

**Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα**

**«Ειδικής Αγωγής»**

**Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)**

**Τίτλος**

**Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Οικοσυστημικής  
Αξιολόγησης στο γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών ως παράγοντας  
Αυτοπροσδιορισμού και Δημιουργικότητας στα άτομα με Νοητική Αναπηρία**

**Από την**

**Βασιλική Πουλοπούλου**

**U184N3189**

**[pvasiko@yahoo.gr](mailto:pvasiko@yahoo.gr)**

**Τηλ.: +306974394152**

**Ερευνητική σύμβουλος**

**Μαρίνα Σαλβαρά**

**Αθήνα**

**Ιανουάριος 2021**

Στους γονείς μου,  
Γαρυφαλιά & Κωνσταντίνο



UNIVERSITY of NICOSIA





© Βασιλική Πουλοπούλου, 2021

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιείται σε μια δύσκολη προσωπική, εκπαιδευτική αλλά και παγκόσμια συγκυρία. Ολοκληρώνοντας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς, τους ανθρώπους που βρέθηκαν δίπλα μου και με υποστήριξαν με κάθε τρόπο, όλο αυτό το διάστημα.

Αρχικά, να αναφερθώ στους συνάδελφους και φίλους εκπαιδευτικούς, που είχαν την ευγενή καλοσύνη να συμπληρώσουν και να διακινήσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Θα προσθέσω στη λίστα των ανθρώπων που στάθηκαν πολύ κοντά μου, με υποστήριξαν και με ενίσχυσαν ψυχολογικά, ηθικά και τεχνικά την οικογένειά μου και την καλή συνάδελφο, συμφοιτήτρια και φίλη Μαρίνα Αρναουτοπούλου.

Θα συνεχίσω με τους καλούς μου φίλους Θεοφάνη Στρατουδάκη, Παναγιώτη Σώρρα και Παναγιώτη Μαρκοστάμο για τις ώρες που μου αφιέρωσαν για συζήτηση, ανάλυση και διαμόρφωση του θεωρητικού μέρους της έρευνας.

Επίσης, να προσθέσω την ξεχωριστή Ουρανία Πετροπούλου, που σε δύσκολες για αυτή συνθήκες είχε πάντα χρόνο για να απαντήσει στις απορίες μου.

Ακόμα, θέλω να αναφερθώ στην ερευνητική μου σύμβουλο Μαρίνα Σαλβαρά για την αμέριστη συμπαράσταση, τη συνεχή επιστημονική καθοδήγηση και την άψογη συνεργασία.

Τέλος, να εκφράσω ένα τεράστιο ευχαριστώ για τις μεγάλες τρύπες που αναγνωρίζει και αφήνει στον εκπαιδευτικό ιστό που διαπλεκόμαστε και έτσι μας δίνει τη δυνατότητα για μεγάλες ανάσες που μας γεμίζουν δύναμη, στο σημαντικό δάσκαλο και συντονιστή του μαθήματος Αλέξη Πέτρου.

Η συμβολή όλων υπήρξε καθοριστική στο να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Ακόμα μια φορά.

Σας ευχαριστώ.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συμπερίληψη όλων των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η φοίτησή τους στο σχολείο της γειτονιάς τους είναι μια πρόκληση, που καλείται να ικανοποιήσει η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Οι τάξεις με μαθητές/-τριες διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων και ικανοτήτων είναι μια πραγματικότητα, τόσο στην τυπική, όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Σε αυτή την διπλωματική εργασία αναζητούνται οι διδακτικές πρακτικές (φιλοσοφικές κατευθύνσεις, στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές) που μπορούν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών, ώστε να απευθύνονται σε όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες με ή χωρίς νοητικές και μαθησιακές δυσκολίες. Ο αυτοπροσδιορισμός και η δημιουργικότητα είναι οι παράγοντες, τα εργαλεία εκείνα, που μπορούν να συντελέσουν σε μια ισότιμη εκπαιδευτική προοπτική και να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία όλων των γνωστικών αντικειμένων και όλων των μαθητών/-τριών. Η θεωρία υποστηρίζει πως η τέχνη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να προωθήσουν αυτή την προοπτική. Μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα σημειώνεται ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, όπως τον καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί από τα βιώματά τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Η επιλογή του θέματος βασίστηκε σε μια πιλοτική διδακτική παρέμβαση σε πλήθος τεσσάρων μαθητών/-τριών, με μέτριου βαθμού νοητική αναπηρία, που τα αποτελέσματά της καταγράφηκαν μέσω της παρατήρησης και ήταν πολύ ενθαρρυντικά για την πολύπλευρη, ποικιλόμορφη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να προσδιορίσουν τους «σημαντικούς» άλλους (τους ανθρώπους που με κάποιο τρόπο παίζουν συμπαντικό ρόλο) στη ζωή τους και να μετασχηματίσουν την ύπαρξή τους σε ιδέα, στοιχείο της φύσης, αντικείμενο και να αφηγηθούν μια ιστορία που να περιέχει αυτά τα στοιχεία. Το επόμενο βήμα ήταν να επιλέξουν μια κατάσταση την οποία θα μελετήσουν μέσα από εικόνες στο διαδίκτυο, πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες που οι ίδιοι τράβηξαν. Στη συνέχεια δημιούργησαν ένα δισδιάστατο έργο το οποίο αναδημιούργησαν ακολουθώντας πιστά τα στοιχεία της πρώτης δημιουργίας για να είναι προσβάσιμο.

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε με στόχο την εφαρμογή του πειράματος σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/-τριών και την καταγραφή της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών, μέσω ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων αξιολόγησης, από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες πριν και μετά την εφαρμογή. Δυστυχώς όμως λόγω της πανδημίας και των αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων ο αρχικός σχεδιασμός χρειάστηκε να ακυρωθεί. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που αντλήθηκαν από την εμπειρία της πιλοτικής παρέμβασης και με την αναδίφηση στην θεωρία των αντικείμενων που εξετάζονται, αναδιαμορφώθηκε το θέμα και προέκυψε αυτή η έρευνα.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διπλωματική εργασία που αναπτύσσεται υπάγεται στην επιστημονική περιοχή της διδακτικής των εικαστικών, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των δομών της δευτεροβάθμιας τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επικεντρώνεται στις έννοιες της δημιουργικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέρος της οποίας αποτελεί η οικοσυστημική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τη θεωρία των αντικειμένων και διενεργεί έρευνα η οποία δοκιμάζει να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως και τις αντιδράσεις των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, για το βαθμό στον οποίο προωθείται ο αυτοπροσδιορισμός και η δημιουργικότητα στο γνωστικό αντικείμενο που ελέγχεται. Πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου, σε δείγμα εκπαιδευτικών, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, κλειστού τύπου ερωτήσεων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, που αναπτύχθηκαν με βάση τους στόχους της εργασίας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, μετριοπάθεια στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών τους, κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Ενώ από τους ίδιους εφαρμόζεται ενθέρμως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει και την οικοσυστημική αξιολόγηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στο μάθημα των εικαστικών, για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας. Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους *kruskal-wallis* προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού, της προώθησης δημιουργικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα, ανάλογα με την προϋπηρεσία τους, γεγονός που υποδεικνύει τη σημαντικότητα της εμπειρίας διδασκαλίας στην ειδική αγωγή για τις έννοιες αυτές. Η ανάλυση συσχέτισης *Spearman* έδειξε υψηλή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας και θετικές, στατιστικά σημαντικές, αλλά μέτριας δυναμικότητας συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού και διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, μεταξύ των διαστάσεων δημιουργικότητας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας, και μεταξύ της διάστασης οικοσυστημικής αξιολόγησης και των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας.

Λέξεις κλειδιά: *δημιουργικότητα, αυτοπροσδιορισμός, διαφοροποιημένη διδασκαλία, οικοσυστημική αξιολόγηση, νοητική αναπηρία, αισθητική αγωγή – εικαστικά.*

## ABSTRACT

The postgraduate thesis hereby presented lies in the scientific area of education research for the visual arts as these are being taught in secondary regular and special education systems. The thesis focuses on the concepts of creativity, self-determination and differentiated instruction, a part of which is ecosystemic assessment. More precisely, the above mentioned subjects are reviewed on a theoretical level and a research is conducted in an attempt to study, on one hand, what educators believe in regards to both planning and application of differentiated instruction and, on the other hand, how students with mental disabilities react to the teaching process to the



degree in which self-determination and creativity are promoted within the cognitive subject which is currently reviewed. A field research was conducted in a sample of educators, with the help of a questionnaire that consisted of closed-ended questions. The participants' answers were subsequently submitted to a quantitative analysis in order to get answers for the research questions which were developed based on both the objectives of this dissertation and on the bibliographic review. The analysis of the results showed that educators observe a moderation in the way self-determination and creativity of their students are developed during the daily educational practice. Whereas, it also showed that the educators themselves apply zealously the differentiated instruction, a part of which is the ecosystemic assessment, in the daily educational practice in art class, in order to develop self-determination and creativity. Kruskal-Wallis non-parametric tests revealed statistically significant differences in educators' views on the dimensions of self-determination, the promotion of creativity and the differentiated instruction of self-determination and creativity, depending on their teaching experience, which indicates the importance of teaching experience in special education for these concepts. The correlation analysis Spearman showed a high, positive and statistically significant correlation between self-determination and creativity and positive, statistically significant but moderate correlations between the dimensions of self-determination and differentiated instruction for the development of self-determination, the dimensions of creativity and differentiated teaching to promote creativity, and between the dimension of ecosystemic assessment and the dimensions of self-determination and creativity.

*Keywords: creativity, self-determination, differentiated instruction, ecosystemic assessment, mental disabilities, aesthetic education - visual arts.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ, ΕΙΚΟΝΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	17
1.1. Το Ερευνητικό Αντικείμενο και η Σημασία του	17
1.2. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	18
1.3. Βασικές Υποθέσεις της Έρευνας	20
1.4. Θεωρητικό Πλαίσιο των Μεταβλητών της Έρευνας	21
1.4.1. Χαρακτηριστικά των Κατηγοριών	23
1.5. Ανάλυση των Σημαντικών Όρων της Έρευνας	26
1.5.1. Θεωρίες Γύρω από την Τέχνη, η Σύνδεσή της με την Εκπαίδευση	27
1.5.1.1. Η Φιλοσοφική Προσέγγιση της Τέχνης	27
1.5.1.2. Θεωρίες που Υποστηρίζουν τους Παράγοντες της Πολυδιάστατης Προσωπικότητας	29
1.5.1.3. Τέχνη, Εκπαίδευση και Θεραπεία	33
1.5.2. Νοητική Αναπηρία	35
1.5.2.1. Τα Χαρακτηριστικά της Νοητικής Αναπηρίας	37
1.5.2.1.1. Ο Προσωπικός, Ατομικός Χαρακτήρας της Διαταραχής	37
1.5.2.1.2. Ο Κοινωνικός, Πολιτισμικός Χαρακτήρας της Διαταραχής	39
1.5.2.1.3. Νοητική Αναπηρία και Μάθηση	41
1.5.3. Το Γνωστικό Αντικείμενο των Εικαστικών	44
1.5.3.1. Τα οφέλη της Διδασκαλίας των Εικαστικών	45
1.5.3.2. Προϋποθέσεις για μια Πετυχημένη Διδασκαλία	47
1.5.3.3. Στάδια Ανάπτυξης των Εικαστικών Δεξιοτήτων	48
1.5.3.4. Τέχνη και Αναπηρία	49
1.5.4. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας	51
1.5.4.1. Τα Πλεονεκτήματα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	55
1.5.4.2. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη Διαφοροποίηση τη Διδασκαλίας	55
1.5.4.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Αισθητική Αγωγή – Εικαστικά	57
1.5.5. Οικοσυστημική Αξιολόγηση	58
1.5.6. Η Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας των Μαθητών/-τριών	61
1.5.6.1. Δημιουργικότητα, Αισθητική Αγωγή, Εικαστικά	64
1.5.6.2. Η Δημιουργικότητα και ο Ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας	66
1.5.7. Ο Αυτοπροσδιορισμός, η Νοητική Αναπηρία και η Διδασκαλία των Εικαστικών	67
1.5.7.1. Παρερμηνείες του Αυτοπροσδιορισμού στα Άτομα με Νοητική Αναπηρία	70
1.5.7.2. Ο Ρόλος του Μαθήματος των Εικαστικών στην Ανάπτυξη του Αυτοπροσδιορισμού	72

<b>1.6. Στοχευμένη Αναφορά Προηγούμενων Ερευνών</b>	<b>74</b>
1.6.1. Έρευνες που Σχετίζονται με τα Εικαστικά	75
1.6.2. Έρευνες Σχετικές με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	76
1.6.3. Έρευνες Σχετικές με τη Δημιουργικότητα	78
1.6.4. Έρευνες Σχετικές με τον Αυτοπροσδιορισμό	79
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</b>	<b>84</b>
<b>2.1. Η Ιστορία Πτυχών του Ερευνητικού Προβλήματος</b>	<b>84</b>
<b>2.2. Θεωρητική Βάση του Ερευνητικού Αντικειμένου</b>	<b>87</b>
2.2.1. Μαθητές/-τριες με Νοητικές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πρακτική	88
2.2.2. Η Διδασκαλία των Εικαστικών στα Άτομα με Νοητική Αναπηρία	90
2.2.2.1. Η Αξία της Τέχνης στην Εκπαιδευτική Πρακτική	90
2.2.2.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές/-τριες με Νοητική Αναπηρία	94
2.2.2.3. Η Διδακτική Μεθοδολογία	96
2.2.3. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας για Μαθητές/-τριες με Νοητικές Δυσκολίες στο Μάθημα των Εικαστικών.	98
2.2.3.1. Διαφοροποίηση του Μαθήματος των Εικαστικών: Σχέδιο μαθήματος	102
2.2.3.2. Διαφοροποίηση του Μαθήματος των Εικαστικών: Στρατηγικές, Μέθοδοι, Τεχνικές	105
2.2.3.3. Βαθμοί Διαφοροποίησης της διδασκαλίας	108
2.2.4. Οικοσυστημική Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Διαδικασία	110
2.2.5. Η Δημιουργικότητα των Μαθητών/-τριών με Νοητικές Δυσκολίες	114
2.2.5.1. Τι είναι η Δημιουργικότητα	114
2.2.5.2. Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας στην Σχολική Αίθουσα	116
2.2.5.3. Τύποι Δημιουργικότητας	119
2.2.5.4. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Δημιουργικότητας	119
2.2.5.5. Μύθοι για τη Δημιουργικότητα	121
2.2.5.6. Η Δημιουργικότητα στο Μάθημα των Εικαστικών	121
2.2.6. Αυτοπροσδιορισμός και Εκπαιδευτική Πράξη	129
<b>2.3. Αιτιολόγηση της Προτεινόμενης Έρευνας</b>	<b>134</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>137</b>
<b>3.1. Επιλογή Μεθόδου της Έρευνας</b>	<b>137</b>
<b>3.2. Το Ερευνητικό Σχέδιο</b>	<b>138</b>
<b>3.3. Το Ερευνητικό Εργαλείο</b>	<b>139</b>
<b>3.4. Ο Πληθυσμός στόχος της έρευνας</b>	<b>141</b>
<b>3.5. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας</b>	<b>142</b>
3.5.1. Διαδικασία Συγκέντρωσης και Επεξεργασίας των Δεδομένων	142
3.5.2. Χρονική διάρκεια συλλογής των δεδομένων	143
<b>3.6. Στατιστική ανάλυση</b>	<b>144</b>
<b>3.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου</b>	<b>145</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>147</b>

4.2.1. Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών των Εικαστικών για τη Δημιουργικότητα και τον Αυτοπροσδιορισμό _____	149
4.2.2. Η Συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Οικοσυστημικής Αξιολόγησης στον Αυτοπροσδιορισμό και τη Δημιουργικότητα των Μαθητών/-τριών με Νοητικές Δυσκολίες _____	153
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ_</b>	<b>171</b>
5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας _____	171
5.1.1 Συσχέτιση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας με Προηγούμενες Έρευνες ____	171
5.1.2 Η Αξία της Έρευνας όπως Προκύπτει από τα Αποτελέσματα _____	175
5.2. Συμπεράσματα από τα Αποτελέσματα της Έρευνας _____	176
5.3. Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα _____	178
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ _____</b>	<b>180</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ _____</b>	<b>203</b>
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ _____</b>	<b>203</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ, ΕΙΚΟΝΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Συσχετισμοί μεταξύ των εννοιών που ελέγχονται .....	23
Σχήμα 2. Διαδικασία ανάπτυξης της έρευνας .....	138

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης .....	31
Εικόνα 2. Το θεωρητικό πρότυπο σχήμα του Guilford. Πηγή Λούβρης .....	62

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 – Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ συμμετεχόντων.....	148
Πίνακας 2 – Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις δημιουργικότητας.....	150
Πίνακας 3 – Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις αυτοπροσδιορισμού .....	152
Πίνακας 4 – Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.....	154
Πίνακας 5 – Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας.....	155
Πίνακας 6 – Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις στοιχείων οικοσυστημικής αξιολόγησης .....	157
Πίνακας 7 – Περιγραφικά στατιστικά για τη διάσταση αυτοπροσδιορισμού.....	159
Πίνακας 8 – Περιγραφικά στατιστικά για τη διάσταση δημιουργικότητας .....	160
Πίνακας 9 – Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού .....	161
Πίνακας 10 – Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας .....	163
Πίνακας 11 - - Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης οικοσυστημικής αξιολόγησης ....	164
Πίνακας 12 – Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τις διαστάσεις .....	165
Πίνακας 13 – Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ.....	166
Πίνακας 14 – Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ.....	167
Πίνακας 15 - Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ .....	168
Πίνακας 16 - Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ .....	169
Πίνακας 17 – Ανάλυση συσχετίσεων Spearman για όλες τις διαστάσεις .....	170

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η αξία της στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα ο αυτοπροσδιορισμός, η δημιουργικότητα και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκείνα τα στοιχεία, που απαγκιστρώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία από τη στυγνή κατεύθυνση της μετάδοσης στείρας γνώσης και συνδέουν την εκπαιδευτική πράξη με την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, προωθώντας εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής πρακτικής.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη εργασία αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια όπου: Στο 1ο κεφάλαιο προσδιορίζεται το ερευνητικό αντικείμενο και η σημασία του, διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Καταγράφονται οι βασικές υποθέσεις, αναλύεται το πλαίσιο των μεταβλητών, γίνεται εννοιολόγηση των βασικών όρων και πραγματοποιείται μια στοχευμένη αναφορά σε στοιχεία και μελέτες που προκύπτουν από την βιβλιογραφική αναζήτηση. Στη συνέχεια στο 2ο κεφάλαιο καταγράφονται οι διαστάσεις του ερευνητικού προβλήματος στο χρόνο και στην συνέχεια γίνεται ανάλυση όλων των μεταβλητών της έρευνας για το ρόλο τους στην εκπαιδευτική πράξη. Στο 3ο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ενώ στο 4ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Επίσης στο 5ο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα και καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας.

