιορισμών, τοποθετείται ο χρόνος υπό την μορφή της χρονικής περιόδου κατά την οποία βρέθηκα στις τάξεις των εκπαιδευτικών για την συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης. Εν όψει Χριστουγέννων, η χριστουγεννιάτικη

γιορτή ήταν συνάμα μια πλεονεκτική και μειονεκτική κατάσταση. Ειδικότερα, ήταν πλεονεκτική όσο αφορούσε το αισθητικό χαρακτήρα της και τις δράσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τη θεατρική, την εικαστική, τη μουσική και τη χορευτική πλαίσιοθέτηση δίνοντας μου έτσι την ευκαιρία να παρατηρήσω και να διαπιστώσω την αισθητική ευαισθητοποίηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού και πώς αυτή αποτυπωνόταν τόσο σε οικείες πρακτικές όσο και σε συμπεριληπτικές. Ωστόσο, η συγκεκριμένη χρονική περίοδος με την προετοιμασία της χριστουγεννιάτικης σχολικής γιορτής αποτελεί ταυτόχρονα και μειονέκτημα, εξαιτίας της αναγκαιότητας για επαναληπτικές πρόβες και του σταθερού χαρακτήρα που αυτές είχαν προκειμένου να βγει ένα θεμιτό θεατρικό-μουσικό και χορευτικό αποτέλεσμα.

Αν και η χριστουγεννιάτικη παράσταση κάλυψε τις ανάγκες της ερευνητικής μου μελέτης, όσον αφορά τόσο τις οικείες όσο και τις συμπεριληπτικές πρακτικές που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να την πλαισιώσουν, δεν μου έδωσε την ευκαιρία να ελέγξω την αξιοποίηση των διάφορων μορφών τέχνης από τους εκπαιδευτικούς σε χρονικά διαστήματα και θεματικές ενότητες που συνήθως δεν απαιτούν απαραίτητα την υλοποίηση δρώμενων σχετικά με τη τέχνη. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι τα αποτελέσματα ενδεχομένως να ήταν πολύ διαφορετικά εάν η συλλογή των σχετικών δεδομένων μέσω παρατήρησης γινόταν κάποια άλλη χρονική περίοδο μέσα στο σχολικό έτος ή διερεύνηση γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια του οικείου έτους.

## 6.6. Αναστοχασμός πάνω στη διπλωματική εργασία

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας και κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, διαπιστώνω ότι όλη αυτή η προσπάθεια αποτελούσε ενίοτε μια επίπονη διαδικασία, αλλά πάντοτε κερδοφόρα. Θέτοντας τον πήχη των προσδοκιών μου συνεχώς ψηλότερα, κατάφερα να εισέλθω σε έναν κόσμο που δεν είχα φανταστεί και γυρνώντας το χρόνο πίσω θα τον επέλεγα ξανά.

Ως ερευνήτρια διαπίστωσα ότι εκτός από θέληση, έπρεπε να κατέχω επιμονή και υπομονή, ανήσυχο πνεύμα και αποφασιστικότητα προκειμένου, να πλαισιώσω θεωρητικά την εργασία, να δομήσω την ερευνητική μου διαδικασία και να κάνω όλα εκείνα τα απαραίτητα για να υλοποιηθεί. Η αποθάρρυνση ωστόσο, δεν έλειψε, γιατί παρά την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και τη θέληση τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, το άγχος τους για το μαγνητόφωνο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και η κατανάλωση του προσωπικού και κοινωνικού τους χρόνου, όταν πλησίαζε το προγραμματισμένο μας ραντεβού, τους έκαναν διστακτικούς. Το αμέριστο άγχος μου για την απόσυρση τους από την έρευνα, όμως δεν επιβεβαιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν τελικά, με αποφασιστικότητα και χαρά, ενώ πολλοί από εκείνους επισήμαναν ότι η διαδικασία της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα κερδοφόρα και για τους ίδιους, καθώς έφεραν στην επιφάνεια γνώσεις, σκέψεις και προηγούμενες πρακτικές τους που είχαν περιθωριοποιηθεί στο πίσω μέρος του μυαλού τους.