Αναλυτικότερα σε αυτή την έρευνα ελέγχονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του μαθήματος των εικαστικών, για την επίδραση που ασκεί η διδασκαλία τους, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία. Επίσης, εξετάζεται κατά ποσό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στοιχεία της διαφοροποίησης του μαθήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 108 εκπαιδευτικοί: 29 της τυπικής και 79 της ειδικής που διδάσκουν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας, δημόσιας εκπαίδευσης, όλης της χώρας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από τρεις ενότητες και περιείχε 134 δηλώσεις (περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, στατιστικά των μαθητών/-τριών, δηλώσεις ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών σε ενέργειες που περιγράφουν τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα

κατά τη διδασκαλία του μαθήματος και δηλώσεις για τα επίπεδα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς). Οι μετρήσεις έγιναν μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (καθόλου=1, έως, πάρα πολύ=5). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μέτρια ανταπόκριση των μαθητών/-τριών, με μέσους όρους στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού 2,92 και της δημιουργικότητας 2,75, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν σε υψηλό βαθμό, τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τη διδασκαλία, καθώς οι μέσοι όροι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού είναι 4,19 και για τη δημιουργικότητα 3,96.

Για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη αυτών των εννοιών, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι αναφορικά με τα στοιχεία του προφίλ των συμμετεχόντων. Λόγω της μη κανονικότητας των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά κριτήρια Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Παρόλο που το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων φάνηκε να μην επηρεάζει τις απαντήσεις τους, οι έλεγχοι Kruskal-Wallis για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις για τις διαστάσεις ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού, της προώθησης δημιουργικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, όσο αυξάνεται η εμπειρία τόσο μειώνονται οι μέσοι όροι των διαστάσεων που διερευνώνται.

Επίσης, για τη διερεύνηση των σχέσεων των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την οικοσυστημική αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης με το κριτήριο Spearman's  $r$ , για μη κανονικά δείγματα. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε θετική, πολύ υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας ( $r=0,838$ ), επιβεβαιώνοντας την ισχυρή σχέση μεταξύ των δύο εννοιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ακόμη, θετικές, στατιστικά σημαντικές, αλλά μέτριας δυναμικότητας συσχετίσεις εντοπίστηκαν μεταξύ της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας και των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού ( $r=0,480$ ) δημιουργικότητας ( $r=0,412$ ). Αντίστοιχα αποτελέσματα, αλλά χαμηλότερης ισχύος, εμφάνισε η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της διάστασης οικοσυστημικής αξιολόγησης και των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού ( $r=0,399$ ) και δημιουργικότητας ( $r=0,317$ ).





## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**

Σε αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζεται το ερευνητικό αντικείμενο και η σημασία του, διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Καταγράφονται οι βασικές υποθέσεις της μελέτης, αναλύεται το πλαίσιο των μεταβλητών, γίνεται εννοιολόγηση των βασικών όρων και πραγματοποιείται μια στοχευμένη αναφορά σε στοιχεία και μελέτες που προκύπτουν από την βιβλιογραφική αναζήτηση.

### **1.1. Το Ερευνητικό Αντικείμενο και η Σημασία του**

Η διδακτική πρακτική και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σύνθετες πράξεις που απαιτούν συνεχή ενημέρωση για τις νέες έρευνες πάνω σε θέματα εκπαιδευτικά, ιατρικά, ψυχολογίας, αλλά και συνεχείς επιμορφώσεις στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και στη διαχείριση οικονομικο-κοινωνικών θεμάτων. Όταν η εκπαιδευτική πράξη συμπεριλαμβάνει ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού, η ανάγκη ενημέρωσης αλλά και η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του μαθήματος της αισθητικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα αυτών που προέρχονται από τις σχολές: καλών τεχνών και καλλιτεχνικών σπουδών (εικαστικών, κεραμικής, γλυπτικής, εφαρμοσμένων τεχνών) σε δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην τυπική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Ακόμα, διερευνάται η προσφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της οικοσυστημικής αξιολόγησης (ως μέρος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας), σχετικά με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας σε άτομα με νοητική αναπηρία.

Οι δομές που απευθύνεται η έρευνα είναι σχολικές μονάδες στις οποίες διδάσκεται το μάθημα της αισθητικής αγωγής, που εξειδικεύεται στα εικαστικά και τη χειροτεχνία. Τέτοιες δομές είναι τα γυμνάσια της τυπικής εκπαίδευσης, τα ειδικά γυμνάσια, τα ενιαία ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια (ΕΝΕΕΓΥ), τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ). Η συνθετότητα του θέματος της εκπαίδευσης και πιο

συγκεκριμένα η παιδαγωγική διαδικασία των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες και η συμβολή της, στην πολύπλευρη ανάπτυξη τόσο της ατομικής οντότητας, όσο και της κοινωνικής ζωής, κάνουν επιτακτική την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στην εκπαίδευση μιας ομάδας ατόμων, που υπολογίζεται ότι καλύπτει το 3% του γενικού πληθυσμού. Είναι σημαντικό να αναλύονται οι τρόποι και οι μέθοδοι που παρέχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την καθημερινή τριβή και επαφή, τόσο με τους/τις μαθητές/-τριες όσο και με το διδακτικό αντικείμενο, είναι οι κατ' εξοχήν αρμόδιοι να απαντήσουν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων και των αξιολογήσεων που προτείνονται στην παρούσα έρευνα.

Οι έρευνες στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική έρχονται να καλύψουν τις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς αξιολογούν και αιτιολογούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Επίσης, υποστηρίζουν τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού προσφέρουν ανατροφοδότηση για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, δημιουργούν προεκτάσεις και παρέχουν προοπτικές (Πεδιαδίτη, 2009). Στην Ελλάδα, όπου η εκπαιδευτική έρευνα αναπτύσσεται εσχάτως, η αξία της είναι σημαντική, για να στηριχθούν οι εκπαιδευτικές επιλογές, τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και της διδακτικής πρακτικής που επιλέγεται και εφαρμόζεται στη σχολική αίθουσα. Τα δεδομένα των ερευνών δημιουργούν αίσθηση σιγουριάς ή αναθεώρησης των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, παρέχουν ενημέρωση, οδηγούν στη δημιουργία νέων δεδομένων (Πεδιαδίτη, 2009).

## **1.2. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που σχετίζεται με τη συμπερίληψη και την διαφορετική δυναμική των μαθητικών τμημάτων και σχολικών τάξεων δημιουργεί την ανάγκη για διερεύνηση των θεμάτων που προκύπτουν. Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία σκοπό έχει την καταγραφή των αντιλήψεων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου διδάσκονται τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής και της χειροτεχνίας, στο σχεδιασμό

και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της οικοσυστημικής αξιολόγησης και κατά πόσο τα παραπάνω προωθούν την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο ρόλος των εικαστικών, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σκοπό έχει να καταγράψει τις αντιλήψεις για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανεί η αξία των τεχνών, αλλά και των εκπαιδευτικών μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών, που χρησιμοποιούνται για την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ο οποίος πέρα από τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσει, σημαντικό είναι να οδηγείται στη μεταγνώση και να αντιλαμβάνεται την διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προσεγγίζουν και αναλύουν την επίδραση του μαθήματος των εικαστικών στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία. Επίσης εξετάζει τα επίπεδα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων προσδιορίζεται:

A. Στον έλεγχο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του μαθήματος των εικαστικών, για την επίδραση που ασκεί η διδασκαλία τους, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία.

Και τα διερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

A1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για την επίδραση του μαθήματος, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία;

A2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του μαθήματος των εικαστικών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία;

B. Στον έλεγχο της εφαρμογής, από τους εκπαιδευτικούς, της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (που περιλαμβάνει και την οικοσυστημική αξιολόγηση), στο μάθημα των

εικαστικών, για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία.

Τα διερευνητικά ερωτήματα εδώ είναι:

- B1. Ποια τα επίπεδα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία;
- B2. Ποια τα επίπεδα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία;
- B3. Ποια τα επίπεδα εφαρμογής της οικοσυστημικής αξιολόγησης στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία;

### **1.3. Βασικές Υποθέσεις της Έρευνας**

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών/-τριών με αναπηρίες (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes, 2003; Schalock, Keith, Verdugo & Gomez, 2010). Στον Ελληνικό χώρο επίσης, φαίνεται να κεντρίζουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο των στελεχών της εκπαίδευσης όσο και των φοιτητών, θέματα για την ενιαία εκπαίδευση και την συνεκπαίδευση. Σε αυτή την έρευνα εξετάζονται τα στοιχεία εκείνα, που κάνουν αποτελεσματική την εκπαιδευτική πρακτική σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα. Αν η τέχνη όπως παρουσιάζεται, κατέχει μεγάλο μέρος της ευημερίας των επωφελούμενων τότε η διδασκαλία της αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ζωής των μαθητών/-τριών. Η προσέγγιση της αποτελεσματικής (διαφοροποιημένης) διδασκαλίας στο μάθημα των εικαστικών και τα οφέλη της ήταν η αφορμή για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, η οποία βασίστηκε σε υποθέσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών, όπως αν:

- 1.α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία, επηρεάζονται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή.
- 1.β. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών με νοητικές δυσκολίες, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή.
- 1.γ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή.
- 1.δ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητικές δυσκολίες, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή.
3. Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών.
4. Ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται θετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξή του.
5. Η δημιουργικότητα, σχετίζεται θετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την προώθησή της.
6. Η οικοσυστημική σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών.
7. Η οικοσυστημική σχετίζεται με τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών.

#### **1.4. Θεωρητικό Πλαίσιο των Μεταβλητών της Έρευνας**

Στην έρευνα εντοπίζονται οι εξής μεταβλητές: αισθητική αγωγή - εικαστικά, νοητική αναπηρία, διαφοροποίηση της διδασκαλίας - οικοσυστημική αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των μαθητών/-τριών ως προς τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, που δυνητικά μεταβάλλονται στα

άτομα με νοητική αναπηρία, όταν επενεργούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή η διαφοροποιημένη διδασκαλία - η οικοσυστημική αξιολόγηση και το μάθημα της αισθητικής αγωγής. Έτσι, εικάζεται πως οι μαθητές/-τριες με νοητικές δυσκολίες, με την επίδραση της τέχνης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της οικοσυστημικής αξιολόγησης, καταφέρνουν να αναπτύξουν αυξημένα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας, στοιχεία που προωθούν την αποτελεσματικότητα τους σε κάθε μορφή εργασίας, την αυτοδιάθεση καθώς και την κοινωνική προσαρμογή.

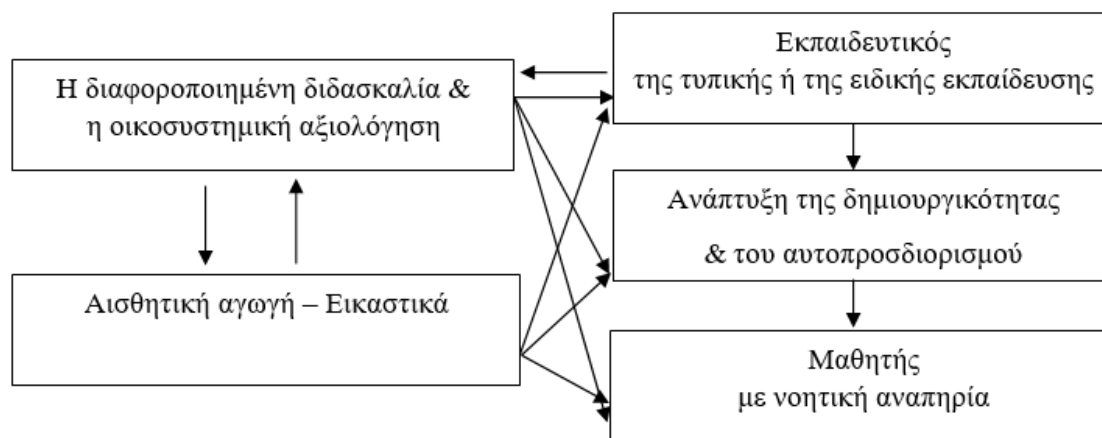
Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα χρειάζεται να δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες, μέσω των οποίων τα άτομα να κινητοποιούνται με πολλούς τρόπους προς τη μάθηση, αλλά και να ωθούνται στη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους.

Κατά την παρούσα διερεύνηση, αναδύονται πρακτικά ζητήματα τα οποία συνδέονται με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας και πάνω σε αυτά, καλούνται να δώσουν απαντήσεις οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύζευξη θεωρίας και πράξης είναι απαραίτητη σε μια προσπάθεια μετάβασης από το γνωσιοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο, που παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες ευκαιρίες ανάλογες με τις ικανότητές τους, ενδυναμώνοντάς τους στην πορεία από την παιδική στην εφηβική ηλικία και την ενηλικίωση (Ντότση, 2015).

Από το παρακάτω σχήμα (1), προκύπτουν συσχετίσεις όπως:

α. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού της τάξης, του μαθητή και της αισθητικής αγωγής με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αυτοπροσδιορισμού.

β. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία κομμάτι της οποίας αποτελεί η οικοσυστημική αξιολόγηση, η αισθητική αγωγή και ο εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζουν το μαθητή.



Σχήμα 1. Συσχετισμοί μεταξύ των εννοιών που ελέγχονται

- γ. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών είναι συνάρτηση παραγόντων που ανάγονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά σχετίζονται και με τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτών.

#### 1.4.1. Χαρακτηριστικά των Κατηγοριών

**Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:** Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι φιλοσοφία και όχι εκπαιδευτική μέθοδος (Μουταβελής, 2017). Ωστόσο, προτείνονται ενέργειες προσέγγισης για την εφαρμογή της όπως: η αξιολόγηση (οικοσυστημική, διαγνωστική, αρχική και συνεχής, ώστε να αναγνωριστούν οι ανάγκες των μαθητών/-τριών και να προσαρμοστεί η διδασκαλία σε αυτές) (Ζήση, 2018). Ακόμα, προτεινόμενες ενέργειες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι: η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος, η στοχοθεσία, η διαμόρφωση της σχολικής τάξης, η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων στις δυνατότητες του κάθε μαθητή, η αξιολόγηση και η αναγνώριση της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/-τριών (Μουταβελής, 2017), η πρόβλεψη ενισχυτών, η χρήση των τεχνολογιών (Ηλιακοπούλου, 2017). Στο κέντρο της εκπαίδευσης είναι ο κάθε μαθητής/-τρια (Μουταβελής, 2017) και η αποδοχή τη πολλαπλής νοημοσύνης του (Ζήση, 2018). Η Tomlinson (1999) θεωρεί ότι, η διαφοροποίηση σχετίζεται με τις ενέργειες του

εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις των μαθητών/-τριών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθείται από την συστηματική εργασία, τη συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση και την ευπροσάρμοστη εργασία σε ομάδες. Επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών και η ανεξαρτητοποίησή τους επηρεαζόμενες από τις μαθησιακές διαδικασίες. Τα επιτεύγματα των μαθητών/-τριών σχετίζονται, με την αφετηρία του καθενός και τα βήματα που κατορθώνει κάθε φορά (Ζήση, 2018).

**Εικαστικά:** Είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που ανήκει στο μάθημα της αισθητικής αγωγής, η οποία περιλαμβάνει, εκτός από τα εικαστικά, τη μουσική και τη θεατρική αγωγή. Η εικόνα που δημιουργούν οι μαθητές/-τριες για το μάθημα, εύκολο ή δύσκολο, βαρετό ή δημιουργικό, επηρεάζει και τη μαθησιακή συμπεριφορά (Οικονομίδης, 2017). Τα εικαστικά χρειάζονται προσεκτικό σχεδιασμό και σε κάθε διδακτική ενότητα είναι απαραίτητος ένας γενικός σκοπός και οι στόχοι οι οποίοι οριοθετούν και τις διδακτικές ενέργειες (Παύλου, 2018). Είναι το μάθημα που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, προωθεί τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και ταυτόχρονα αναπτύσσει τη συγκλίνουσα (κριτική) και αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη.

**Μαθητές/-τρια με Νοητική Αναπηρία:** ο/η μαθητής/-τρια είναι ο καταλυτικός παράγοντας σε μια δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, όλα ξεκινούν από αυτόν και εκπορεύονται μέσω αυτού, δηλαδή, όλα σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών/-τριών. Επίσης, οι σχέσεις που δημιουργούνται τόσο μεταξύ των μαθητών/-τριων, όσο και μεταξύ μαθητών/-τριών – καθηγητών, είναι ικανές να προάγουν ή να δυναμιτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Οικονομίδης, 2017). Η νοητική αναπηρία καταγράφει δυσκολία στη συγκέντρωση και στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα στον οπτικοκινητικό συντονισμό, στην ανάπτυξη του λόγου, στην επικοινωνία, στην επανάκληση των γνώσεων και στη σύνδεσή τους με προβλήματα που καλούνται οι μαθητές/-τριες να αντιμετωπίσουν. Ακόμα, δυσκολεύονται στο να μαθαίνουν τρόπους μάθησης, στην έκφραση αποριών και στην αντιμετώπιση περίπλοκων καταστάσεων.

Οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία έχουν βιώσει πολλές αποτυχίες και αυτό τους καθιστά ιδιαίτερα ευαίσθητους και με ακραίες ορισμένες φορές αντιδράσεις, τόσο σε θετικά όσο και σε αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια λόγω των παλιότερων αποτυχημένων εμπειριών. Πολλές φορές είναι



παθητικοί και χρειάζονται ιδιαίτερη παρότρυνση για να κινητοποιηθούν (Ηλιακοπούλου, 2017). Ακόμη, δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και συχνά περιμένουν τους άλλους για να τους υποστηρίξουν. Δεν κάνουν εύκολα γενικεύσεις, δυσκολεύονται να εστιάσουν σε ένα θέμα και να διατηρήσουν την προσοχή τους σε αυτό. Τέλος, συχνά γίνονται περίεργοι και πεισματάρηδες (Ρίσβας, 2017).

**Ο Εκπαιδευτικός της Τάξης:** Γνώστης του διδακτικού αντικειμένου, μεθοδικός, επαγγελματίας, αντικειμενικός, δίκαιος, σωστός αξιολογητής, ευέλικτος, ευαίσθητος, με ενσυναίσθηση, άνθρωπος που αναγνωρίζει τα λάθη, υποστηρικτικός, εμπυχωτικός, καλός διαμεσολαβητής, είναι αυτός που μορφοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολικό κλίμα και εν τέλει τους χαρακτήρες και τις συνειδήσεις των μαθητών/-τριών. Ο εκπαιδευτικός δεν μπαίνει απλά στη σχολική αίθουσα, αλλά φέρνει μαζί του όλα όσα πιστεύει και τον καθορίζουν, τη φιλοσοφία του, την πολιτική του τοποθέτηση, την κοινωνική, πολιτιστική και την επαγγελματική του ταυτότητα, την εκπαιδευτική πρακτική που προτιμά για τη διδακτική πράξη, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που επιλέγει, τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά και με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Οικονομίδης, 2017).

**Δημιουργικότητα:** Η δημιουργικότητα προκρίνεται μέσα από τη βιωματική μάθηση, από τη λύση ενός προβλήματος, από πειράματα, μέσω της διερεύνησης ενός θέματος, την ακούραστη προσπάθεια. Στηρίζεται στην εφαρμογή σύγχρονων οργανωμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και στην παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών και μέσων που προωθούν τον επανασχεδιασμό και τη χρήση παλιών και νέων ιδεών με ευέλικτο τρόπο και οδηγό την φαντασία, η οποία εκπαιδεύεται μέσα από τη συνεχή δραστηριότητα για τη δημιουργία του νέου σημαντικού έργου για τον κάθε μαθητή/-τρια (Παύλου, 2018). Η δημιουργικότητα θα χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει την ικανότητα σκέψης πολλαπλών λύσεων, να αναπτύξει πρωτότυπες ιδέες και να κάνει συνδέσεις μεταξύ δύο φαινομενικά διαφορετικών πραγμάτων (Gehl, 2020)

**Αυτοπροσδιορισμός:** Χαρακτηρίζεται μια ομάδα έμφυτων και επίκτητων χαρακτηριστικών του ατόμου που το καθοδηγούν να ελέγχει τον τρόπο που φέρεται (Φέτση, 2008). Συνδέεται με την ψυχική και την κοινωνική εξέλιξή του, με αφετηρίες στον εσωτερικό και τον εξωτερικό του κόσμο (Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016). Περιγράφεται ως η θέση στην οποία ο άνθρωπος είναι διαχειριστής όλων των θεμάτων

που τον απασχολούν, είναι η κατάσταση εκείνη του ανθρώπου που ενεργεί αυτόνομα και αποφασίζει μόνος του για τα ζητήματα που έχουν σχέση με τον εαυτό του (Σαρρής, 2016).

**Οικοσυστημική Αξιολόγηση:** Πρόκειται για εκείνο τον τρόπο αξιολόγησης που εξετάζει τις δυσκολίες του ατόμου με νοητική αναπηρία, ως στοιχείο του περιβάλλοντος (Σαλβαράς, 2013) και όχι ως χαρακτηριστικό του μαθητή. Καθιστά τους εμπλεκομένους υπευθύνους να άρουν τα εμπόδια για την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας, της προσωπικότητας και εν τέλει της καλής ζωής. Οι μαθητές/-τριες αξιολογούνται στη μαθησιακή ετοιμότητα, στις διδακτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται με επιτυχία, στα ενδιαφέροντα και δημιουργούν κίνητρα. Επιπρόσθετα, το διδακτικό περιβάλλον αξιολογείται στις αντιδράσεις μαθητή – εκπαιδευτικού στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και με το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στις σχολικές αίθουσες.

## **1.5. Ανάλυση των Σημαντικών Όρων της Έρευνας**

Σε αυτή την ενότητα γίνεται εννοιολόγηση των σημαντικών όρων της έρευνας και αφορά την τέχνη όπως αυτή αναλύεται από τους θεωρητικούς, τη συμβολή της στην εκπαίδευση και θεραπεία του ατόμου, την εξέταση της πολυδιάστατης προσωπικότητας, την ανάλυση της νοητικής αναπηρίας, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την οικοσυστημική αξιολόγηση ως στοιχείο αυτής, τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα.

### 1.5.1. Θεωρίες Γύρω από την Τέχνη, η Σύνδεσή της με την Εκπαίδευση

#### 1.5.1.1. Η Φιλοσοφική Προσέγγιση της Τέχνης

Πολλοί διανοητές, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, έχουν επισημάνει την θετική επίδραση της τέχνης και της αισθητικής αγωγής στην δημιουργικότητα και εκφραστικότητα του ατόμου.

Πριν διατυπωθούν οι σύγχρονες, παιδαγωγικές, εξειδικευμένες θεωρίες περί ανάγκης της τέχνης για την εξέλιξη των ικανοτήτων και την προώθηση των δεξιοτήτων που χρειάζεται να καλλιεργούνται κατά την εκπαίδευση των μαθητών/-τριών, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στον σημαντικό φιλόσοφο Martin Heidegger (1889 - 1976). Ο Heidegger είχε αναφερθεί όχι μόνο στη σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση, αλλά και στη φανέρωση της ίδιας της αλήθειας μέσα στο έργο τέχνης. Η χαρακτηριστική του φράση ήταν: «*Μέσα στο έργο τέχνης έχει τεθεί εν έργω η αλήθεια των όντων*» (Heidegger, 1986: 59-60).

Στον κόσμο όπου η τεχνική έχει ερμηνευτεί και εισαχθεί ως τεχνολογία και οι περισσότεροι ζουν στην αναλήθεια και την αναισθητικότητα, ο Heidegger (1986) βλέπει στο έργο τέχνης ένα άνοιγμα στη λήθη και στην κρυπτότητα που ενώνει τους ανθρώπους.

Εκεί όπου τα ξεχωριστά υποκειμενικά βιώματα έχουν χωρίσει τους ανθρώπους, η διαπίστωση της αλήθειας μέσα στο έργο τέχνης τους συνδέει, τους εισάγει στην συνύπαρξη με τη «*συμβαίνουσα αλήθεια*» και έτσι θεμελιώνει μια κοινή γλώσσα και μια ευκαιρία να μπορούν να υπάρχουν ο ένας για τον άλλον (Heidegger, 1986: 114).

Η κατά αυτόν τον τρόπο διαπίστωση της αλήθειας μέσα στο έργο τέχνης, αποκλείει τον διαχωρισμό των ανθρώπων σε καλλιτεχνικά αναισθητους και σε καλλιτεχνικά ευαίσθητους ή σε ειδήμονες και αδαείς. Το έργο τέχνης είναι το σημαντικό και ιδιαίτερο γεγονός. Οι άνθρωποι είτε δημιουργούν οι ίδιοι καλλιτεχνήματα είτε διαφυλάττουν την αλήθεια τους, όλοι είναι υπηρέτες αυτής της καθολικής αλήθειας που τίθεται νομοτελειακά.

Η Τέχνη συνδέει τις μοίρες των ανθρώπων και η αισθητική εμπειρία αποτελεί ερέθισμα και μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, που με την σειρά της είναι σημαντική για την μάθηση (Dewey, 1934). Κι αυτό γιατί στα έργα τέχνης, εκτός από την φυσική υπόσταση, υπάρχει πάντα κάτι μη απτό και υλικό, κάτι υπεραισθητό, η φαντασιακή διάσταση. Για να τη συλλάβουμε αυτή και το νόημά της, χρειάζεται να επιστρατεύσουμε την δική μας φαντασία έτσι ώστε η αισθητική εμπειρία να δίνει έναυσμα για σκέψη.

Από τον 18ο αιώνα, ο Kant (1790), στην τρίτη κριτική του (Κριτική της Κριτικής Δύναμης) συνέδεσε το έργο τέχνης όχι μόνο με τις αισθήσεις, αλλά και με τη σκέψη και τις ιδέες. Η αισθητική ευαρέσκεια, κατά τον Kant, εδράζεται και στην αναστοχαστική κριτική ικανότητα: *«Υπάρχει λοιπόν ένα απεριόριστο αλλά συνάμα και άβατο πεδίο για ολόκληρη τη γνωστική μας δύναμη, δηλαδή το πεδίο του υπεραισθητού, όπου δεν μπορούμε να βρούμε έδαφος για μας, άρα δεν μπορούμε να έχουμε σ' αυτό μια περιοχή θεωρητικής γνώσης για τις έννοιες»* (Kant 1790: 80). Το έργο τέχνης προκαλεί τόση πολλή σκέψη και πληθώρα ιδεών, ώστε δεν μπορεί να συλληφθεί σε μια καθορισμένη έννοια: *«Ιδέα εννοώ την παράσταση εκείνης της φαντασίας, η οποία μας παρακινεί να στοχασθούμε πολύ, χωρίς όμως να μπορεί να της αντιστοιχεί οποιαδήποτε ορισμένη σκέψη, δηλαδή μια έννοια, και την οποία συνεπώς καμία γλώσσα δεν μπορεί να εκφράσει εντελώς και να κάμει κατανοητή.»* (Kant, 1790: 249).

Παρεμφερείς σκέψεις για τον εποικοδομητικό ρόλο της τέχνης έκανε κι ο Sartre (1949), στο έργο «Τι είναι Λογοτεχνία»: *«Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα, ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί. Τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό. Πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά. Με δυο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία.»* (Sartre, 1949: 57-58).

Και οι φιλόσοφοι της περίφημης σχολής της Φρανκφούρτης ανέδειξαν τον εξέχοντα και διαφορεικό ρόλο της τέχνης. Ο Adorno (1903-1969) στα έργα του: Αισθητική Θεωρία (1970) και Τέχνη και μαζική Κουλτούρα (1984), θεωρεί την τέχνη ως ένα ξεχωριστό, αυτόνομο πεδίο έξω απ' την κομφορμιστική, βιομηχανική, χρησιμοθηρική αποτελεσματικότητα. Περιέχει δηλαδή μια κριτική αρνητικότητα για

το κοινωνικό οικοδόμημα, που επιτρέπει πάντα στη τέχνη να μπορεί να γίνει επαναστατική. Ωστόσο το έργο τέχνης δεν εξαντλείται στην κριτική αρνητικότητα, αλλά περιέχει ειρηνευτική προοπτική χωρίς το ίδιο να ειρηνεύει ποτέ. Χωρίς την προοπτική της ειρήνης, η τέχνη θα ήταν τόσο αναληθής όσο και όταν θέλει να παρουσιάσει τη συμφιλίωση ως ήδη πραγματοποιημένη.

Ο Marcuze (1978), στην Αισθητική Διάσταση, θεωρεί πως τα μεγάλα έργα τέχνης, περιέχουν κριτικά στοιχεία, που αντιτίθενται στην ορθολογικότητα και έτσι μας παρέχουν κριτήρια και διόδους απεγκλωβισμού απ' τις δομημένες κανονικότητες.

Η Τέχνη είναι από αρχαιοτάτων χρόνων ένα μέσο συλλογικής έκφρασης της ανθρώπινης κοινότητας και αφηγείται την κοινή ανθρώπινη εμπειρία. Χρησιμοποιεί κώδικες που δεν είναι άμεσα μεταφράσιμοι και επομένως είναι ανοιχτοί σε πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται πολλές φορές από αμφισημία, ασάφεια και ενδεχομενικότητα οξύνοντας τις αισθήσεις.

#### **1.5.1.2. Θεωρίες που Υποστηρίζουν τους Παράγοντες της Πολυδιάστατης Προσωπικότητας**

Οι διάλογοι που οι φιλόσοφοι και οι στοχαστές αναπτύσσουν, τις περισσότερες φορές επηρεάζουν πολλές ομάδες ανθρώπων κυρίως αυτούς που διαθέτουν μια ανοικτότητα. Εδώ κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί η αξία των ιδιαιτεροτήτων της τέχνης και της αισθητικής στην γνωστική ανάπτυξη. Όταν οι θεωρίες της τέχνης συναντήθηκαν και ήρθαν σε διάλογο δημιουργικά με θεωρητικές και πειραματικές προσεγγίσεις των επιστημών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, τεκμηριώθηκαν και δεν απέμειναν ένα κενό γράμμα. Ο Gardner (1983) γνωστικός και αναπτυξιακός ψυχολόγος, θεμελίωσε την αρχή της πολλαπλής νοημοσύνης, αμφισβητώντας την παραδοσιακή αρχή της μονοδιάστατης νοημοσύνης, δηλαδή την άποψη ότι γεννιόμαστε με μια συγκεκριμένη γνωστική ικανότητα και αυτό ούτε διαιρείται σε τομείς, ούτε αλλάζει, αλλά παραμένει το ίδιο παντού και πάντα.

Ο Gardner (1983) πέραν του ότι υποστήριξε την πολυπαραγοντική έννοια της νοημοσύνης, αμφισβήτησε και την αμεταβλητότητα της. Μέχρι τότε η νοημοσύνη

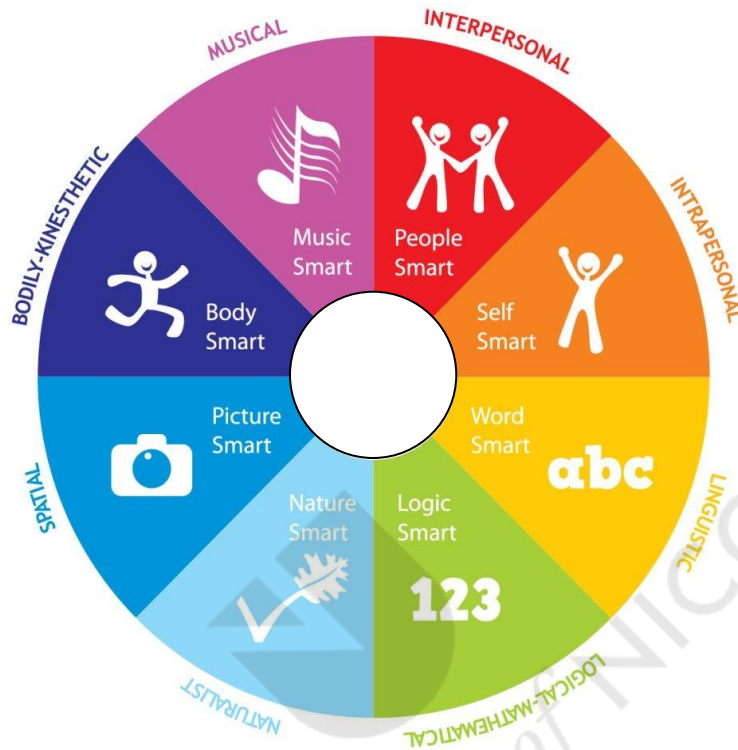
σχετιζόταν μόνο με την λογική, λεκτική, γλωσσική ικανότητα και ως εκ τούτου αδυνατούσε να εξηγήσει ευκρινώς τις επιλογές, τις παλινδρομήσεις, τα πολλαπλά ενδιαφέροντα και ικανότητες που παρουσιάζουν οι άνθρωποι στην πορεία της ζωής τους (Gardner, 1973).

Ο Gardner (1973) κατέληξε ότι ένας μαθητής/-τρια, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχει την δυνατότητα να αναπτύξει έναν αριθμό ικανοτήτων. Αυτές βασίζονται σε πολλούς, τουλάχιστον οκτώ (8), διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου είναι υπεύθυνα για κάθε τύπο νοημοσύνης, με διαφορετικό βαθμό αφετηρίας, συνδυασμού, αλληλοσυμπλήρωσης, ανάπτυξης, και εξέλιξης του κάθε τύπου, που εξαρτάται τόσο από τον κάθε άνθρωπο (γενετική του σύσταση-προδιάθεση) όσο και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος του. Έτσι ο κάθε άνθρωπος καθίσταται μοναδικός ως προς την νοητική του ικανότητα και τελικά στην ικανότητά του στο να επιλύει προβλήματα και προκλήσεις.

Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης (εικόνα 1) είναι:

1. Διαπροσωπική: Η αποτελεσματικότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τους άλλους και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί τους, η «ενσυναίσθησις».
2. Ενδοπροσωπική: Σχετίζεται με την δυνατότητα αντίληψης του ατόμου για το τι συμβαίνει στον εσωτερικό ψυχικό του κόσμο, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, το χάρισμα να έχει το «γνώθι σαυτόν».
3. Γλωσσική – λεκτική: αναπτύσσοντας αυτό τον τύπο νοημοσύνης το άτομο καταφέρνει να επικοινωνεί για να μεταδώσει πληροφορίες, να επιχειρηματολογήσει, να αναλύσει λεπτομέρειες, να εξηγήσει, να πείσει.
4. Λογική – μαθηματική: Η ικανότητα του ανθρώπου για ανάλυση σχεδίων, σχέσεων, διαδικασιών, γεγονότων, αριθμών, συμβόλων και στην κατάληξη έγκυρων αποτελεσμάτων με επαγωγικό, απαγωγικό τρόπο. Διακρίνεται η απλότητα, η αφαιρετική σκέψη, η έρευνα και ο πειραματισμός.
5. Φυσιοκρατική: η ανάπτυξη της αίσθησης του φυσικού κόσμου, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών στοιχείων και φαινομένων. Η αντίληψη, η μάθηση, η απόδοση εννοιών είναι ευχερέστερες όταν

συσχετίζονται με την ενασχόληση θεμάτων σχετικά με τη φύση και το περιβάλλον.



Εικόνα 1. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης

6. Οπτική – χωρική: Το άτομο κατανοεί με ευχέρεια και ακρίβεια τον οπτικό κόσμο, την χωρομέτρηση και χωροθέτηση των πραγμάτων, προσανατολίζεται, διακρίνει στοιχεία και μοτίβα, έχει δημιουργική φαντασία και καλλιτεχνικές ευαισθησίες τις οποίες και μπορεί να αποδώσει με αντίστοιχους τρόπους.
7. Σωματική: Αφορά στην αρμονική σχέση του εγκεφάλου με το σώμα, στη μάθηση μέσω του σώματος, αλλά και στην επιδέξια χρήση του, ως μέσο έκφρασης.
8. Μουσική: Είναι η χαρισματικότητα του ανθρώπου σε θέματα που σχετίζονται με την αντίληψη, τη μάθηση, την απόδοση και το μετασχηματισμό των ήχων, των ρυθμών, των μουσικών φράσεων.

Η θεωρία του Gardner (1973) αποδείχτηκε πολύ χρηστική, χρήσιμη και συμβατή με τις άλλες νέες θεωρίες συνεκπαίδευσης και ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή. Επίσης, τεκμηριώθηκε και νευροφυσιολογικά, μέσω εμπειρικών παραδειγμάτων, η σημασία της αισθητικής (και όχι μόνο) αγωγής από στοχαστές και μελετητές του Πανεπιστημίου Palo Alto της Καλιφόρνια (Watzlawick, 1977). Οι μελετητές έδειξαν ότι για μια ολοκληρωμένη σκέψη χρειάζεται η ισότιμη χρήση και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, του αριστερού το οποίο σχετίζεται με τη λογική, αλλά και του δεξιού που έχει να κάνει με την διαισθητική ολιστική συλλογή πληροφοριών.

Κατά τον Read (1943), οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την ελευθερία της έκφρασης του παιδιού, απαιτούν στενή σύνδεση ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την παιδαγωγική.

Βαθιά επηρεασμένος από την θεωρία προώθησης της κριτικής συνείδησης, μέσω της εκπαίδευσης, του Βραζιλιάνου παιδαγωγού και κοινωνιολόγου Paulo Freire (1921-1997), ο Mezirow (2009) ανέπτυξε την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Πρόκειται για μια *«διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) - δομές παραδοχών και προσδοκιών - έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοιχτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή»* (Mezirow, 2009: 90-105). Η θεωρία αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης υιοθετήθηκε και εμπλουτίστηκε από μελετητές και εκπαιδευτικούς και εξετάζεται μέσω αυτής και η χρήση της τέχνης και της αισθητικής για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με διάφορες θεωρητικές τάσεις (Κόκκος, 2006; Κόκκος, 2008; Κόκκος 2009).

Ο Elliot Eisner (1933-2014) ήταν ένας μεγάλος οραματιστής στο πεδίο της συνέργειας τέχνης και εκπαίδευσης. Ο Eisner (2002: 70-92) θεωρούσε ότι τα παιδιά λαμβάνουν κριτικά μέσω των τεχνών δέκα (10) μαθήματα:

1. Μαθαίνουν να κάνουν σωστές κρίσεις για ποιοτικές σχέσεις.

Πρωτεύει η κρίση και όχι οι κανόνες.

2. Μαθαίνουν ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση.

Και οι ερωτήσεις μπορεί να επιδέχονται πάνω από μία απάντηση.



3. Μαθαίνουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο.

Εξοικείωση με την ρευστότητα των πραγμάτων.

4. Μαθαίνουν ότι τα σύνθετα προβλήματα σπάνια είναι παγιωμένα κι ότι αλλάζουν κατά ευκαιρία και περίσταση.

5. Μαθαίνουν ότι τα όρια της γλώσσας μας δεν είναι τα όρια της γνώσης.

6. Μαθαίνουν ότι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις.

7. Μαθαίνουν να σκέφτονται εντός και δια μέσου ενός συγκεκριμένου υλικού, ώστε να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα.