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε ένα μαγικό ταξίδι που μου έδωσε όλα τα εφόδια να οραματίζομαι έναν ποιοτικό συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό κόσμο με πυξίδα τη Τέχνη. Ένα ταξίδι που μόλις ξεκίνησε και πιστεύω ότι με τις κατάλληλες συγκυρίες θα συνεχιστεί, μιας και η *Τέχνη* μένει στην αιωνιότητα, η

*Συμπερίληψη* αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία και η *Γνώση* αποτελεί αιώνιο συνοδοιπόρο της ανθρωπότητας. Ολοκληρώνοντας πλέον τον σκοπό μου, είμαι σε θέση να παροτρύνω όλους εκείνους που σκοπεύουν να συνεχίσουν το ταξίδι τους στη γνώση κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές να επιλέξουν να υλοποιήσουν μια ερευνητική μελέτη τόσο για συμβάλλουν στην επιστημονική κοινότητα όσο και για να διευρύνουν τον ορίζοντα του εαυτού τους.

## 6.7. Προεκτάσεις της έρευνας

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να προτείνω ενδεχόμενες προεκτάσεις μελλοντικών ερευνητικών εργασιών σχετικές με τη παρούσα εργασία. Η περαιτέρω διερεύνηση θα εξασφαλίσει την ανάπτυξη μιας σφαιρικότερης άποψης για θέματα που προσεγγίζουν τη σχέση της τέχνης με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά, αλλά και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σ' αυτούς τους τομείς. Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που περιγράφουν την παρούσα ερευνητική μελέτη, καθώς και τα παρακάτω ερωτήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για την εκπόνηση οικείων ερευνών στο μέλλον:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την Τέχνη στην Εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

- Πώς η χρήση των διάφορων μορφών τέχνης κατά διδακτική διαδικασία μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη αισθητική τους καλλιέργεια;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών προς την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας;
- Ποια είναι οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης;
- Ποια θα μπορούσε να είναι η επίδραση οποιαδήποτε μορφής τέχνης στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσαν αποτελέσουν υποστηρικτική αφετηρία για τη σχετική διαμόρφωση των ακαδημαϊκών σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των σχετικών τμημάτων επιστημών αγωγής υπό αυτό το πρίσμα, καθώς και τη διασφάλιση πολιτικών του κράτους προς αυτή τη κατεύθυνση. Άλλωστε, οι ερευνητικές προσπάθειες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχουν άμεση απήχηση στους μαθητές και έμμεση στους ενεργούς πολίτες των μελλοντικών κοινωνιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Agar, M. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ainscow, M. (1998). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 25-54.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Aldiabat, K. M., & Navenec, L. (2011). Philosophical roots of classical grounded theory: Its foundations in symbolic interactionism. *Qualitative Report*, 16(4), 1063-1080.
- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y., & Baglama, B. (2017). An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 127-135.
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.
- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), n9.



- American Psychological Association, (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct. Including 2010 and 2016 Amendments*. Available on <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 58-66.
- Andrews, B. W. (2010). Seeking Harmony: Teachers' perspectives on learning to teach in and through the arts. *Encounters in Theory and History of Education*, 11, 81-98.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10881/KozleskiBeyondConvictionsMedium.pdf?seq.>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Beck, U. (2015). Risk society. In J. F. Morin & A. Orsini (Eds.), *Essential concepts of global environmental governance*. Oxon: Routledge, 179-179.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of agribusiness*, 23(345-2016-15096), 75-91.

- Blandford, A. E. (2013). Semi-structured qualitative studies. In M. Soegaard & R. F. Dam (Eds.), *The Encyclopedia of Human- Computer Interaction* (2<sup>nd</sup> ed.). Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation. Available on <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/semi-structured-qualitative-studies>.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: University of California Press.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and quantity*, 36(4), 391-409.
- Booth, T. (1996). Changing views about research on integration: The inclusion of students with special needs or participation for all. *Psychology in practice with young people, families and schools*, 181-194.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education-Teacher's Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS Journal)*, 3(2), 93.
- Bowie, C. (2009). Better education for all: When we're included too. A global report: People with an intellectual disability and their families speak out on education for all, disability and inclusive education. *Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*.