8. Μαθαίνουν να εκφράζουν το ανείπωτο.

9. Μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους να ανακαλύπτουν το εύρος και την ποικιλία των συναισθημάτων τους.

10. Μαθαίνουν από την θέση των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα, αυτό που οι ενήλικες πιστεύουν ότι είναι σημαντικό.

#### **1.5.1.3. Τέχνη, Εκπαίδευση και Θεραπεία**

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και η εξέλιξη των ικανοτήτων των μαθητών/-τριών αποτελεί ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα του γνωστικού αντικείμενου της αισθητικής αγωγής.

Τέτοιες δεξιότητες είναι:

- Αντιληπτικές, δηλαδή η δυνατότητα να διακριθούν σχέσεις τόσο μέσα στο έργο τέχνης όσο και στο ανθρώπινο περιβάλλον.
- Διανοητικές, πρόκειται για την προοπτική εμβάθυνσης πίσω από το αισθητό περιεχόμενο του έργου και άρα να αποφαινούνται σε καταστάσεις ασάφειας, αμφισημίας, αβεβαιότητας.

Η διδασκαλία των καλλιτεχνικών βοηθά στην συγκρότηση ήθους, δηλαδή στη καλλιέργεια του σεβασμού και της συμπάθειας, με υπομονή, χωρίς ακαμψία και προκατάληψη. Μέσω της αισθητικής εμπειρίας αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η αποδοχή του άλλου, αφού αναδεικνύονται τα κοινά πολιτιστικά πλαίσια αλλά και οι ιστορικές διαδρομές.

Όμως, πώς διδάσκεται η τέχνη και η αισθητική στη σημερινή σχολική πραγματικότητα; Τι χρειάζεται να γίνεται για να μην αναπαράγει τα φθαρμένα στερεότυπα και τις παλιές ανισότητες; Ο Ranciere (1987) στο έργο του «Ο Αδαής Δάσκαλος», προσπαθεί να δείξει τον φαύλο κύκλο της εκπαίδευσης που στηρίζεται στην ανισότητα, δηλαδή που ξεκινά από την άγνοια ή υποτιθέμενη άγνοια του άλλου, του μαθητή, την οποία διαχειρίζεται ο ανώτερος, ο διδάσκων. Έτσι, η κατάκτηση της γνώσης διαρκώς αναβάλλεται. Αντίθετα, αν η εκπαίδευση στηρίζεται στην προϋπόθεση της ισότητας, καταλήγει στην πνευματική χειραφέτηση. *«Δάσκαλος είναι αυτός που κρατάει τον ερευνητή στο δρόμο του, σε έναν δρόμο που τον ερευνά συνεχώς μόνος του»* (Ranciere, 1987:34). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά των καλλιτεχνικών, δεν τίθεται θέμα σύγκρισης της ποσότητας της γνώσης και η δουλειά του δάσκαλου είναι να καταφέρνει να γίνεται κατανοητός και ενσυναισθητικός.

Η ψυχολόγος Margaret Naumburg (1890-1983), η οποία θεμελίωσε την εικαστική θεραπεία ως ιδιαίτερη μορφή θεραπείας, ανακάλυψε τις δυνατότητες αυτές, διδάσκοντας τέχνη και εικαστικά σε σχολεία όπου φοιτούσαν μαθητές/-τριες με προβλήματα μάθησης και προσαρμογής. Είδε πως δεν υπάρχει τέχνη για την τέχνη, παρά μόνο τέχνη για τη ζωή. Η έκφραση των παιδιών μέσω των εικαστικών χρειάζεται να είναι ελεύθερη, να μην υπόκειται σε νόρμες για να έχει λυτρωτικά αποτελέσματα. Η Rubin (1999) επεξέτεινε τη θεωρία της Naumburg (1973) σε άτομα, όχι μόνο με νοητικές δυσκολίες κι ελλείψεις ανάπτυξης, αλλά και σε άτομα με σοβαρές ψυχικές διαταραχές. Διαπιστώνεται πως η εσωτερική ανάγκη για έκφραση ενός παιδιού, ενός πρωτόγονου και ενός πάσχοντα διακινείται από τις ίδιες έντονες ψυχικές δυνάμεις (Μουρέλου, 1985).

Η Ulman (1971) οργάνωσε στο Πανεπιστήμιο Τζώρτζ Ουάσινγκτον (Washington D.C) μια ομάδα από πρωτοπόρους της καλλιτεχνικής θεραπείας και εκπαίδευσης (μαζί με

τους Levy, Kramer & Kwiatkowska), που εξελίχθηκε σε ένα από τα πιο σεβαστά και επιτυχημένα πανεπιστημιακά προγράμματα.

Η καλλιτεχνική θεραπεία περιλαμβάνει μια σειρά από διαφορετικές προσεγγίσεις. Από την μια πλευρά υπάρχει η τέχνη ως μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας, κατά την ψυχοθεραπευτική διαδικασία. Από την άλλη, η θεραπεία πηγάζει από την ίδια την αισθητική, καλλιτεχνική εμπειρία. Εδώ το καλλιτέχνημα, το έργο τέχνης, ενθαρρύνεται για την ιδιαίτερη ψυχολογική του αξία, για την παλιά δοκιμασμένη δύναμή του να συμφιλιώνει τις αντίθετες δυνάμεις μέσα στο άτομο και ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία.

### **1.5.2. Νοητική Αναπηρία**

Νοητική αναπηρία είναι μια διαταραχή, με ανομοιογενή – παθολογική εικόνα και σχετίζεται με τη νοητική ανάπτυξη που παρουσιάζει βαθμό μικρότερου του μέσου όρου. Η νοητική αναπηρία υπάρχει τη στιγμή της γέννησης ή παρουσιάζεται κατά την παιδική, την εφηβική ηλικία ή την πρώτη ενηλικίωση και τα αίτια είναι γενετικά ή περιβαλλοντικά. Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» έχει μακρά ιστορία και συναντάται σε γραπτά προ 2.500 ετών. Σήμερα 1% έως 3% του γενικού πληθυσμού παγκοσμίως παρουσιάζει νοητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, νοητικές δυσκολίες ή «ολιγοφρένεια», σύμφωνα με την ορολογία που έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς (Παρασκευόπουλος, 1980). Διεθνώς αναφέρονται οι όροι Mental Retardation, Mental Deficiency, και Mental Subnormality, αλλά πλέον χρησιμοποιείται ο πιο ήπιος όρος Intellectual and Developmental Disabilities, δηλαδή Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες.

Η διατύπωση ενός ορισμού για τη νοητική αναπηρία έχει διαπιστωθεί πως είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς αυτός εξαρτάται από την οπτική που το βλέπει ο κάθε ενδιαφερόμενος ή ειδικός: βιολογική, ιατρική, ψυχολογική, κοινωνική (Στασινός, 2016), οικοσυστημική. Επίσης, εξαρτάται από τον ορισμό της νοημοσύνης που έχει αποδεχτεί και χρησιμοποιεί ο καθένας, από τους παλαιότερους, ευρύτερους και

απλούστερους ορισμούς έως τους συνθετότερους και πολυπαραγοντικούς, όπως η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1973).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση για τις Διανοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities/A.A.I.D.D, 2021), ως διανοητική αναπηρία ορίζεται *«μια δυσκολία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στην πνευματική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία καλύπτει πολλές καθημερινές κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Αυτή η αναπηρία προέρχεται – εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 22 ετών»*.

Η νοητική αναπηρία αφορά σε σημαντικούς περιορισμούς στην τρέχουσα λειτουργικότητα του ατόμου, οι οποίοι εκδηλώνονται πριν από την ηλικία των 22 ετών. Αναλυτικότερα, ο άνθρωπος εμφανίζει ελλείψεις σε κάποιον τομέα της καθημερινής ζωής: στην ανεξαρτησία, την αυθυπαρξία, την αυτοτέλεια, τη χειραφέτηση, στην προσωπική φροντίδα ή των κοινωνικών συναναστροφών, της γνωστικής ικανότητας, της διαχείρισης των λειτουργικών αναγκών του χώρου κατοικίας, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, την ανταπόκριση στις επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Η νοητική υστέρηση όπως αναφέρεται στον Παρασκευόπουλο (1980) δεν είναι ένα νόσημα αλλά ένα σύνολο ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων, έτσι διαφοροποιούνται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του νεαρού ανθρώπου από αυτά της τυπικής ανάπτυξης. Σε μια σύνθετη παθολογική κατάσταση αναφέρεται ο Στασινός (2016). Πολλές ανομοιογενείς παθολογικές περιπτώσεις συνδέονται με το δείκτη νοημοσύνης, την γνωστική ικανότητα, την κοινωνικότητα, και τα επίπεδα κοινωνικής προσαρμογής.

Ο όρος νοητική υστέρηση, με παρουσία σε κείμενα 2500 ετών, έρχεται να αντικατασταθεί με αυτόν της νοητικής αναπηρίας. Η αντικατάσταση του όρου είναι κατάκτηση του αναπηρικού κινήματος και συνδέεται με τον αγώνα των αναπήρων για χειραφέτηση και ανεξαρτησία. Οι διεκδικήσεις των αναπήρων και η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση και το δικαίωμα όλων των μαθητών/-τριών να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Αυτό προωθεί την ενσωμάτωση των ατόμων με νοητική αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο, αφού κάθε

στιγμή αποτελεί μέρος του.

#### **1.5.2.1. Τα Χαρακτηριστικά της Νοητικής Αναπηρίας**

Η νοητική αναπηρία έχει χαρακτηριστικά ατομικά ή κοινωνικά, πολιτισμικά τα οποία πολλές φορές αλληλεπιδρούν σημαντικά και καθορίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπου. Παράγοντες γενετικοί, κληρονομικοί ή εξωγενείς συμπτώσεις, διαμορφώνουν πέραν των τυπικών χαρακτηριστικών την νοητική ικανότητα και αποδίδουν τον ατομικό, προσωπικό χαρακτήρα της διαταραχής. Ακόμα, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και οι ποιότητες μιας κοινωνίας, τα πνευματικά αγαθά που διαθέτει και η διάχυση αυτών στην κοινότητα καθορίζουν την εικόνα των μελών της και αποδίδουν τον κοινωνικό, πολιτισμικό χαρακτήρα σε αυτά. Η αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών με την οικονομική και πολιτική κατάσταση διαμορφώνουν την πραγματικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία. Η ιδιαίτερη προσωπικότητα του καθενός συμπεριλαμβάνει όλα τα ξεχωριστά προσωπικά στοιχεία, αλλά και την κάθε επαφή με τις ομάδες που τον περιβάλλουν οικογένεια, σχολείο, κοινωνία. Η υγιής προσωπικότητα συνδέεται με την κοινωνικότητα, τις σχέσεις, την αποδοχή και την υποστήριξη που οι κοινότητες καλούνται να παρέχουν σε όλα τα μέλη τους.

Τα εκπαιδευτικά, τα πολιτικά και τα κοινωνικά συστήματα χρειάζεται να σέβονται, να υποστηρίζουν και να προωθούν όλες εκείνες τις ενέργειες, που διαφυλάττουν τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική αναπηρία. Σε ευνοούμενες κοινωνίες τα άτομα διαμορφώνουν θετική εικόνα του εαυτού, στην οποία δείχνουν εκτίμηση και αυτό είναι καθοριστικό στο να μπορούν να διαχειρίζονται με επιτυχία τα διαπροσωπικά θέματα που προκύπτουν (Καλούδη, 2008).

##### **1.5.2.1.1. Ο Προσωπικός, Ατομικός Χαρακτήρας της Διαταραχής**

Η επιστήμη της φυσικής ονομάζει άτομο, το αδιαίρετο στοιχείο της ύλης, που συνδέεται με την μοναδικότητα. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να γίνουν αντιληπτά και

να οριστούν τα ατομικά, προσωπικά γνωρίσματα της νοητικής αναπηρίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέονται με παράγοντες βιολογικούς, πνευματικούς, ψυχολογικούς. Τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται στον άνθρωπο, κατά τη γέννησή του ή λαμβάνονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του και το καθιστούν ξεχωριστό.

Η πολυπλοκότητα και η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τη φύση παρατηρείται και στα ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Έτσι διακρίνονται διαφορές στο σωματικό τύπο, στην εμφάνιση, στην νοητική ικανότητα, στα πιστεύω, στις αντιλήψεις και την ιδεολογία (Φραγκούλης, 2006). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα μέρη ενός συνόλου ανθρώπων ονομάζονται ατομικές διαφορές. Αυτές, συνήθως κυμαίνονται σε όρια που χαρακτηρίζονται φυσιολογικά, αλλά υπάρχει πιθανότητα οι διακρίσεις να κινούνται στα άκρα και αυτό να αποτελεί τροχοπέδη, στην ομαλή προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ενδέχεται να σχετίζονται με τους αισθητηριακούς υποδοχείς, τη σωματική δομή, την εξέλιξη της ατομικότητας, τη νοητική λειτουργία (Παρασκευόπουλος, 1982). Οι νοητικές αποκλίσεις που καθορίζουν τον ατομικό χαρακτήρα στη νόηση, συνδέονται με τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο λαμβάνει και καταχωρεί τα ερεθίσματα από το περιβάλλον στη μνήμη (Καρμπά – Σχοινά, 2003) καθώς και ότι αντιλαμβάνεται κάθε στιγμή, τα οποία αποτελούν τα δεδομένα του για να διαχειριστεί τα καθημερινά προσωπικά και κοινωνικά θέματα που προκύπτουν.

Η διάκριση των αιτιών των νοητικών δυσκολιών στοιχειοθετείται σε δυο κατηγορίες, όπως τα αναλύει ο Παρασκευόπουλος (1980), τα γενετικά και τα περιβαλλοντικά. Ωστόσο, η Χαρίτου (2008) καταγράφει τρεις κατηγορίες αιτιών, τα:

- Προγεννητικά, τα οποία έχουν τη βάση τους, στην κληρονομικότητα και συνδέονται με παρεκτροπή των χρωμοσωμάτων από τη συνηθισμένη μορφή, ασθένειες της εγκυμονούσας, θέματα στο μεταβολισμό, προβλήματα συμβατότητας του ρέζους του αίματος του αγέννητου παιδιού και της εγκύου, έλλειψη οξυγόνου, σωματικές βλάβες της μητέρας στην εγκυμοσύνη, η λήψη τροφών με μειωμένη θρεπτική αξία, η επαφή με τοξικές ουσίες (π.χ. υπολείμματα παρασιτοκτόνων στα φρούτα).

- Περιγεννητικά, που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του τοκετού, και ενδέχεται να προκληθούν τραυματισμοί, με αποτέλεσμα σωματικές και εγκεφαλικές βλάβες, να υπάρξει ανεπάρκεια οξυγόνου. Ακόμα, τα αίτια αυτά σχετίζονται με τον πρόωρο τοκετό.
- Μεταγεννητικά, που συνδέονται με φτωχά σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, παιδικές αρρώστιες, χτυπήματα, αυξημένη πυρετική κίνηση, προβλήματα στο μεταβολισμό, φορτισμένες συναισθηματικές καταστάσεις.

Καταδεικνύεται πως οι αιτιατοί παράγοντες κατά βάση βρίσκονται στο άτομο σε ενέργειες, καταστάσεις, περιπτώσεις που λαμβάνουν χώρα στην παιδική ηλικία, σε βαθμό που μπλοκάρουν την νοητική λειτουργία και την ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη.

#### **1.5.2.1.2. Ο Κοινωνικός, Πολιτισμικός Χαρακτήρας της Διαταραχής**

Το κοινωνικό, πολιτισμικό περίγραμμα του ατόμου προσεγγίζεται μέσα από τρεις άξονες:

1. Τις συνήθειες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των επιρροών του οικογενειακού και κοινωνικού πλαισίου (παθητική η διάσταση του ατόμου).
2. Την ψυχανάλυση, που προωθεί την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (ενεργητική διάσταση στο άτομο).
3. Τη γνωστική ψυχολογία, η οποία αντιλαμβάνεται τον τρόπο έκφρασης του ατόμου ως μέρος της εκπαίδευσης του (Παπακαλοδούκα, 2006).

Αναλυτικότερα, τα στοιχεία εκείνα του ατόμου με νοητικές δυσκολίες που χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια και ακουμπάνε στην κουλτούρα του, συνδέονται αμοιβαία με τα εξωγενή ερεθίσματα της γνωστικής λειτουργίας και των επιπτώσεων του περιβάλλοντος (Καρμπά-Σχοινά 2003). Όμως, με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη της αναλυτικής και της κριτικής σκέψης, εξελίσσεται η μαθησιακή διεργασία,

δίνοντας ενεργητικό ρόλο στο άτομο.

Η κατανόηση των αποτελεσμάτων της ανθρώπινης δραστηριότητας και των κατανομών της κουλτούρας, διαμορφώνουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και σε συνδυασμό με τα προσωπικά, ατομικά χαρακτηριστικά καθορίζουν τη στάση και τον τρόπο συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές οικογενειακές, φιλικές, επαγγελματικές, κοινωνικές τους σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκτός από την αντίληψη για τα άλλα άτομα, επεκτείνονται στην επεξεργασία των διανοημάτων (Παπακαλοδούκα, 2006).

Η διάδραση προωθεί την ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας των ατόμων με αναπηρίες και είναι αυτός ο παράγοντας που προσαρμόζει, διαμορφώνει και διαφοροποιεί τη συμπεριφορά αμφίδρομα σε ένα περιβάλλον συνεχών αλλαγών. Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στο βίο των ατόμων με νοητικές δυσκολίες αφού εκεί βιώνει την σημαντικότητα, την υποστήριξη, την επικοινωνία. Οι αρχές, οι αξίες, οι απόψεις (φιλοσοφικές, θρησκευτικές, πολιτικές), ο τρόπος που δρουν και συμπεριφέρονται οι γονείς, βραβεύουν ιδιαίτερα στη διεύρυνση των δυνατοτήτων του παιδιού και επιδρούν στην εξέλιξή του (Παπακαλοδούκα, 2006). Ακόμα, η σχολική κοινότητα, η συναναστροφή με τους συνομήλικους, το στενό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τέλος οι πολιτικές αποφάσεις επηρεάζουν το ίδιο σημαντικά την ανάπτυξη των ατόμων με νοητική αναπηρία. Η διάδραση μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, συνδέεται με τον τρόπο συμπεριφοράς και πως αντιλαμβάνεται το εγώ του. Η αυτοεικόνα του ατόμου είναι στο μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικά κατασκευασμένη και σχετίζεται με τα εμπόδια ή τις διευκολύνσεις που το άτομο συναντάει.

Εν κατακλείδι η αναπηρία κατασκευάζεται μέσα από τις σκέψεις και τις πράξεις του κάθε ανθρώπου και η διαχείρισή της συνδέεται με την αλλαγή αυτών (Καλούδη 2008). Η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοκυριαρχία επηρεάζονται από τον τρόπο που το περιβάλλον συμπεριφέρεται στο άτομο. Δείχνοντας πίστη και βεβαιότητα στην επιτυχία των πράξεών του και εκτίμηση στις ιδέες του, απομακρύνονται τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία οδηγούν εκατέρωθεν σε αβάσιμες γενικεύσεις. Επίσης, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου με



νοητική ή άλλη αναπηρία, ακόμα και αν αυτό μπορεί να συνδεθεί με την απόρριψη, ανακαλύπτοντας έτσι, την αρνητική πλευρά των άλλων (Δελλασούδας, 2005). Συνεπώς, καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο ισορροπεί τα δυνατά, με τα αδύνατα στοιχεία του ατόμου και οδηγεί στην σύνδεση του με τους «άλλους», δημιουργώντας του αυτοπεποίθηση, ασφάλεια και βεβαιότητα για την επιτυχία και έτσι διάθεση για προσπάθεια και αγώνα, ώστε να αρθούν οι όποιες αντιξοότητες (Καρμπά – Σχοινά 2003). Εντελώς διαφορετική όμως είναι η εικόνα του ατόμου με αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, καθώς πολλές φορές συνοδεύεται από έντονο άγχος, παρουσιάζει προβλήματα στο φέρσιμό του, εκδηλώνει ψυχολογικά νοσήματα τα οποία τις περισσότερες φορές απορρέουν από την οικογενειακή και κοινωνική απόρριψη (Παπαχρήστου & Αναγνωστόπουλος, 2014).