- Bresler, L. (1998). "Child art," "fine art," and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 3-10.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2006). Inclusion of children in Outdoor Education. *Learning in Motion, Report I. Stockholm: Stockholm Institute of Education*.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Carneiro, R. U. C., Dall'Acqua, M. J. C., & Caramori, P. M. (2015). School Inclusion and Classroom Management: Challenges and Possibilities. *Creative Education*, 6(19), 2037.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. In Fiske, E. B. (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Retrieved from <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/champsreport.pdf>.
- Causton, J., & Tracy-Bronson, C. P. (2015). *The educator's handbook for inclusive school practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ceylan, R., & Aral, N. (2016). The Opinions of Classroom Teachers and Normally Developing Children on Inclusive Practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2).
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

- Charmaz, K. (1996). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology*. London: Sage Publications, 27-49.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge. Available on <http://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>.
- Counts Publications. Available on <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf>.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων, εκδόσεις έλλην.
- De Beco, G. (2014). The right to inclusive education according to Article 24 of the UN Convention on the rights of persons with disabilities: background, requirements and (remaining) questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263-287.

- Deasy, R. J. (2002). Critical links: Learning in the arts and student academic and social development. Retrieved from <http://www.artsed411.org/files/critical%20links.pdf>.
- Department of Education and Science. (2007). *Inclusion of students with special educational needs: Post-primary guidelines*. Dublin: Stationery Office.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Dixon, G. T., & Chalmers, F. G. (1990). The expressive arts in education. *Childhood Education*, 67(1), 12-17.
- Donalek, J. G. (2005). The interview in qualitative research. *Urologic Nursing*, 25(2), 124-125.
- Downing, D., & Lamont, E. (2007). *HEARTS (Higher Education, the Arts and Schools): An Experiment in Educating Teachers*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Duh, M., Čagran, B., & Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation The Effect of School Systems on Students' Art Appreciation. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(3), 625-655.
- Egan, T. M. (2002). Grounded theory research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4(3), 277-295.
- Eisner, E. W. (1984). The kind of schools we need. *Interchange*, 15(2), 1-12.

- El Hussein, M., Hirst, S., Salyers, V., & Osuji, J. (2014). Using grounded theory as a method of inquiry: Advantages and disadvantages. *The Qualitative Report*, 19(13), 1-15. Available on <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/el-hussein13.pdf>.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633.
- Epstein, A. S., & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες* (Π. Αυγουστίνου, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Eriksson-Dobrovich, I. (Ed.). (2007). Learning outdoors. Handbook for adults with mental disabilities. Learning in motion. Uppsala: Studieförbundet.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice: Summary Report*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Available on [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf).
- Eurydice (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusiveQ mapping the issues. In P. Farrell & M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive: From research to practice*. New York: Davis Fulton Publishers, 1-12.

Fiske, E. B., President's Committee on the Arts and, the Humanities, & Arts, E. P. (1999).

Champions of change: The impact of the arts on learning. Retrieved from

<http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/champsreport.pdf>

Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 126(2), 248-253.

Friend, M., & Barron, T. (2018). Collaborating With Colleagues to Increase Student Success. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. T. Brownell, and T. J. Lewis (Eds.), *High Leverage Practices for Inclusive Classrooms*. New York: Routledge, 3-14.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.

Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 29-61.

- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2008a). A multiplicity of intelligences. In *Neuropsychological Research* (pp. 26-32). Psychology Press.
- Gardner, H. (2008b). The five minds for the future. *Schools*, 5(1/2), 17-24.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Garvis, S. (2009a). Improving the Teaching of the Arts: Pre-Service Teacher Self-Efficacy towards Arts Education. *Online Submission*, 6(12), 23-28.
- Garvis, S. (2009b). Establishing the Theoretical Construct of Pre-Service Teacher Self-Efficacy for Arts Education. *Australian Journal of Music Education*, 1, 29-37.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). Available on <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Godfrey, R. (1992). Civilization, education, and the visual arts: A personal manifesto. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 596.



- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's theories underpin art and art education. *Education and culture*, 17-34.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Greene, M. (1997). Metaphors and multiples: Representation, the arts and history. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 387–394.
- Gregoire, M., & Lupinetti, J. (2005). Supporting diversity through the arts. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 159-163.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Haggerty, K. D. (2004). Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics. *Qualitative sociology*, 27(4), 391-414.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and educational research*. London: British Educational Research Association. Available on <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Ethics-and-Educational-Research.pdf>.
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67.

- Heilig, J. V., Cole, H., & Aguilar, A. (2010). From Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136-145.
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 335-339.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-25.
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141.
- KEA European Affairs (2009). *KEA European Affairs' contribution to the European Commission's public consultation on Community innovation policy*. Retrieved 14-02-2019 from <http://www.keanet.eu/docs/impactculturecreativityfull.pdf>.
- Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Albany, NY: Delmar-Thompson Learning Inc.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.

- Kozleski, E. B. (2017). The uses of qualitative research: Powerful methods to inform evidence-based practice in education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Kroflič, R. (2007). Educational value of aesthetic experience. *Contemporary Pedagogy*, 3, 12-30.
- Krull, J., Wilbert, J., & Henneman, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169- 190.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional children*, 76(2), 213-233.
- Leech, B. L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics*, 35(4), 665-668.
- Lewis, J. (2003). Design Issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications, 47- 76.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988, April 5-9). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*. Paper presented at the 'Annual Meeting of the American Educational Research Association'. LA.s
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1995). The Evaluation of Inclusive Education Programs. *NCERI Bulletin*, 2(2), n2.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.
- MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues*, 35, 75-98.
- Macnee, L. C., & McCabe, S. (2008). *Understanding nursing research: Using research evidence-based practice*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.

- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research*, 11(3).
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- Mayer, I. (2015). Qualitative research with a focus on qualitative data analysis. *International Journal of Sales, Retailing & Marketing*, 4(9), 53-67.
- Middleton, E. (2016). *The Community Benefits of Arts and Culture Non-profit Organizations*. Doctoral Dissertation, Unpublished. Indiana, United States: Indiana State University.
- Mikėnė, S., Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2013). Qualitative interviewing: field-work realities. *Socialinis Darbas/Social Work*, 12(1), 49–62.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64–71.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23.
- Murayama, T. (2016). Pedagogical Content Knowledge in Special Needs Education: A Case Study of an Art Project with the Multiple/Severe Handicapped. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1282-1287.

- Murphy, E., & Dingwall, R. (2007). Informed consent, anticipatory regulation and ethnographic practice. *Social science & medicine*, 65(11), 2223-2234.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2) 129–132.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron?. *Quality and Quantity*, 41, 233–249.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher education*, 55(1), 55-69.
- Osborne, J. (2003). Art and the Child with Autism: therapy or education?. *Early Child Development and Care*, 173(4), 411-423.
- Pappas, M., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90.
- Peled, E., & Leichtentritt, R. (2002). The ethics of qualitative social work research. *Qualitative social work*, 1(2), 145-169.

- Pope, D. C. (2001). *Doing school: How we are creating a generation of stressed out, materialistic, and miseducated students*. Michigan: Yale University Press.
- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace. *NASSP Bulletin*, 69(483), 40-51.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264.
- Richmond, S. (1993). Art, imagination, and teaching: Researching the high school classroom. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 366-380.
- Rose, R., & Shevlin, M. (2004). Encouraging voices: listening to young people who have been marginalised. *Support for learning*, 19(4), 155-161.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge. . (pp. 73-81).
- Rouse, M. (2017). A role for teachers and teacher education in developing inclusive practice. *What teachers need to know: Topics in diversity and inclusion*, 19-35.