#### **1.5.2.1.3. Νοητική Αναπηρία και Μάθηση**

Παρατηρείται ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δείχνουν περιορισμένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ φαίνεται να μην ενδιαφέρονται να μάθουν. Κρίνεται απαραίτητο οι άνθρωποι που διαχειρίζονται την εκπαιδευτική διαδικασία να καταλάβουν τα στοιχεία εκείνα των ατόμων με νοητικές δυσκολίες, τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη στη μάθηση και στην αρνητική εκδήλωση ενδιαφέροντος για αυτή. Επίσης, χρειάζεται οι άνθρωποι της εκπαίδευσης να αντιλαμβάνονται, πως εξελίσσονται στους εκπαιδευόμενους οι λειτουργίες της σκέψης και η επεξεργασία των πληροφοριών, οι άμυνες που αναπτύσσουν και πόσο συμπαγείς μπορεί να είναι αυτές, σε βαθμό που να μπλοκάρουν τη διαχείριση των αποτυχιών που συνεχώς αντιμετωπίζουν.

Η διαβάθμιση του δείκτη νοημοσύνης είναι μια ομαδοποίηση, που δείχνει κάποια στοιχεία για το βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Φαίνεται ότι η νοητική δυσλειτουργία μπορεί να δημιουργήσει θέματα και δυσκολίες στις γενικεύσεις, στη μεταφορά της γνώσης, στην επεξεργασία και την ανάκληση των μηνυμάτων, καθώς και προβλήματα στη βραχύχρονη και μακροπρόθεσμη μνήμη, στην αντιστροφή της σκέψης, στη συγκέντρωση (Γερασιμόπουλος, xx).

Σύμφωνα με τα τεστ νοημοσύνης, έχουν διαμορφωθεί ομάδες, που διαβαθμίζουν τη νοητική αναπηρία και περιγράφουν κάποια χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές/-τριες:

- Ελαφριά νοητική αναπηρία, εμφάνιση μικρής καθυστέρησης στην αντίληψη και στο συγχρονισμό αυτής με την κίνηση, χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική αποκατάσταση.
- Μέτρια νοητική αναπηρία, κατάκτηση των βασικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες επαρκούν για ομαλή κοινωνική ένταξη και για ανταπόκριση στις απαιτήσεις μιας εργασίας.
- Σοβαρή νοητική αναπηρία, εδώ εμφανίζονται έντονα προβλήματα στο λόγο και πολλές φορές στην αυτοεξυπηρέτηση. Ωστόσο επαγγελματικά υπάρχει προοπτική απασχόλησης σε εργασίες με έντονη ρουτίνα.
- Βαριά νοητική αναπηρία, καταγράφονται σοβαρά θέματα με τη ομιλία και την κίνηση. Χρειάζεται εκτεταμένη κοινωνική, ιατρική υποστήριξη και η εκπαίδευσή τους στοχεύει στις κοινωνικές δεξιότητες και την προσωπική φροντίδα.

Αναλυτικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία:

- Οδηγούνται σε γενικεύσεις και αγνοούν τις λεπτομέρειες.
- Επεξεργάζονται τις πληροφορίες, όμως δυσκολεύονται στην οργάνωσή τους.
- Επιλέγουν τη λιγότερο κοινωνικά αποδεκτή αντίδραση.
- Βιώνουν εμπόδια στην κοινωνική προσαρμογή και την μαθησιακή ικανότητα λόγω της διαχείριση της γλωσσικής ανάπτυξης.
- Χρειάζονται την επανάληψη η οποία λειτουργεί με τρόπο βοηθητικό στους περιορισμούς της μνήμης.

Βιώνοντας δυσκολίες στο οικογενειακό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό περιβάλλον οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία χάνουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιθυμία για αποφυγή της αποτυχίας τους καθιστούν ακίνητους σε κάθε προσπάθεια. Αφού το σύνηθες αποτέλεσμα δεν είναι

«επιτυχημένο», αποφεύγουν να κάνουν οτιδήποτε, προβάλλοντας δικαιολογίες («δεν μπορώ», «δεν ξέρω»). Απέχουν από «δύσκολες καταστάσεις», αμύνονται και προβάλλουν άλλοθι («πονάει το κεφάλι μου», «φοβάμαι») και λειτουργούν αντιδραστικά, επιθετικά στην «απειλητική/επικίνδυνη κατάσταση» (κλωτσούν, μιλούν άσχημα κλπ.).

Τελικά, ορίζοντας την νοημοσύνη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτή μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας της γνώσης (Slavin, 2018). Όμως, το κατά πόσο αυτή η ικανότητα γενικεύεται στο μαθητικό πληθυσμό και κατά πόσο είναι ενιαία ή συσχετίζεται με άλλους παράγοντες είναι πεδίο έρευνας και αντιπαραθέσεων τουλάχιστον ενός αιώνα για να καταλήξει στη διαπίστωση πως δεν υπάρχει ένας τύπος νοημοσύνης (Slavin, 2018). Ωστόσο, οι διαφωνίες συνεχίζονται με τον αριθμό των τύπων όπως τρία ή έξι ή οκτώ ή εννιά. Οι Moran, Kornhaber και Gardner (2006) υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη αποτελεί το συνδυασμό ικανοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος, τη διαχείριση των νέων προκλήσεων και τη δημιουργία προϊόντων που έχουν προσωπική αξία, αλλά αναγνωρίζονται και από την ευρύτερη κοινότητα (Πεφτίνας, 2016).

Επιβεβαιώνοντας πως, η νοημοσύνη είναι ένας μόνο συντελεστής, η εκπαιδευτική πράξη στην απόκτηση της γνώσης λαμβάνει υπόψη παράγοντες όπως: η προϋπάρχουσα γνώση, η αξιοποίηση αυτής, η ελκυστικότητα των θεμάτων και η σύνδεσή τους με στοιχεία της προσωπικότητας, αλλά και της καθημερινότητας των μαθητών/-τριών, η καλοσχεδιασμένη διδακτική ενότητα και η επιτυχημένη εφαρμογή της. Οι διαπιστώσεις αυτές δίνουν στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και ειδικότερα σε αυτούς που συμπορεύονται με μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία, ανοικτό πεδίο δράσης, ανάπτυξης και προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έννοιες χρειάζονται να προσεγγίζονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Slavin, 2018) για μια δημοκρατική και επιτυχημένη διδασκαλία για όλους.

### 1.5.3. Το Γνωστικό Αντικείμενο των Εικαστικών

Τα εικαστικά, ως κομμάτι του γνωστικού αντικειμένου της αισθητικής αγωγής (εικαστικά – μουσική – θεατρική αγωγή), διδάσκονται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα σχολεία της τυπικής και της ειδικής, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Παρά την πληθώρα απόψεων σε επιμέρους θέματα του αντικειμένου και της μεθοδολογίας, η σημαντικότητα και η συνεισφορά των εικαστικών στην καλύτερη ψυχοπνευματική συγκρότηση των μαθητών/-τριών είναι κοινώς αποδεκτή. Η απόκτηση δεξιοτήτων, η ανακάλυψη αισθητικών αξιών, η κοινωνικοποίηση, η καλλιέργεια της ευαισθησίας είναι μερικά από τα θετικά αποτελέσματα του πολυεπίπεδου και πολυδιάστατου χαρακτήρα της διδασκαλίας των εικαστικών. Σχετικά με αυτά ωστόσο, υπάρχει πολυφωνία για το ποιο απ' όλα χρειάζεται πρωτίστως να επιδιωχθεί, ώστε να διαμορφωθεί αντίστοιχα μια προσήκουσα διδακτική μεθοδολογία (Βάος, 2008).

Οι εικαστικές τέχνες είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος εξερεύνησης και κατανόησης της πραγματικότητας και ταυτόχρονα ένα πνευματικό επίτευγμα του ανθρώπου. Είναι: έκφραση, δημιουργία, εμβάθυνση, σχόλιο, ερμηνεία, μαρτυρία, επικοινωνία (Clement, 1986) που βοηθά το άτομο να μην παραμένει παθητικός καταναλωτής εικόνων του εξωτερικού κόσμου, αλλά να κατανοεί να ερμηνεύει να φωτίζει και να αποκτά κριτική στάση. Όμως, δε χρειάζεται να θεωρηθεί *«το εικαστικό εγχείρημα ως καταληκτικό σημείο της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά ως σημείο εκκίνησης, που σταδιακά ενσωματώνει και αποκαλύπτει τις διάφορες όψεις και τις πτυχές του φαινομένου της τέχνης, οδηγώντας στο σύνολο της οργανωμένης γνώσης και στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης»* (Βάος, 2008:19).

Ωστόσο, πολλές φορές παρουσιάζονται παραφωνίες με σχολεία ή εκπαιδευτικούς προσηλωμένους στη μετάδοση γνώσεων και όχι στην προσωπική καλλιέργεια. Ακόμη, παρατηρούνται δυσάρεστα φαινόμενα σε σχολεία ή εκπαιδευτικούς, όπου αγγίζουν επιφανειακά μόνο τη σχολική πρακτική, δίνοντας καταχρηστικό περιεχόμενο στην ανάπτυξη του παιδιού μέσω της δημιουργικής αναζήτησης, που κατέληξε στο μύθο της

«ελεύθερης αυτοέκφρασης». Εκεί, τα εικαστικά παρουσιάζονται περίπου ως η τέχνη του διαρκούς, χωρίς νόημα αυτοσχεδιασμού, με ανεπεξέργαστο συναίσθημα (Ardouin, 2000), όπου όλα τα αντικείμενα μπορούν να αναδειχτούν με έναν τρόπο μαγικό και τυχαίο ως καλλιτεχνήματα.

Σε αυτά τα σχολεία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές αντιπαραβάλλεται η διδακτική πρακτική που προσπαθεί να ενσταλάξει αξίες και αρχές, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση και συνδιαλλαγή με τη δύσκολη καθημερινότητα. Η καλλιτεχνική πράξη εφαρμόζεται σαν μια δράση στο εδώ και το τώρα και η τέχνη δεν υπακούει σε μια προφανή χρησιμότητα, αλλά δίνει την εναλλακτική πρόταση και την ευκαιρία της ολοκλήρωσης του ατόμου που ζει έντονα τα συναισθήματά του, εκφράζοντας τις σκέψεις και τις ιδέες του, τις οποίες επεξεργάζεται μέσα από τις δημιουργίες του (Κάλας, 1997). Έτσι, η διδακτική των εικαστικών, μέσα από την πρακτική διαδικασία, υπερκερνάει τη μετάδοση πληροφοριών και ασχολείται με ουσιαστικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με την εξέλιξη του ατόμου. Η τέχνη ως προϊόν της στιγμής και της εποχής που τη γέννησε, δεν ακολουθεί μια γραμμική εξέλιξη γι' αυτό και η διδασκαλία της δεν περιορίζεται σε μία μόνο αντίληψη και γνώμη (Gaillot, 2002).

#### **1.5.3.1. Τα οφέλη της Διδασκαλίας των Εικαστικών**

Το όφελος της διδασκαλίας των εικαστικών για τους/τις μαθητές/-τριες είναι πολυδιάστατο, ξεκινά από απλές σχεδιαστικές πράξεις και επεκτείνεται μέχρι την νοητική την σωματική και τη ψυχική ενδυνάμωση. Οι εικαστικές δραστηριότητες εξελίσσουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες στο/-η μαθητή/τρια (Βάος, 2008) με πολλούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα:

- Βοηθούν στο συντονισμό της οπτικής αντίληψης και την ανάπτυξη των λεπτών χειρισμών. Μέσω της συναναστροφής με τα υλικά και χρησιμοποιώντας όλες του τις αισθήσεις, ο/η μαθητής/-τρια αποκαλύπτει

τις ικανότητες και δυνατότητές του ενώ παράλληλα πειραματίζεται προκαλώντας τις δυνάμεις του.

- Ενισχύεται η αυτογνωσία, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων. Η απουσία του σωστού και του λάθους στην τέχνη, η επανάληψη των μοτίβων, η επιλογή των χρωμάτων, το σβήσιμο κάποιων προσώπων, ο υπερτονισμός κάποιων άλλων, οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου.
- Ενθαρρύνεται η μετάδοση μηνυμάτων με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, εξασκείται με διάφορες μεθόδους η επικοινωνία (Epstein & Τρίμη, 2005).
- Υποστηρίζεται η συνειδητότητα της ύπαρξης ως στοιχείο της κοινωνικής προσαρμογής. Με τις συλλογικές εικαστικές δραστηριότητες παγιώνεται η ύπαρξη και η παρουσία του άλλου, συμπράττοντας για ένα κοινό σκοπό. Επίσης, το έργο τέχνης γίνεται αντιληπτό ως προϊόν ανθρώπινου μόχθου, το οποίο καλύπτει κάποια ανάγκη (επικοινωνία) και εκφράζει κάτι (συναισθήματα, ιδέες).
- Στηρίζεται η οργάνωση, η προσαρμογή και η κρίση. Η μετατροπή μιας ιδέας σε εικαστική μορφή, εξοικειώνει το μαθητή με την διαδικασία σύνδεσης και φιλτράρει μια σειρά σκέψεων και συλλογισμών, που την προκαλούν (Schirmacher, 1998).
- Αναδεικνύεται μια σειρά προβλημάτων, από τα οποία προκύπτει μια σειρά από ενδιαφέρουσες λύσεις.
- Αποκαλύπτονται ένα σύνολο πληροφοριών, γνώσεων, προσωπικών εμπειριών γύρω από ένα θέμα.
- Αναπτύσσεται η γλώσσα και η γλωσσική επικοινωνία. Η ομιλία, η παρουσίαση, ο σχολιασμός του εικαστικού έργου είναι ευκαιρίες που εξελίσσουν αυτές τις ικανότητες του μαθητή (Κουκουλομάτης, 1993).

### 1.5.3.2. Προϋποθέσεις για μια Πετυχημένη Διδασκαλία

Σε αναζήτηση της καλύτερης διδακτικής συνθήκης ο Βάος (2008) υποστηρίζει ότι, χρειάζεται να πληρούνται τέσσερις (4) βασικές προϋποθέσεις

1. Δημιουργία και ανάπτυξη ερευνητικού, συμμετοχικού, συλλογικού πλαισίου. Δεν υπάρχουν έτοιμες βεβαιότητες να διδαχθούν. Ο δάσκαλος είναι εμψυχωτής και όχι φορέας της απόλυτης γνώσης. Η μέθοδος είναι η ερευνητική, συλλογική και η έρευνα έχει χαρακτήρα συλλογικό και πραγματοποιείται από μαθητές/-τριες και δάσκαλο. Η ερευνητική μέθοδος ακολουθεί τα εξής στάδια: προετοιμασία, διερεύνηση, προτάσεις, πραγμάτωση, αποτίμηση.
2. Αξιοποίηση της εμπειρικό - βιωματικής γνώσης. Οι μαθητές/-τριες δεν πρωτοσυναντούν τα εικαστικά στο σχολείο. Από την καθημερινή ρουτίνα: τα εξώφυλλα των περιοδικών, τα comics, τις διαφημιστικές πινακίδες, οι μαθητές/-τριες έχουν αποκτήσει ήδη μια βιωματική γνώση των εικαστικών, που χρειάζεται να αξιοποιηθεί για την εκκίνηση του προσωπικού ενδιαφέροντος και για ανεύρεση συνδετικών κρίκων, ανάμεσα στην τέχνη και στη ζωή.
3. Δημιουργία πρόσφορου παιδαγωγικού κλίματος και ανάπτυξη ανθρώπινης σχέσης παιδαγωγού - μαθητή. Ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμά, να επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών/-τριών και να τις ενθαρρύνει.
4. Εξισορρόπηση της διαδικασίας με το αποτέλεσμα. Το σχολείο δεν είναι τόπος παραγωγής έργων τέχνης και καλλιτεχνών. Δεν χρειάζεται να δημιουργούνται συγχύσεις και παρερμηνείες ή υπερβολικές προσδοκίες στα παιδιά. Ο σκοπός της διδασκαλίας των εικαστικών και η εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην καλλιτεχνική δραστηριότητα, στόχο έχει την πληρέστερη συγκρότησή τους και όχι τη δημιουργία καλλιτεχνικών αντικειμένων.

Τέλος, χρειάζεται να λαμβάνεται πάντα υπόψη το ζήτημα της αναπτυξιακής καταλληλότητας ιδιαίτερα, όταν αναφερόμαστε σε άτομα με νοητική αναπηρία ή άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Η ηλικία των μαθητών/-τριών παίζει καθοριστικό ρόλο, χωρίς

βέβαια να χρειάζεται ο δάσκαλος να προβαίνει σε γενικεύσεις ή να θεωρεί την ηλικία ως δόγμα.

### 1.5.3.3. Στάδια Ανάπτυξης των Εικαστικών Δεξιοτήτων

Παρατηρείται στα άτομα με νοητική αναπηρία, τα ηλικιακά όρια και οι κατηγοριοποιήσεις του γενικού πληθυσμού να μην ανταποκρίνονται στην εξέλιξή τους. Ωστόσο, θεωρείται βοηθητικό και ως ένα βαθμό απαραίτητο, να γίνεται αναφορά στην ηλικιακή ταξινόμηση, ώστε να είναι κατανοητές οι δυνατότητες του μαθητή, χωρίς όμως να αγνοείται η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία τοποθετεί τον μαθητή ανάμεσα στην πραγματική και την ιδανική (σύμφωνα με την γενική, τυπική ανάπτυξη) ικανότητα.

Στον Luquet (1913) έχει χρεωθεί η πρώτη ηλικιακή ταξινόμηση που καταγράφει τα στάδια της αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού, την οποία με τροποποιήσεις δέχτηκε και ο Piaget (1962). Ο Parsons (2002), επηρεασμένος από τον Piaget (1962), κατήρτισε ένα πλήρες σχέδιο αισθητικής ανάπτυξης προτείνοντας 5 στάδια:

1. Το στάδιο των 4-8 ετών. Εδώ τα παιδιά συλλαμβάνουν τις αισθητικές ποιότητες, σύμφωνα με τις δικές τους ιδιοσυγκρασιακές προτιμήσεις και οπτική.
2. Το στάδιο των 8-12 ετών. Είναι το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού και της ομορφιάς. Αρχίζει να εκτιμάται η αναπαραστατική δεξιότητα.
3. Το στάδιο των 12-15 ετών. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να συλλάβουν και να δικαιολογήσουν αφαιρετικές έννοιες, χάρη της εκφραστικότητας. Εντοπίζουν την προσπάθεια συναισθηματικής έκφρασης σε κάθε θεματογραφία.
4. Το στάδιο των 15-17 ετών. Είναι το στάδιο του στυλ και της φόρμας, τα μορφικά στοιχεία είναι το βασικό στοιχείο προτίμησης.
5. Το στάδιο των μετά τα 17 έτη, το οποίο χαρακτηρίζεται ως στάδιο της αυτονομίας, χρησιμοποιούνται προσωπικά πλέον κριτήρια κατά την αξιολόγηση του έργου τέχνης (Σταματοπούλου, 1998; Parsons, 2002).



Το σχέδιο αισθητικής ανάπτυξης, χρειάζεται πολλές φορές να τροποποιείται, στην κατάρτιση των σχολικών προγραμμάτων, όταν πρόκειται για μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία έχοντας πάντα κατά νου το βαθμό της αναπηρίας.

#### 1.5.3.4. Τέχνη και Αναπηρία

Η τέχνη εργαλειοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς βοηθάει το άτομο να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να νιώσει ασφάλεια, να εμπιστευτεί τον εαυτό του και τους άλλους, ώστε, να αναγνωρίσει τα στοιχεία της προσωπικότητας του και αν χρειάζεται να μπορέσει να τα αλλάξει (Hackett, 2016).

Φωτίζοντας την καλλιτεχνική έκφραση μέσω της θεωρίας, εντοπίζονται δυο κατηγορίες η «οργανική» και η «εγγενής». Η «οργανική» μορφή συνδέεται με την στοχοθεσία των γενικότερων ωφελειών, που αναμένεται να παρουσιάσει ο/η μαθητής/-τρια (στάσεις, δεξιότητες). Έτσι, η αξιολόγηση του καλλιτεχνικού έργου περνάει σε δεύτερο επίπεδο. Η «εγγενής», ασχολείται σε πρώτο επίπεδο με το καλλιτεχνικό έργο και δευτερευόντως ενδέχεται να ενδιαφέρεται για άλλες αξίες, που μπορεί να επηρεάζει (Brookes & Brookes, 2005 στο Mason & McCall, 2005).

Σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UNESCO, 1948), όλοι οι άνθρωποι μπορούν να λαμβάνουν μέρος σε κάθε εκδήλωση που σχετίζεται με τις τέχνες και τις επιστήμες και να γίνονται αποδέκτες στα οφέλη τους. Η τέχνη είναι ικανή να εξετάζει τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν την προσωπικότητα του ατόμου με στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας της ζωής του (Karkou & Sanderson, 2006). Αναδεικνύονται έτσι οι εκφραστικές τέχνες, ως σημαντικός εκπαιδευτικός – θεραπευτικός παράγοντας, και επίσης, ως βοηθητικό διαγνωστικό εργαλείο.

Η μαθησιακή διαδικασία επικουρούμενη από την τέχνη (η οποία αναδεικνύεται σε παράγοντα διαμοιρασμού της εσωτερικής πληροφορίας) δίνει την δυνατότητα, να επικοινωνηθούν συναισθήματα και σκέψεις ώστε να βγουν στην επιφάνεια σημαντικές αλήθειες, επιθυμίες ή τραύματα (Hackett, 2012). Επίσης, την όλη εκπαιδευτική

διαδικασία διαπερνά το βίωμα και μέσω αυτού τα οφέλη πολλαπλασιάζονται στα άτομα με νοητική αναπηρία. Οι αισθήσεις κινητοποιούν τις γνωστικές διεργασίες, για την αναγνώριση της πληροφορίας ή των δεδομένων και την εξέλιξη τους με την επεξεργασία και την παραγωγή του νέου προϊόντος (εικαστικού έργου). Εν τέλει, όλες οι μορφές τέχνης έχουν πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δίνεται η δυνατότητα έκφρασης του εσωτερικού κόσμου, αλλά και η ευκαιρία της ενεργητικής εμπλοκής (Crimmens, 2006). Η σημασία της τέχνης στην ευεργετική επίδραση της ψυχικής υγείας και της ευεξίας του ατόμου έχει αναγνωριστεί από το τμήμα υγείας και κοινωνικής φροντίδας της Μεγάλης Βρετανίας (Government UK. Department of Health and Social Care, 2011).

Η συναισθηματική έκφραση, η αισθητική και η νοητική ανάπτυξη είναι τομείς που διαπλέκονται και συνδέονται στην εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου που προωθείται μέσω της τέχνης (Κοντογιάννη, 2000). Αναλυτικότερα προάγεται η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, η αυτορύθμιση, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η εξάσκηση των αντιληπτικών ικανοτήτων και της προσοχής, η καλλιέργεια της φαντασίας, η ενεργητική κοινωνική αλληλεπίδραση και η έκφραση ιδεών και συναισθημάτων (Brookes & Brookes 2005, στο Mason & McCall, 2005). Ως εκ τούτου, το μάθημα των εικαστικών κρίνεται σημαντικός παράγοντας για την υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Το γνωστικό αυτό αντικείμενο αναδεικνύει την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/-τριες για δημιουργική έκφραση, μεταφορά ιδεών και εξέλιξη των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Ο ρόλος των εικαστικών είναι πολυδιάστατος, καθώς υποστηρίζει κοινωνικές, παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές αξίες.

Τελικά, σε κάθε ανάλυση, η τέχνη μέσα από όλες τις μορφές της, όπως και αν αυτή εισάγεται στη σχολική πραγματικότητα, αποτελεί ένα ευεργετικό και εκπαιδευτικό μέσο.

#### 1.5.4. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός στην πάροδο των ετών έδειξε ότι πολλές φορές, παρά την κατάρτιση και το ζήλο του, την άρτια οργάνωση και προετοιμασία του, κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνειδητοποιεί κατά την κρίση του, ότι του έστειλαν «λάθος» μαθητές/-τριες. Στην πραγματικότητα αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/-τριες δεν ανταποκρίνονται σε μια τυπική και κατά μέσο όρο εικόνα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά ως ξεχωριστές και μοναδικές περιπτώσεις ο καθένας. Έτσι, γεννήθηκε η ανάγκη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας («differentiated instruction»), κατά την οποία οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζονται ως συγκεκριμένες διακριτές βιογραφίες και όχι ως αντίγραφα της ίδιας εικόνας.

Σημαντικό στοιχείο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας καθίσταται η συνεχής συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων του, ώστε να επιτευχθεί η κινητοποίηση της ψυχοπνευματικής ικανότητας. Ακόμα, στοχεύει στην άρση όλων των φραγμών και των δυσκολιών, στην πορεία των μαθητών/-τριών προς τη γνώση. Ανταποκρινόμενη σε αυτή την πρόκληση, η διδακτική επιστρατεύει όλα της, τα δυνατά εργαλεία (μεθόδους, τεχνικές, εποπτικά υλικά), ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια του κάθε μαθητή, δυναμιτίζοντας με αυτό τον τρόπο τις θεωρίες που υποστηρίζουν την ομοιομορφία και την ομοιογένεια στη σχολική τάξη (Θεοφιλίδης, 2009). Η έννοια της «διαφοροποίησης της διδασκαλίας», είναι χωρίς όρια λόγω της συνθετότητας και του πολυδιάστατου τύπου της (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσδιορίζεται στο προοδευτικό κίνημα στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο σκοπός ήταν να προσαρμοστεί η διδακτική πρακτική στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Έχει καταβολές στην θεωρία της «εποικοδόμησης» και της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης» του Vygotski (1988). Σύμφωνα με τον «εποικοδομητισμό», η γνώση γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και κωδικοποίησης με βάση τις έννοιες, τα σημασιολογικά δίκτυα και τα γνωστικά σχήματα που έχουν κατακτηθεί. Επομένως, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βρίσκει έρεισμα στην ανάλυση, της ήδη προηγούμενης αδιαφοροποίητης

ύλης των βασικών και των προαπαιτούμενων γνώσεων. Από την άλλη, ο Vygotski (1896-1934), απέδειξε ότι η γνώση συνδέεται περισσότερο με τη διάδραση των ανθρώπινων κοινοτήτων και λιγότερο με την μεμονωμένη ατομική προσπάθεια.

Ο Γερμανός παιδαγωγός Hopf (1982), διεύρυνε τον προβληματισμό για το ωφελιμότερο σύστημα προσέγγισης των εκπαιδευομένων, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, υπερασπιζόμενος τα δικαιώματα της μοναδικότητας των μαθητών/-τριών σε σχέση με το γνωστικό και το ψυχοπνευματικό τους επίπεδο (Hopf, 1982). Ο Hopf (1982) επισημαίνει ότι η «διαφοροποίηση» δηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών ενεργειών, με σκοπό να ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πράξης, με κριτήριο να συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές/-τριες στη διαδικασία. Ο Bearne (1996), επίσης αναφέρεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών και ορίζει ως διαφοροποίηση την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των στρατηγικών, του εποπτικού υλικού, και εν τέλει του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στην αξία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του/της κάθε μαθητή/-τριας πλειοδοτεί, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οργανώνει την εκπαιδευτική πράξη με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά (Κοσσυβάκης, 2002). Επωφελούμενοι οι εκπαιδευτικοί από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να συγκεράσει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/-τριών, οι οποίοι, αν και συνυπάρχουν στην ίδια τάξη, αποτελούν τελείως διαφοροποιημένες οντότητες (Koutselini, 2008).

Η Tomlinson (2010: 177) αναφέρει ότι, *«η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο. Είναι τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές»*. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να καλύπτουν τους διαφορετικούς βαθμούς ετοιμότητας των μαθητών/-τριών, αλλά και τα ενδιαφέροντα αυτών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της ότι, οι μαθητές/-τριες σήμερα προσέρχονται στα σχολεία κουβαλώντας διαφορετικές: πολιτισμικές παραδόσεις, θρησκείες, ενδιαφέροντα, ακαδημαϊκή ετοιμότητα, κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα. Επίσης, έχουν πολλές φορές διαφορετικού βαθμού: άγχος, αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυγμένες

δεξιότητες και επίπεδο κατανόησης. Αυτή η συνεχής και αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών στα σημερινά σχολεία γεννά την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης.

Οριοθετώντας τι ΔΕΝ είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, σημειώνεται:

- Η εξατομικευμένη διδασκαλία σε κάθε μαθητή ως «ιδιαίτερο» μάθημα.
- Η εντατικότερη απλώς διδασκαλία του ίδιου πράγματος.
- Οι υψηλότερες προσδοκίες από τους «καλούς» μαθητές/-τριες και οι χαμηλότερες από τους «κακούς» μαθητές/-τριες, σε σχέση πάντα με τον θεωρούμενο ως μέσο όρο (Tomlinson, 2015).
- Το υποκατάστατο εξειδικευμένων παθολογικών και ψυχολογικών ιατρικού τύπου υπηρεσιών στους/στις μαθητές/-τριες.

Αντιθέτως, «διαφοροποιημένη» διδασκαλία ΕΙΝΑΙ:

- Ο εκ των προτέρων σχεδιασμός του μαθήματος ανάλογα με τη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών.
- Η περισσότερη ποιοτική παρά ποσοτική διδασκαλία.
- Η μαθητοκεντρική διδασκαλία η οποία ξεκινά από το σημείο μηδέν των μαθητών/-τριών.
- Ο αμοιβαίος σεβασμός και η σύνδεση εκπαιδευτικού-μαθητή.
- Η έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, που μπορεί να περιλαμβάνει τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, αλλά και τη διδασκαλία σε μεμονωμένους μαθητές /-τριες (Tomlinson, 2015).

Κρίσιμη έννοια για την κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η βασική στην θεωρία του Vygotsky «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development-ZPD). Αυτή εκφράζει την απόσταση μεταξύ, του επιπέδου ανάπτυξης που βρίσκεται ο/η μαθητής/-τρια μόνο με τις δικές του δυνάμεις, σε μια γνωστική περιοχή και του επιπέδου που μπορεί να φθάσει με την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα, να περάσει ο/η μαθητής/-τρια

από αυτήν τη ζώνη ανάπτυξης και να μεταβεί σ' ένα πιο σύνθετο επίπεδο γνώσης, εφόσον έχουν κατακτηθεί συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες.

Επίσης, η έννοια των «ατομικών διαφορών» είναι σημαντική για την κατανόηση της «διαφοροποιημένης» διδασκαλίας. Οι ατομικές διαφορές πάντα ήταν πρόκληση για τους παιδαγωγούς (Guild, & Ganger, 1998). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν τα δυνατά σημεία στο «μαθησιακό προφίλ» του/της κάθε μαθητή/-τριας για να ανταποκρίνονται στην σχολική καθημερινότητα. Ακόμη, χρειάζεται να συνδυάσουν τις διάφορες θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης (π.χ. του Gardner) και να μην βασίζονται σε μονοσήμαντες θεωρήσεις. Έχει παρατηρηθεί πως η διδασκαλία που στοχεύει στο μέσο όρο μιας τάξης, μαθησιακά καλύπτει το 1/3 των μαθητών/-τριών, αφού, τα 2/3 της τάξης χάνουν τον χρόνο τους, καθώς το 1/3 των μαθητών/-τριών έχει ήδη προαποκτήσει τις γνώσεις αυτές και το άλλο 1/3 δεν μπορεί να τις κατανοήσει. Έτσι, η βύθιση στον μέσο όρο είναι αναποτελεσματική και καθιστά προφανή την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Οι δομές εκπαίδευσης έχουν γίνει πολυσυλλεκτικές, φιλοξενώντας μαθητές/-τριες με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, λόγω των διαφορετικών ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τους. Η ποικιλομορφία των στοιχείων που επιδρούν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναβαθμίζουν την ποιότητά της. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, να εμβαθύνει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, για να μπορέσει να διαχειριστεί την πολυσυλλεκτικότητά τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επαναπροσδιορίζει το «λάθος» στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, αυτό παίρνει τη μορφή της ευκαιρίας, του επαναπροσδιορισμού, του μετασχηματισμού, του προβληματισμού, της αναζήτησης λύσης και εν κατακλείδι του πολλαπλασιασμού της γνώσης. (Ψύλλος, Κουμαράς, & Καριώτογλου, 1993; Ράπτη, 2002).

Συνεπώς καταδεικνύεται ότι «αφετηρία της διαφοροποίησης στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας οφείλουν να είναι οι ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις των μαθητών για διδασκαλία και μάθηση» (Κανάκης, 1991: 33-39). Η εφαρμογή της προϋποθέτει ένα διαφορετικό πεδίο του «διδασκτικώς σκέπτεσθαι» των

εκπαιδευτικών και μια διαφορετική αντίληψη επί του «διδασκικώς πράττειν» των μαθητών/-τριών.

#### **1.5.4.1. Τα Πλεονεκτήματα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Τα οφέλη των μαθητών/-τριών από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι:

- Απευθύνεται σε όλους και όχι στο μέσο όρο.
- Επιδιώκει την αυτονομία τους.
- Καλλιεργεί τη μεταγνώση.
- Προωθεί την πολυεπίπεδη επικοινωνία.
- Εστιάζει στα ενδιαφέροντα τους, αλλά παράλληλα λαμβάνει υπόψη και τις αδυναμίες τους.
- Μέλημά της είναι η ειλικρινής εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **1.5.4.2. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη Διαφοροποίηση τη Διδασκαλίας**

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας γίνεται σε συνθήκες δημοκρατίας και σεβασμού, στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο συνεχούς ανταπόκρισης στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, που στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, εφόσον, εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και εφαρμόζει αυτό που είναι σημαντικό και απαραίτητο για τον καθένα, σύμφωνα με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής του. Στόχος είναι ο εκπαιδευόμενος να γίνει αυτόνομη οντότητα και μέσα από προσωπικές διεργασίες, να οδηγείται στην επίλυση των προβλημάτων του. Η μετατροπή των ελλειμμάτων των μαθητών/-τριών σε ευκαιρίες αναδεικνύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εξετάζει συνεχώς τα δεδομένα και να επιλέγει τα αντικείμενα εκείνα, που

θα αναδείξουν τη μαθησιακή πράξη. Η αναζήτηση του εκπαιδευτικού είναι πώς θα προσελκύσει τους/της μαθητές/-τριες, εποικοδομητικά προς τη μάθηση και όχι, τι θα μάθουν. Η επιτυχία ανάγεται στη ρύθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να σκέφτονται ελεύθερα και να αξιοποιούν την διαίσθησή τους (Tomlinson, 1997).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρειάζεται να έχει:

- Τη βάση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πρακτικού σχεδίου.
- Παιδαγωγικό, διδακτικό και φιλοσοφικό πλαίσιο.
- Συνεχή παρακολούθηση, στήριξη και ανατροφοδότηση του τρόπου εφαρμογής της.
- Όραμα.
- Ακριβή στοχοθεσία.
- Αναλυτική περιγραφή των παραμέτρων διαφοροποίησης.
- Ικανότητα να γίνονται χωρίς καθυστερήσεις οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Συνεχή αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2008; Tomlinson 2010).
- Προσέγγιση της διδασκαλίας με παιγνιώδη τρόπο.

Συμβουλευτική και διακριτική χρειάζεται να είναι η στάση του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας τη μαθητοκεντρική φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να ανταποκριθεί στα αυξημένα καθήκοντά του χρειάζεται διαρκή φιλοσοφική και διδακτική «αυτοανάλυση», στοχεύοντας στη συνειδητοποίηση, στη διεύρυνση και στη συστηματοποίηση τόσο του διδακτικού του έργου, όσο και της θεωρίας του (Ματσαγγούρας, 2005). Επίσης, είναι απαραίτητο να υπάρχει διαρκής θεσμοθετημένη επιμόρφωση, αλλά και ενίσχυση με αρχεία έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού (ιστοσελίδες, φύλλα εργασίας κλπ.).



#### 1.5.4.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Αισθητική Αγωγή – Εικαστικά

Στη διδακτική πρακτική των καλλιτεχνικών μαθημάτων κυριαρχεί το μη αυστηρά ορθολογικό και οριοθετημένο αισθητικό στοιχείο. Στην κατεύθυνση αυτή ωθείται το άτομο πηγαία και αυθόρμητα μέσω του ανήσυχου πνεύματός του, εξετάζει τον αισθητό, φυσικό και κατασκευασμένο χώρο (Κουγιουμουτζάκης, 1997; Harris, 2002). Μέσα από την αισθητική και ιδιαίτερα την εικαστική αγωγή ο/η μαθητής/-τρια προσπαθεί νοερά, να αναπλάσει τον κόσμο, αρχίζοντας από τις καθημερινές βιωματικές του εμπειρίες. Προσπαθεί επίσης, να στοχαστεί τον εαυτό του, την κατάστασή του και τους άλλους. Ο λυτρωτικός ρόλος της τέχνης είναι ο ίδιος στους/στις μαθητές/-τριες με αναπηρία όπως και στους/στις μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσβλέπει σε αυτό ακριβώς τον τρόπο απόκτησης της γνώσης, ενεργητικά, και εμπειρικά – βιωματικά, στοχεύει στην προστιθέμενη αξία των αλληλεπιδράσεων και τη συνεχή αναζήτηση. Επίσης, η διαφοροποίηση γίνεται πάντα κατ' άτομο, ως σύνολο ξεχωριστής και αυθύπαρκτης μονάδας και όχι ως φορέα υγείας ή αναπηρίας, στοχεύοντας έτσι στην ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών/-τριών.

Η αισθητική αγωγή διαφοροποιείται σύμφωνα με τις συνολικές ιδιαιτερότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή. Χρειάζεται να εξοπλιστούν οι μαθητές/-τριες με γνώσεις, βιώματα και φαντασία ώστε να συμφιλιωθούν με την εικόνα του εαυτού τους, για να κάνουν ειρήνη και με το περιβάλλον.