- Russell-Bowie, D. (2010). Cross-national comparisons of background and confidence in visual arts and music education of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 5.
- Russell-Bowie, D. E. (2013). A tale of five countries: Background and confidence in preservice primary teachers in drama education across five countries. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 5.
- Sakr, M. (2019). Young children drawing together on the iPad versus paper: How collaborative creativity is shaped by different semiotic resources. *International Journal of Education & the Arts*, 20(20).
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*. 3(3), 182-194.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5<sup>th</sup> ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation* (114), 11-25.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.



- Setiawan, A. R., & Koimah, S. (2019). *Effective learning and teaching*. Retrived on 17-01-2020 from <https://thesiscommons.org/>.
- Shaw, I. F. (2003). Ethics in qualitative research and evaluation. *Journal of Social Work*, 3(1), 9-29.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Skrtic, T. M. (1987). *An Organizational Analysis of Special Education Reform*. Available on <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291177.pdf>.
- Slee, R. (2018). *Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report. Inclusion and education*. Available on [file:///C:/Users/User/Downloads/265773eng%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/265773eng%20(1).pdf).
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into practice*, 42(4), 327-333.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4), 8.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.

- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). 'My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4<sup>th</sup> ed.). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21st century: an Australian point of view. *International Journal of Music Education*, 24(3), 271-282.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. USA: John Wiley & Sons.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford University Press, 62-77.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Available on [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Unesco. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments*. Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Available on <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.

Unesco. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France:

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Available on [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf).

Unesco. (2006). *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. UNESCO.

United Nations Children's Fund. (2013). *UNICEF project educating teachers for children with disabilities*. Retrieved on 29-03-2019 from <http://worldofinclusion.com/unicef-project-educating-teachers-for-children-with-disabilities/>.

United Nations. (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*. Available on <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>.

United Nations. (1993). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Available on <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>.

Urquhart, C., & Fernández, W. (2016). Using grounded theory method in information systems: the researcher as blank slate and other myths. *Enacting Research Methods in Information Systems: Volume 1* (pp. 129-156). Palgrave Macmillan, Cham. Available on <https://e-space.mmu.ac.uk/619546/1/Urquhart%20and%20Fernandez%20JIT%20Rv3B%20Final%20Version%20with%20CU%20bio.pdf>.

- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (2000). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. Paul H Brookes Publishing Company.
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., ... & Hudry, K. (2018). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 00(0), 1-11.
- Ware, L. (2011). When art informs: Inviting ways to see the unexpected. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 194-202.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84.
- Wilson, G. B., MacDonald, R. A., Byrne, C., Ewing, S., & Sheridan, M. (2008). Dread and passion: Primary and secondary teachers' views on teaching the arts. *The Curriculum Journal*, 19(1), 37-53.
- Wojnar, I., & Szymáńska, B. (1978). Theory of aesthetic education: A Polish perspective. *Journal of Aesthetic Education*, 12(2), 41-54.
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192-220.
- Αγγελίδης, Π. (2011α). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 73-100.

- Αγγελίδης, Π. (2011β). Η δραστικότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 101- 125.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 17-42.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 191-218.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, 351-376.
- Δημόπουλος, Σ. (2005). *Ορθογραφικό ερμηνευτικό λεξικό*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Ιορδανίδου, Α., & Μπαταβάνη, Σ. (2002). *Μικρό νεοελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.

- Κούβου, Ο. (2010). Κι όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Π. Κανελλόπουλος και Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση|Εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, 47-56.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ. (2016). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 842-847. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/>.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Ανάκτηση στις 11-02-2019 από το δικτυακό τόπο: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2006). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Ανάκτηση στις 11-02-2019 από το δικτυακό τόπο: [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=33](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=33)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

- Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2005). *Ταλέντο και Τέχνη. Αισθητικά και συναφή ψυχιατρικά μελετήματα*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (3<sup>η</sup> έκδ.). Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφία & Λιθογραφία Λτδ.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σωτηροπούλου-Ζορμαλά, Μ. (2011). *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., & Τρούλη, Κ. (2011). «Δημιουργώ και Εκφράζομαι» στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 410-423.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., & Τρούλη, Κ. Γ. (2012). Η αισθητική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά πανεπιστήμια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., & Τρούλη, Κ. Γ. (2015). Η αισθητική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά πανεπιστήμια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53.
- Τζαβάρας, Γ. (2006). *Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας. Διδασκαλία της φιλοσοφίας με διαλογική και ερευνητική μέθοδο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

ΥΠΠΕΘ (2017). *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων (ΠΔ 79/2017 με διευκρινίσεις)*. Ανακτημένο στις 11-02-2019 από το δικτυακό τόπο <https://www.minedu.gov.gr/>.