Η πολλαπλή νοημοσύνη επικουρεί τις ικανότητες των ατόμων με αναπηρίες, αφήνοντας ανεπηρέαστες τις δημιουργικές καλλιτεχνικές τους δυνάμεις.

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα μαθήματα τέχνης στους/στις μαθητές/-τριες της τυπικής εκπαίδευσης, εκπορεύονται με την ίδια συνθήκη και στους/στις μαθητές/-τριες με αναπηρίες. Αναγνωρίζεται η προστιθέμενη αξία των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής, στην ανάπτυξη του ατόμου και της διεύρυνσης - συμβολής του μαθήματος, στα προγράμματα σπουδών όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Μάλιστα, σε συνεργασία με άλλα γνωστικά αντικείμενα προκρίνονται δύσκολοι τομείς, όπως η ανάπτυξη της γλώσσας

και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διευρύνοντας σημαντικά την εκπαιδευτική οπτική. Οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με άτομα με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, προσπαθούν συνεχώς να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των παιδιών και την ποιότητα των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Αυτές οι αρχές διέπουν και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των εικαστικών. Η εφαρμογή της οποίας μεγεθύνει τα οφέλη, ώστε, οι μαθητές/-τριες να καρπωθούν ο καθένας ξεχωριστά, τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

### **1.5.5. Οικοσυστημική Αξιολόγηση**

Η νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται από ποικιλία χαρακτηριστικών και αποτελεί μια ανεπάρκεια με διάφορα χαρακτηριστικά και ταξινομήσεις. Η αναλυτική μελέτη της νοημοσύνης εστίασε σε τρεις παράγοντες που σχετίζονταν με τις δυσκολίες: στην πρόσληψη της γνώσης, στην κοινωνικοποίηση και τα χαμηλά αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης. Έτσι, παρατηρείται ανομοιογένεια σχετικά με τον παθολογικό παράγοντα και επιπλέον, η προσέγγιση της διαταραχής γίνεται από πλήθος επιστημόνων, όπως κλινικοί γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και εκπαιδευτικοί. Ο ορισμός που περιγράφει δυσκολίες στην νοητική λειτουργία και την προσαρμοστικότητα που εκδηλώνεται πριν το 22ο έτος της ζωής του ατόμου, εντοπίζει τα προβλήματα στην κατανόηση των εννοιών, στην διεκπεραίωση πρακτικών ζητημάτων, καθώς και στις κοινωνικές δεξιότητες. Πρόκειται εν τέλει, για μια ομάδα ατόμων που, ενώ βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα της νοητικής αναπηρίας, παρουσιάζει διαφορές στην κλινική εικόνα (αίτια, συμπτώματα), όπου επενεργούν διαφορετικοί παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν το βαθμό της νοητικής δυσκολίας αλλά και της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν (Ζαφειρίου, 2015).

Ο κάθε παράγοντας που σχετίζεται με το άτομο (κληρονομικότητα, ασθένειες της κυκλοφορούσας, θέματα στο μεταβολισμό, προβλήματα συμβατότητας του ρέζους του αίματος του αγέννητου παιδιού και της εγκύου, έλλειψη οξυγόνου, σωματικές βλάβες της μητέρας στην εγκυμοσύνη, λήψη τροφών με μειωμένη θρεπτική αξία, επαφή με τοξικές ουσίες, αυξημένη πυρετική κίνηση, προβλήματα στο μεταβολισμό, φορτισμένες

συναισθηματικές καταστάσεις) θα μπορούσε να αποτελεί ένα σύνολο από αιτίες – λόγους που οδηγεί στη διαφοροποίηση της νοητικής λειτουργίας του.

Επίσης, το άτομο είναι ένα υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας, του σχολείου, της κοινωνίας, του κράτους και ούτω καθεξής (Ψαρρά, 2008). Η συμμετοχή του ατόμου σε διάφορα συστήματα που συνδέονται με αλληλεξαρτώμενες σχέσεις, δημιουργούν ποικίλα περιβάλλοντα που το επηρεάζουν, όμως, λόγω της πολυπλοκότητας των συνδέσεων, οι επιδράσεις δεν μπορούν να αναγνωριστούν με ακρίβεια (Παξινός, 2017). Η βελτίωση και η προαγωγή του ανθρώπου εξελίσσεται σε ένα σύστημα σχέσεων που αλληλεπιδρούν και δημιουργούν το περιβάλλον.

Ο Bronfenbrenner (1979), μέσα από τους ορισμούς, τις υποθέσεις και τις προτάσεις του, περιγράφει τα συστήματα που επηρεάζουν το άτομο, τις ρυθμίσεις που μπορεί να προέρχονται από το περιβάλλον, καθώς και από άλλα συστήματα, τις σχέσεις και τις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ δυο μελών ή συστημάτων και το ρόλο των τρίτων στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, οριοθετώντας με αυτό τον τρόπο και αναγνωρίζοντας τα πλαίσια ανάπτυξης του. Έτσι, δημιούργησε μια σειρά συστημάτων, όπου το ένα εμπεριέχει το άλλο και σχηματικά θα μπορούσαν να αποδοθούν με πέντε ομόκεντρους κύκλους, εκ των οποίων ο μικρότερος αυτός που βρίσκεται στο κέντρο είναι (1) του ατόμου, όπου εμπεριέχεται σε όλα τα συστήματα - κύκλους. Ακολουθεί (2) το μικροσύστημα. Αυτό περιλαμβάνει τις δραστηριότητες, τις σχέσεις και τους ρόλους που το εξελισσόμενο άτομο αναπτύσσει στο περιβάλλον του. Είναι το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, οικογένεια, σχολείο, γειτονιά (Bronfenbrenner 1979). Πρόκειται για τις εντονότερες και τις εγγύτερες επιρροές (Παξινός, 2017). Έπειτα συναντάται (3) το μεσοσύστημα που σχετίζεται με τις ρυθμίσεις, τις οποίες καλούνται τα άτομα να διαχειριστούν. Τέτοιες ρυθμίσεις αποτελούν οι σχέσεις παιδιού – σπιτιού – σχολείου – φίλων (Bronfenbrenner 1979). Εδώ πρόκειται για αμοιβαία επίδραση μεταξύ μικροσυστημάτων. Η ποιοτική οργάνωση των σχέσεων σε αυτά τα μικροσυστήματα προάγει την αποδοτικότητα του ατόμου (Παξινός, 2017). Έπεται (4) το εξωσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει ρυθμίσεις που δεν αφορούν άμεσα το άτομο που εξετάζουμε, αλλά το περιβάλλον του (Bronfenbrenner 1979), όπως η εργασία των γονιών ή το σχολείο του αδελφού κλπ.. Τέλος, (5) το μακροσύστημα, σχετίζεται με την κουλτούρα τον πολιτισμό,

τη θρησκεία, την ιδεολογία, τις κρατικές αποφάσεις (Bronfenbrenner 1979), τις πρωτοβουλίες, τους νόμους. Το μακροσύστημα επιδρώντας με τα άλλα συστήματα παρόλο που φαίνεται τόσο μακρινό επηρεάζει καταλυτικά το άτομο (Παξινός, 2017). Παρόλο που τα συστήματα μπορεί σε όλες τις κοινωνίες, χώρες, εθνότητες, να αναπτύσσονται με παρόμοια σχεδιαγράμματα, οι επιμέρους συνθήκες μπορεί να διαφοροποιούνται αρκετά και να δημιουργούν τα ξεχωριστά οικολογικά περιβάλλοντα του κάθε ατόμου.

Ο Παξινός (2017) προσθέτει στα παραπάνω συστήματα το χρονοσύστημα, το οποίο δεν είναι ακριβώς σύστημα αλλά σχετίζεται με τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου, όπως η απώλεια των γονιών.

Η οικοσυστημική προσέγγιση των ατόμων με νοητική αναπηρία κάνει κατανοητή την πολυπλοκότητα της διαταραχής και την ανάγκη διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και ατομικών παροχών. Η αλληλεπίδραση των ατομικών αναγκών με το περιβάλλον, δημιουργεί μια νέα προσέγγιση και προοπτική στην εκπαίδευση και την φροντίδα των ατόμων αυτών (Ζαφειρίου, 2015). Γίνεται φανερό ότι παρότι οι οργανικές, ενδοατομικές ανωμαλίες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας, εξίσου καθοριστικοί παράγοντες είναι το οικογενειακό, το κοινωνικό, το οικονομικό, το πολιτικό, το θρησκευτικό, το πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η υποστήριξη και η φροντίδα η οποία είναι ικανή να ενισχύσει και να αναδιαμορφώσει ή να υποβιβάσει την εικόνα του ατόμου (Ζαφειρίου, 2015).

Συνεπώς, παρατηρείται ότι χρειάζεται να προσδιοριστεί μια πιο σφαιρική αξιολόγηση που να περιλαμβάνει το άτομο, το οικογενειακό, το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή, το υπουργείο παιδείας, το υπουργείο υγείας και πρόνοιας και τους νόμους του κράτους (Ψαρρά, 2008). Όλα αυτά οδηγούν σε μια διαχείριση που προσανατολίζεται στο γκρέμισμα της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία σε μια κοινωνικό – οικολογική προσέγγιση. Σε αυτή την περίπτωση η νοητική αναπηρία εστιάζει στις ενέργειες εκείνες, που θα προωθήσουν τη λειτουργικότητα του ατόμου και θα αναδείξουν την συλλογική ταυτότητα της αναπηρίας (Ζαφειρίου, 2015).

Η κατεύθυνση και ο βαθμός της ψυχολογικής ανάπτυξης διέπονται από το βαθμό στον οποίο είναι ανοιχτές ή κλειστές οι ευκαιρίες για είσοδο σε ρυθμίσεις και αλληλεπιδράσεις που ευνοούν την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς για το εξελισσόμενο άτομο (Bronfenbrenner 1979). Ο ρεαλισμός των εμπειριών δεν χαρακτηρίζεται ούτε αντικειμενικός, ούτε υποκειμενικός, καθώς αυτός προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ατόμων, η οποία θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, αποτελεί στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, προωθεί τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων, καθώς παρέχεται το δικαίωμα της επιλογής και της διαμόρφωσης των συνθηκών της ζωής τους (Ψαρρά, 2008).

#### **1.5.6. Η Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας των Μαθητών/-τριών**

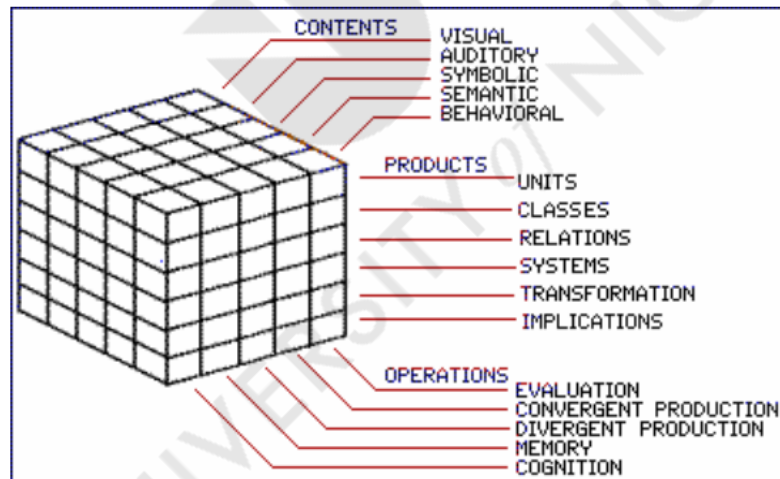
Ένας απλός ορισμός της δημιουργικότητας είναι η ικανότητα παραγωγής κάτι νέου που μία από τις ιδιότητές του έχει αξία. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Joy Paul Guilford (1897 - 1987) εισήγαγε την δεκαετία του 1950 την έννοια της δημιουργικότητας στην ψυχολογία και την εκπαίδευση την οποία συνέδεσε με την «δομή της νοημοσύνης».

Ο Guilford (1950) δεν ήταν ευχαριστημένος που η δημιουργικότητα είχε συνδεθεί στενά, σχεδόν ταυτιστεί, με τις νοητικές ικανότητες και τη νοημοσύνη οι οποίες είχαν κοινό υπόβαθρο και μονάδα μέτρησης τον δείκτη ευφυΐας. Ο δείκτης αυτός είχε καταστεί περίπου συνώνυμο του δημιουργικού, προικισμένου ατόμου. Ο Guilford διαφώνησε και για να το αντικρούσει, προσπάθησε να δείξει ότι η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από την νοημοσύνη, την οποία μετρούν τα τεστ ευφυΐας. Ακόμη, προσπάθησε να αποδείξει και ότι, η νοημοσύνη από την οποία συνήθως παράγουμε την έννοια της δημιουργικότητας, δεν είναι καθόλου κάτι απλό στη δομή του.

Ο Guilford (1950) ανέπτυξε ένα μοντέλο τρισδιάστατης σχεδίασης, που οργανώνει τις νοητικές ικανότητες σε εκατόν είκοσι (120) διαστάσεις. Το μοντέλο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα τεστ νοημοσύνης που περιλαμβάνουν συγκεκριμένο αριθμό παραγόντων νοημοσύνης (Guilford, 1967; Ξανθάκου, 2011).

Η ταξινόμηση των εκατόν είκοσι (120) νοητικών ικανοτήτων που λαμβάνονται υπόψη σύμφωνα με τον Guilford (1967) αφορά στην εξήγηση των νοητικών διεργασιών οι οποίες περιλαμβάνουν:

1. Τις διεργασίες ή τις λειτουργίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως σημαντικές, πρωτογενείς και είναι: η μνήμη, η γνωστική λειτουργία ή κατανόηση, η συγκλίνουσα νόηση (κριτική σκέψη), η αποκλίνουσα νόηση (δημιουργική σκέψη) και η αξιολόγηση.
2. Το υλικό (γνωστικό) ή περιεχόμενο (εποπτείες, παραστάσεις, έννοιες). Διακρίνεται σε: σχηματικό, συμβολικό, σημασιολογικό και συμπεριφορικό.
3. Το προϊόν, το οποίο παράγεται μέσω της αλληλεπίδρασης των διεργασιών με το υλικό και συνίσταται στη διαμόρφωση των πληροφοριών, μετά την επεξεργασία τους από το άτομο. Τα γνωστικά προϊόντα είναι έξι ειδών: μονάδες, τάξεις, σχέσεις, συστήματα, μετασχηματισμοί και συνέπειες.



Εικόνα 2. Το θεωρητικό πρότυπο σχήμα του Guilford. Πηγή Λούβρης

Οι νοητικές ικανότητες προτυποποιήθηκαν από τον Guilford σε έναν κύβο (εικόνα 2), όπου παρουσιάζεται η αλληλεπίδραση των ικανοτήτων για την απόδοση του ιδανικού. Η ταξινόμηση αυτή παρουσιάζει μεγάλη αποδοχή, καθώς, εμφανίζει την νοητική λειτουργία να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και έτσι, κρίνεται φυσικό να διαφοροποιείται, ωστόσο, ταυτόχρονα αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο. Αναδεικνύεται

λοιπόν πως η δημιουργικότητα αποτελεί μια διεργασία πολύπλοκη και πολυσχιδής. Σήμερα, παρά την κριτική που υπέστη, ο Guilford, φαίνεται ότι έπεισε και θεωρείται πλέον δεδομένο ότι η δημιουργικότητα, δεν έχει σχέση αναλογικότητας με την νοημοσύνη (Carroll, 1993; Jensen, 1998).

Σύμφωνα με τον Guilford (1950), τα άτομα που χαρακτηρίζονται δημιουργικά φέρουν τις τυπικές καταγεγραμμένες νοητικές ικανότητες. Ωστόσο οι εμπειρίες και η συχνή επαφή με πολλαπλά αντικείμενα εμπλουτίζουν τις ιδέες και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο. Η εξέλιξη της δημιουργική ταυτότητας σχετίζεται με την εμπλοκή και τη συνεχή ενασχόληση με προβλήματα που χρειάζονται λύση (Ξανθάκου, 1998). Η δημιουργικότητα είναι ένα καθολικό φαινόμενο που πηγάζει από την τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται προς τη δημιουργία, να φτιάχνει και να εισάγει κάτι καινούργιο αναπροσαρμοζόμενος σε διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον.

Η δημιουργικότητα, η ευφυΐα και άλλες εγκεφαλικές λειτουργίες είναι έννοιες ασαφείς. Οι έρευνες εδώ και χρόνια καταπιάνονται σε αναλύσεις με ερωτηματολόγια, πειράματα, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, στα εργαστήρια ή στο φυσικό χώρο για τις έννοιες αυτές, ωστόσο, ενώ αναγνωρίζονται οι ιδιότητες δεν έχει καταστεί δυνατόν να καταγραφεί η ακριβής πρακτική τους λειτουργία (Fisher, 2004).

Η θεωρία έχει καταλήξει ότι τα κριτήρια της δημιουργικής σκέψης είναι τα εξής (Ξανθάκου, 2011:46-51):

- Ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος. Ικανότητα εντοπισμού ενός προβλήματος, ενός γνωστικού χάσματος, κάτι ασυνήθιστου κλπ.
- Νοητική ευχέρεια. Ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών.
- Νοητική ευλυγισία ή ευελιξία. Ικανότητα απόσπασης από τις νοητικές συνήθειες χωρίς να εφαρμόζονται νοητικές συμπεριφορές ρουτίνας.
- Πρωτοτυπία της σκέψης. Σπανιότητα, μοναδικότητα.
- Ικανότητα Σύνθεσης. Συνδυαστική δυνατότητα, οργανωτικότητα.
- Ικανότητα μετασχηματισμών. Επανορισμός, αναδιοργάνωση.
- Ικανότητα επεξεργασίας. Ανάπτυξη λεπτομερειών.

Ο Wallas (1926) κατέγραψε τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας ως εξής:

- Το στάδιο της προετοιμασίας-προπαρασκευαστικό.
- Το στάδιο της επώασης.
- Το στάδιο της έμπνευσης.
- Το στάδιο της αξιολόγησης και του απολογισμού.

Οι εργασίες των Besemer και Treffinger (1981) συνδύασαν περισσότερο από εκατόν είκοσι πέντε (125) κριτήρια, μελετώντας την βιβλιογραφία, ώστε να συντάξουν ένα τρισδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης του δημιουργικού προϊόντος:

- Πρώτη διάσταση: Νεωτερισμός. Νέο από άποψη διαδικασίας, υλικών, εννοιών.
- Δεύτερη διάσταση: Επίλυση.
- Τρίτη διάσταση: Επεξεργασία και σύνθεση.

Σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς και που, όπως όλα δείχνουν, ο άνθρωπος του αύριο είναι βέβαιο ότι δε θα ζήσει σε όλη του τη ζωή μέσα σε ομοιόμορφες και αμετάβλητες επαγγελματικές, τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας για την προσαρμογή και ευημερία του. Αποδείχθηκε ερευνητικά ότι κάθε μαθητής/-τρια έχει εν δυνάμει δημιουργική ικανότητα και με την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί στο σχολείο (Wallas, 1926; Parnes, 1963).