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα



UNIVERSITY  
of NICOSIA

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών



UNIVERSITY OF  
PATRAS  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

#### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

##### 1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει τα στοιχεία που αφορούν στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ελληνικών πανεπιστημίων και η συσχέτιση αυτής με την αξιοποίηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, επιχειρείται να εξεταστεί ο βαθμός που επιτυγχάνεται η αισθητική καλλιέργεια των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών και πώς αυτή βοηθά στην αξιοποίηση και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

##### 2. Διαδικασία

Ως μέσο συλλογής δεδομένων θα αξιοποιηθεί η *συνέντευξη* και η *παρατήρηση*. Στο πλαίσιο της πρώτης, ο συνολικός χρόνος που θα χρειαστεί να διαθέσετε δεν θα ξεπεράσει τη μια ώρα, ενώ η διαδικασία θα υλοποιηθεί εκτός διδακτικού ωραρίου. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της συνέντευξης, θα επιθυμούσαμε να επιτρέψετε τη μαγνητοφώνηση προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της έρευνας. Το μαγνητοφωνημένο υλικό θα χρησιμοποιηθεί **ΜΟΝΟ** για τους ερευνητικούς σκοπούς της εν λόγω έρευνας και συγκεκριμένα, θα βοηθήσει στην κατανόηση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

##### 3. Προσδοκώμενα οφέλη

Μέσα από τη παρούσα έρευνα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μπορεί να αντιληφθούν τη σημασία που έχει η Αισθητική Ευαισθητοποίηση του μελλοντικού εκπαιδευτικού στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και ως εκ τούτου να λάβουν δράσεις ως προς αυτή την κατεύθυνση.

##### 4. Ανωνυμία/Προστασία προσωπικών δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χαρακτηρίζονται από εμπιστευτικότητα και ανωνυμία και θα αξιοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Οι πληροφορίες εκείνες που σας ταυτοποιούν προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα διατηρηθούν ξεχωριστά από τα υπόλοιπα δεδομένα που σας αφορούν.

#### **5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων**

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

#### **6. Ελευθερία συναίνεσης**

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

**Υπογραφή ερευνήτριας**

Μαργέτη Αναστασία

#### **7. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετέχω στην ερευνητική διαδικασία.

Ημερομηνία: ...../...../2019

Ο/Η Συμμετέχων/ουσα

.....

(Υπογραφή)

.....

## 2. Δημογραφικές ερωτήσεις

1. Προπτυχιακός τίτλος σπουδών: .....
2. Το πανεπιστήμιο που φοιτήσατε: .....
3. Έτος έναρξης φοίτησης: .....
4. Έτος ολοκλήρωσης φοίτησης: .....
5. Άλλες σπουδές: .....
6. Χρόνια Υπηρεσίας:    α) Συνολικά στην εκπαίδευση.....  
                                      β) Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα.....

## 3. Πρωτόκολλο συνέντευξης

### A) Ερωτήσεις σχετικά με τις Τέχνες:

1. Παρατηρούμε ότι οι Τέχνες υπάρχουν ως θεματικές ενότητες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ποια είναι η άποψη σας ως προς αυτό και ποια πιστεύεται ότι είναι η σχέση της Τέχνης με την Εκπαίδευση;
2. Με ποιον τρόπο συνέβαλε το πανεπιστημιακό ίδρυμα που φοιτήσατε στην παραπάνω άποψη σας αναφορικά με τη σχέση των διάφορων μορφών τέχνης με την εκπαίδευση;

3. Υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης σχετικών μαθημάτων; (Εάν οι απαντήσεις είναι θετικές προχωρώ στις παρακάτω ερωτήσεις. Σε διαφορετική περίπτωση συνεχίζω με τις υπόλοιπες ερωτήσεις)
- i. Ποια ήταν τα είδη προσφερόμενων μαθημάτων που σχετίζονταν με τις Τέχνες κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;
  - ii. Σε ποια κατηγορία μαθημάτων άνηκαν σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών σας;
  - iii. Ποιοι ήταν οι στόχοι των μαθημάτων που σχετίζονταν με τις Τέχνες;
  - iv. Με ποιον τρόπο διδασκαλίας γίνονταν τα μαθήματα που σχετίζονταν με τις Τέχνες;
  - v. Ποια είναι η άποψη σας σχετικά με τις γνώσεις που έχετε αποκομίσει κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών όσον αφορά τις Τέχνες και τους τρόπους που θα μπορούσατε να τις αξιοποιήσετε;
4. Σύμφωνα με τη δική σας γνώμη και εμπειρία, πώς πιστεύεται ότι λειτουργούν οι Τέχνες στην ανάπτυξη των παιδιών;
5. Ζούμε ένα μικρό νησί, στο οποίο είναι αρκετά δύσκολο τα παιδιά να επισκεφτούν μια θεατρική παράσταση ή να έρθουν σ' επαφή με οποιαδήποτε μορφή τέχνης. Εσείς, ως εκπαιδευτικός έχετε τη δυνατότητα να φέρετε τα παιδιά σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης. Με ποιους τρόπους θα μπορούσατε να το κάνετε αυτό;
6. Με ποιες διαδικασίες προωθείται την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών;

7. Όταν υλοποιείται δραστηριότητες που σχετίζονται με κάποια μορφή τέχνης, συνήθως τι στόχους έχετε;
8. Πώς θα αξιοποιούσατε κάποια μορφή τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων; Δώστε μου μερικά παραδείγματα.
9. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε, πώς θα διδάσκατε ένα τραγούδι στο σύνολο των μαθητών σας;
10. Πώς θα προσεγγίζατε ένα εικαστικό έργο τέχνης προκειμένου να διδάξετε μια θεματική ενότητα; Τι δραστηριότητες θα σχεδιάζατε; Ποιες θα ήταν οι πιθανές ερωτήσεις που θα διατυπώνατε σχετικά μ' αυτό;
11. Πώς θα βοηθούσατε τα παιδιά να αγαπήσουν τα βιβλία και γενικά τη λογοτεχνία και τη ποίηση;
12. Σε κάθε περίπτωση, η Τέχνη και οι μορφές της αποτελούν ένα ιδιόμορφο φαινόμενο στην ανθρώπινη καθημερινότητα. Ποια είναι η επαφή σας με τα διάφορα είδη τέχνης, εκτός χώρο-χρονικών πλαισίων του σχολείου;

#### **B) Ερωτήσεις σχετικά με τις Συμπεριληπτικές πρακτικές:**

1. Τι σημαίνει για εσάς η άποψη ότι όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο;
2. Πώς κατανοείται εσείς τον όρο διαφορετικότητα;
3. Ποιες ομάδες μαθητών θεωρείτε ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν; Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας τέτοιες καταστάσεις;

4. Από την εμπειρία σας γενικότερα, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και συνεπώς και των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό, με ότι και να κάνει αυτό, π.χ. ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, διαφορετική χώρα καταγωγής ή θρησκεία κτλ.;
5. Με ποιον τρόπο θα καθοδηγούσατε τους συμμαθητές ή και τα παιδιά του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, να συνάψουν φιλικές σχέσεις με κάποιο παιδί που ενδεχομένως περιθωριοποιείται για διάφορους λόγους;
6. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ποια είναι η σχέση σας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και πώς αυτή αξιοποιείται προς όφελος όλων των μαθητών;
7. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών τους και ποιους ρόλους κατέχουν μέσα στη σχολική κοινότητα;
8. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τη σχέση σας με τη κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία του νησιού;
9. Με ποιους τρόπους δίνεται στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις, τις σκέψεις τους και τις ικανότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στα χώρο-χρονικά πλαίσια του σχολείου; Πείτε μου μερικά παραδείγματα.
10. Ποιες είναι οι προσωπικές σας σκέψεις που σας καθοδηγούν προκειμένου να επιλέξετε, να προγραμματίσετε και να οργανώσετε δραστηριότητες μάθησης;
11. Πώς προσαρμόζεται τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στο εύρος των ικανοτήτων των μαθητών σας;

12. Σκεφτείτε ότι έχετε ένα μαθητή που για τους δικούς του λόγους εκείνη τη στιγμή, αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα υλοποιείται. Περιγράψτε μου τι θα κάνατε.
13. Πώς χειρίζεστε τις περιπτώσεις, όπου ορισμένα μόνο παιδιά παίρνουν μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων;
14. Όπως είχαμε αναφέρει προηγουμένως, οι δυνατότητες που προσφέρει το νησί μας είναι περιορισμένες όσον αφορά π.χ. την επίσκεψη σε ένα θέατρο. Ωστόσο, δεν παύει ως νησί να αποτελεί μια κοινωνία στην οποία ζουν και αλληλεπιδρούν άνθρωποι, ενώ μάλιστα παρέχονται και διάφορες υπηρεσίες. Με ποιους τρόπους συνδέεται τις διδακτικές σας με τις δραστηριότητες της κοινωνίας;

#### **Γ) Ερωτήσεις συνδυασμού Αισθητικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης:**

1. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σας όταν υλοποιείται δραστηριότητες Τέχνης; Ποια είναι η συμμετοχή τους σε σχέση με άλλους γνωστικούς τομείς; Πώς θα τη χαρακτηρίζατε;
2. Πώς λειτουργούν μεταξύ τους οι μαθητές σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων Τέχνης;
3. Κατά την άποψη σας, πώς πιστεύετε ότι συμβάλλουν οι δραστηριότητες που προσεγγίζουν κάποια μορφή τέχνης στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους; Δώστε μου μερικά παραδείγματα.

4. Ποιος θα μπορούσε να ήταν ο αντίκτυπος των δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης στη γενικότερη κοινωνική ζωή του παιδιού εντός και εκτός σχολείου;
5. Πώς οι δραστηριότητες τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές σας να γίνουν ενεργά και ευαισθητοποιημένα μέλη της κοινωνίας του μέλλοντος;
6. Κάθε παιδί ανεξαιρέτως αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα που πρεσβεύει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, δυνατότητες, αλλά και μαθησιακές ανάγκες και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοια με σεβασμό. Ποια είναι κατά την άποψη σας, η συμβολή των δραστηριοτήτων τέχνης ως προς αυτή την κατεύθυνση;
7. Πώς θα αξιοποιούσατε οποιαδήποτε μορφή τέχνης, προκειμένου να συλλέξετε πληροφορίες σχετικά με τη γνώμη των παιδιών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα;
8. Διαπιστώνεται ότι κάποιο παιδί ή περισσότερα, δυσκολεύεται να συμμετάσχει στη διδακτική διαδικασία. Με ποιον τρόπο, αξιοποιώντας κάποια μορφή τέχνης, θα προσπαθούσατε να τον συμπεριλάβετε στη μαθησιακή διαδικασία;
9. Μέσα από δραστηριότητες οποιασδήποτε μορφής τέχνης, πώς θα διασφαλίζατε τις ίσες ευκαιρίες για μάθηση στο σύνολο των παιδιών; Πείτε μου μερικά παραδείγματα.
10. Ποιος είναι ο ρόλος σας κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων διάφορων μορφών τέχνης; Μπορείτε να μου δώσετε σχετικά παραδείγματα;



11. Κατά τη γνώμη σας, ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται ιδιαίτερη επιμόρφωση σχετικά με τις τέχνες; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.
12. Πώς καταλαβαίνετε τη φράση σε σχέση με την εκπαίδευση «Μπροστά στη τέχνη εξαφανίζονται τα σύνορα»; Θα μπορούσατε να μου τη σχολιάσετε.