#### **1.5.6.1. Δημιουργικότητα, Αισθητική Αγωγή, Εικαστικά**

Μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος η αισθητική αγωγή (Θεατρική αγωγή, Μουσική, Εικαστικά), θεωρείται εξ ορισμού δημιουργικό μάθημα. Συγκεκριμένα, η αισθητική αγωγή συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, συντείνοντας στην εξέλιξη μιας προσωπικότητας ενεργητικής, που δεν στηρίζεται στις πελατειακές σχέσεις, αλλά είναι ικανή να αντιλαμβάνεται τα



μηνύματα και ταυτόχρονα να εστιάζει στην ουσία αυτών. Οξύνει την αντιληπτική ικανότητα και βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει τον κόσμο (Boughton, 1986). Προωθεί την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, συνδέεται με τον τρόπο που τα άτομα βλέπουν μια εικόνα, πως αντιλαμβάνονται αυτό που βλέπουν και τελικά πως αποφασίζουν να τη χρησιμοποιήσουν (Kress, & Van Leeuwen, 2001). Στην ανάπτυξη αυτών των ιδανικών ικανοτήτων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργική και η κριτική σκέψη. Ο Ματσαγγούρας (2011), αναφέρει ότι η κριτική σκέψη σχετίζεται με τη χρήση των γνωστικών λειτουργιών για τη λύση ενός προβλήματος, ενώ η δημιουργική σκέψη δημιουργεί ιδέες για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα.

Η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχονται, από τη διδακτική πρακτική στα σχολικά αντικείμενα με κορωνίδα αυτό των εικαστικών (Parker, 2005). Οι εργασίες που καταπιάνονται οι μαθητές/-τριες τους δίνουν την ευκαιρία για ανοικτότητα στις προκλήσεις, ελεύθερες επιλογές και κίνητρα χωρίς σκοπιμότητα (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985) *«στο πλαίσιο της παραγωγής ιδεών»* (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007:109), *«συνδυάζοντας, επανατοποθετώντας και αναδιοργανώνοντας προηγούμενες οπτικές εμπειρίες αυτών»* (Κούβου, 2007: 190).

Έχει καταστεί σαφές στην εκπαιδευτική κοινότητα το μερίδιο ευθύνης για τη διαμόρφωση μέρους των χαρακτηριστικών των μαθητών/-τριών, σε ρόλους που συνεχώς διαφοροποιούνται, παραγωγοί και καταναλωτές, κατασκευαστές και χρήστες κλπ. Συνεπώς, η προώθηση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών παρωθεί τους/τις μαθητές/-τριες να ενεργοποιηθούν και να αποκομίσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να εξελίσσουν τις ικανότητες και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα επηρεάσουν την κουλτούρα της κοινότητας. Οι ενέργειες της διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου των εικαστικών, προωθούν την επιδεξιότητα, την ευρηματικότητα, την πρωτοτυπία, την ευστροφία, το ταλέντο, την αυτορρύθμιση (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου, 2008), κινητοποιούν τις σωματικές λειτουργίες, εξωθούν τη σκέψη, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, ώστε να καταλήγουν στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου προτύπου.

#### 1.5.6.2. Η Δημιουργικότητα και ο Ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Σε ένα χρήσιμο εργαλείο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών έχουν αναδειχτεί τα τελευταία χρόνια οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία του μαθήματος των εικαστικών. Οι υπολογιστές αναδεικνύονται σε χρήσιμο μέσο που μπορεί να υποστηρίξει οποιοδήποτε τρόπο διδακτικής πρακτικής και παράλληλα εξιδανικεύει το πλαίσιο παροχής του εκπαιδευτικού έργου μέσω αλληλεπιδράσεων. Στα νέα προβλήματα που κάθε φορά απαιτούν λύση και ευέλικτους χειρισμούς, η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα για πολύτροπο πειραματισμό και πολύπλευρη διερεύνηση.

Δεν εννοείται ότι η νέες τεχνολογίες θα υποκαταστήσουν τα παραδοσιακά μέσα παραγωγής οπτικών εικόνων, ωστόσο, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών θα επιτρέψει τη δημιουργία σύγχρονων πλαισίων παροχής και προώθησης της γνώσης (Καραθανάση & Παπαευθυμίου, 2010). Έτσι, το μάθημα των εικαστικών αποκτά ελκυστικότητα και γίνεται προσβάσιμο σε όλους, καθώς κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και τις δημιουργικές τους δυνάμεις.

Οι νέες τεχνολογίες επίσης, είναι ικανές να εξελίσσουν την εφαρμογή της γνώσης, καθώς παρέχουν στους/στις μαθητές/-τριες εργαλεία που συνδέονται με πειράματα, προσομοιώσεις ώστε να επιλέξουν σε εικονικές αλλά προσαρμοσμένες στις δικές τους συνθήκες τη δημιουργία και εφαρμογή του έργου τους, μέσα από πολλούς και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης (Madrado, Quílez & Sicilia, 2002).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας πέρα της σημαντικής συνεισφορά τους στη διδασκαλία του μαθήματος των εικαστικών, δίνουν επίσης την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να γνωρίσουν, να ευαισθητοποιηθούν, να κατανοήσουν, να αποκτήσουν εμπειρία, τεχνογνωσία και φιλικότητα στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εργασίας και υπηρεσιακής εξυπηρέτησης (Μαρκατάτος, 2002).

### 1.5.7. Ο Αυτοπροσδιορισμός, η Νοητική Αναπηρία και η Διδασκαλία των Εικαστικών

Ως αυτοπροσδιορισμός (self-determination) εννοείται το δικαίωμα του κάθε ατόμου να κάνει τις δικές του επιλογές. Τις τελευταίες δεκαετίες εισήχθη και αναπτύχθηκε στην ψυχολογία και στην παιδαγωγική ο όρος αυτός, ως δυναμικός δηλωτικός όρος μιας σημαντικής παραμέτρου της ζωής. Η απόκτηση των δεξιοτήτων έμφυτων ή επίκτητων, που ολοκληρώνουν την προσωπικότητα του ατόμου στο επίπεδο της αυτόνομης διαβίωσης, συνδέονται με τον αυτοπροσδιορισμό (Καρτασίδου, 2007).

Ο Wehmeyer (1996) ήταν αυτός που ασχολήθηκε αναλυτικά και σε βάθος με τον αυτοπροσδιορισμό και αναφέρεται στα σημαντικά στοιχεία που τον περιγράφουν:

1. Αυτορρύθμιση. Η άνεση ενός ατόμου να εξετάζει και να διερευνά τις συνθήκες αλλά και τις αντιδράσεις που συμβαίνουν γύρω του, και μέσω αυτών να αποφασίζει πως θα ενεργήσει. Είναι η ευχέρεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και επιπλέον, η ικανότητα το άτομο να αλλάζει γνώμη και να αναθεωρεί. Οι δεξιότητες που χρειάζονται για μια επαρκή αυτορρύθμιση είναι: η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση.
2. Ψυχολογική ενίσχυση. Είναι μια εσωτερική κατάσταση ελέγχου της προσωπικότητας, της αποτελεσματικότητας, αλλά και των κινήτρων. Οι πράξεις των ατόμων επικουρούνται από την πεποίθηση ότι έχουν την ικανότητα να κυριαρχούν στις καταστάσεις ώστε να καταφέρουν αυτό που έχουν σχεδιάσει.
3. Αυτο-πραγμάτωση. Σχετίζεται με την επίγνωση των βασικών χαρακτηριστικών του ατόμου που συγκροτούν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Λογαριάζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, όπως και τα όρια που μπορούν να λειτουργήσουν σαν εμπόδια. Η αλληλεπίδραση η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση είναι τα εργαλεία εκείνα που βοηθούν στην απόκτηση της αντίληψης του εαυτού.
4. Αυτονομία. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει να δρα ανεξάρτητα και σε ανάλογη σχέση με το τι προτιμά και θέλει. Η αυτονομία

συνδέεται με τον έλεγχο των δραστηριοτήτων, την διεκπεραίωση των αναγκών και την ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών.

Τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού και το κατά πόσο υπάρχουν σε ένα άτομο ταυτόχρονα, εξαρτάται από ένα σύνολο παραμέτρων που μπορούν να διαφοροποιηθούν, σύμφωνα με τις καταστάσεις που διαμορφώνονται. Οι παράμετροι αυτές είναι:

- Οι συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον: η οικονομική κατάσταση, οι προσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις, το επαγγελματικό προφίλ και το μορφωτικό επίπεδο.
- Το ακαδημαϊκό και το κοινωνικό προφίλ της σχολικής μονάδας.
- Το προσωπικό προφίλ του μαθητή, δηλαδή στοιχεία της ψυχοπνευματικής του κατάστασης ή δημογραφικά (το φύλο, η ηλικία κλπ.) (Καρτασίδου, 2007).

Ο αυτοπροσδιορισμός δηλαδή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και από τις ευκαιρίες που δίνονται στους/στις μαθητές/-τριες από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Εξαρτάται ακόμα και από την ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε αυτές και να τις αναπτύξουν.

Ειδικότερα, όπως ο Wehmeyer (1995) αναφέρει, τα τέσσερα (4) βασικά στοιχεία, που ορίζουν τον αυτοπροσδιορισμό (αυτορρύθμιση, αυτοπραγμάτωση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτονομία), εδράζονται σε χαρακτηριστικά που συνδέονται με θέματα του τρόπου αντίδρασης σε συγκεκριμένες περιστάσεις, αυτά μπορεί να είναι η ευκαιρία για αποφάσεις που αφορούν προσωπικά αλλά και κοινωνικά θέματα, η συμμετοχή στην λύση προβλημάτων, ο ορισμός και η κατάκτηση των στόχων, η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, η αυτοενίσχυση, η αναγνώριση του εσωτερικού σημείου των ορίων.

Στην εκπαιδευτική πρακτική παρατηρείται πως οι στόχοι των προγραμμάτων που συνδέονται με τη διδακτική ατόμων με ή χωρίς νοητικές δυσκολίες ακουμπάνε στα χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1995; Καρτασίδου, Δημητριάδη & Φέτση, 2008). Εντούτοις, παρά την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξακολουθεί να επικρατεί η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει την έντονη καθοδήγηση

που στραγγαλίζει τις ελευθερίες και τα δικαιώματα των μαθητών/-τριών, καθώς παροπλίζει τα αντανakλαστικά και ελαχιστοποιεί τις επιλογές τους (Brown & Cohen, 1996). Δηλαδή παρόλο που στη διεθνή επιστημονική έρευνα έχει καταφανεί η αξία του αυτοπροσδιορισμού για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ατόμων με νοητικές και άλλες δυσκολίες (Abery, Rudrud, Arndt, Schauben, & Eggebeen, 1995; Wehmeyer, 2002), υπάρχουν ακόμα δυσλειτουργίες και ελλείμματα.

Δυσκολίες σχετικά με την αυτοεκτίμηση, το σχεδιασμό, τη στοχοθεσία, τη συλλογή πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων, τη χαμηλή αυτογνωσία μπλοκάρουν τα άτομα με νοητική αναπηρία στο να διαχειριστούν τα προβλήματά τους (Biller, 1985, στο Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998). Στις δυσκολίες που περιεγράφηκαν έρχεται να προστεθεί και η απουσία πρώιμης παρέμβασης, η οποία προσφέρει τα μέγιστα και εμφανίζει επιτυχία η εφαρμογή της σε κράτη με συγκροτημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μη τυπικής αγωγής (Brown & Cohen, 1996).

Η σημαντικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι καταφανής όπως σε όλο τον πληθυσμό και στα άτομα με νοητική αναπηρία, εντοπίζεται σε θέματα θεωρητικά (ακαδημαϊκές γνώσεις) ή πρακτικά (κοινωνικές δεξιότητες). Η σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση απομακρύνεται από σειρές και σύνολα (π.χ. δείκτης νοημοσύνης) για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Ο δείκτης νοημοσύνης είναι απλώς μια διατύπωση της νοητικής αναπηρίας. Πλέον, δίνεται αξία στην κουλτούρα και στα περιβάλλοντα οικογενειακά, κοινωνικά, όπως καταδεικνύεται από την οικοσυστημική αξιολόγηση. Τα εμπόδια αναπτύσσονται παράλληλα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ανθρώπου με νοητική αναπηρία σε μια καθημερινότητα περίπλοκη αλλά διαχειρίσιμη στο τέλος της μέρας, εφόσον υποστηρίζεται από τους παρεχόμενους μηχανισμούς για ικανή χρονική περίοδο (Wehmeyer & Garner, 2003).

Τα επίπεδα επιτυχούς ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού συνδέονται με τη μεταγνώση που τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν διαθέτουν αυθόρμητα, καθώς δυσκολεύονται στην αξιοποίηση των μηχανισμών αυτών. Όμως, είναι λάθος η δυσκολία κατάκτησης αυτού του είδους και κάθε είδους γνώσης στα άτομα με νοητική αναπηρία να τα αποκλείσει από το δικαίωμα της ανάπτυξης της ικανότητας για κάποιο βαθμό αυτοπροσδιορισμού. Όπως και η Καρτασίδου (2007:1243) αναφέρει: «ο

*αυτοπροσδιορισμός είναι μία έννοια που αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής». Ο Wehmeyer (2005:119), που έχει εμβαθύνει όσο κανείς στην έννοια του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία, έχει καταλήξει ομοίως ότι «δεν υπάρχει πλάσμα που δεν είναι σε κάποιο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο».*

#### **1.5.7.1. Παρερμηνείες του Αυτοπροσδιορισμού στα Άτομα με Νοητική Αναπηρία**

Σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer, (1999), το περιβάλλον, ανάλογα με τις ευκαιρίες και την υποστήριξη που παρέχει παίζει σημαντικό ρόλο, αλληλοεπιδρώντας με την αντίληψη του ατόμου, στην ανάπτυξη των τεσσάρων (4) χαρακτηριστικών (αυτονομία, αυτορρύθμιση, αυτοπραγμάτωση, ψυχολογική ενδυνάμωση) του αυτοπροσδιορισμού. Επίσης οι Wehmeyer και Palmer, (2003) διαπιστώνουν ότι, η εκπαιδευτική δομή και το οικογενειακό περιβάλλον, ενεργοποιώντας προγράμματα παρέμβασης, συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε όλες τις ηλικίες. Αναγνωρίζοντας την αξία του ρόλου των εκπαιδευτικών δομών και της οικογένειας στην παροχή των γνώσεων και των ευκαιριών, παρατηρείται να αναπτύσσεται ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης, που συνδέεται με αυτό του λειτουργικού αυτοπροσδιορισμού (ικανότητα ↔ ευκαιρία ↔ υποστήριξη). Ο αυτοπροσδιορισμός στα άτομα με νοητική αναπηρία είναι καθοριστικός παράγοντας, της ποιότητας ζωής τους και της υγιούς μετάβασής τους από την εφηβεία στην ενηλικίωση (Ντότση, 2015). Η αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση και κατά επέκταση ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου με αναπηρία, σε όλους τους τομείς της ζωής του βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από το περιβάλλον και τις ευκαιρίες που του δίνονται στην άσκηση αυτού (Wehmeyer, 1995).

Ωστόσο συχνά διαπιστώνονται παρερμηνείες για τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία που συνδέουν τον αυτοπροσδιορισμό με:

- Την πλήρη αυτονομία, που υπαινίσσεται ανεμπόδιστη ελευθερία στη διεκπεραίωση έργων ή διαφορετικά στο κατά πόσο κάποιος εμπιστεύεται τον εαυτό του και τις δικές του δυνάμεις. Αυτή την παρερμηνεία χρειάζεται να την κρατήσουμε μακριά από τα άτομα με νοητική αναπηρία αφού μπορούν να έχουν τον έλεγχο κάποιων δραστηριοτήτων τους. Επίσης, αυτό μπορεί να συμβαίνει και σε άτομα με υψηλά επίπεδα νοημοσύνης, δηλαδή, να αναθέτουν την εκτέλεση μιας εργασίας σε άλλα άτομα, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αυτοπροσδιοριζόμενα (Shogren, Raley, Burke & Wehmeyer, 2019).
- Τον έλεγχο, γιατί οι καθημερινές μας ενέργειες δεν εμπίπτουν σε αυστηρά οριοθετημένα πλαίσια αυτοκυριαρχίας. Έτσι, επειδή κάποιος ακούει συμβουλές και λαμβάνει υπόψη του σχετικές γνώμες τρίτων (φίλων, γονέων, δασκάλων κλπ.), δεν σημαίνει ότι έχει χάσει τον έλεγχο. Ενδεχομένως, στις ανθρώπινες σχέσεις να υπάρχει μια μορφή αλληλεξάρτησης, την οποία ωστόσο, μπορούμε να τη συναντήσουμε σε όλες τις ομάδες των ανθρώπων (Shogren, Raley, Burke & Wehmeyer, 2019).
- Την επιτυχία, η οποία συνδέεται με το πόσο το άτομο καταφέρνει να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει. Όμως, επειδή οι προσπάθειες κάποιου μαθητή/-τριας οδηγούνται σε αποτυχία, δεν σημαίνει ότι δεν είναι αυτοπροσδιοριζόμενος. Η ζωή και ο αυτοπροσδιορισμός δεν ανήκουν μόνο στους επιτυχημένους. Η ικανότητα του καθενός διαφοροποιείται στην υπερπήδηση των εμποδίων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να αναπροσαρμόζει την προσπάθειά του, έπειτα από μία αποτυχία (Shogren, Raley, Burke & Wehmeyer, 2019).
- Τη διδακτική πρακτική, εφόσον συνδέεται με ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις. Η τμηματική, σπασμωδική, περιοδική αντιμετώπιση μιας κατάστασης δεν είναι αρκετή για να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά χρειάζεται να ενσωματωθούν συγκεκριμένες ενέργειες στην καθημερινή διδακτική πρακτική και μεθοδολογία για να υπάρξει αποτέλεσμα (Shogren, Raley, Burke & Wehmeyer, 2019).

Η «αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά» θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ως ξεχωριστό μάθημα, το οποίο να περιλαμβάνει:

- Στοιχεία της θεωρίας.
- Στόχους για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Το μοντέλο μάθησης (Wehmeyer, 2002).

#### **1.5.7.2. Ο Ρόλος του Μαθήματος των Εικαστικών στην Ανάπτυξη του Αυτοπροσδιορισμού**

Ως γενικός σκοπός της αισθητικής αγωγής (εικαστικά, μουσική, θεατρικό παιχνίδι) στα σχολεία ορίζεται η επιβοήθηση στην ικανότητα των μαθητών/-τριών να σχεδιάζουν με ευρηματικότητα και πρωτοτυπία και να εξωτερικεύουν ικανοποιητικά τις βιωματικές τους γνώσεις, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και την ψυχική τους κατάσταση, με διαφορετικούς τρόπους, επίσης, να εκτιμούν την τέχνη, τη φύση και τη ζωή. Ακόμα, σκοπός είναι η βελτίωση της ανταπόκρισης του/της μαθητή/-τριας σε θέματα καθημερινά, κοινωνικά, φιλοσοφικά και στις αλλαγές τους, καθώς και η επωφελής εκμετάλλευση της προσοχής στη λεπτομέρεια, με αποτέλεσμα να διανθήσει την ψυχή του και να ενισχύσει το διάλογο με στοιχεία της καθημερινότητας. Η αισθητική αγωγή οξύνει τις αισθήσεις και τις αντιληπτικές ικανότητες, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να σχεδιάζει και να κατευθύνει τις ενέργειές του για τη δημιουργία με πολλαπλά μέσα.

Με αυτό τον τρόπο, η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών/-τριών διασφαλίζει και προωθεί τη συνειδητοποίηση και αναγνώριση των ατομικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων. Αυτό δίνει μια γενναία ώθηση στα παιδιά με νοητική αναπηρία να κάνουν ένα βήμα στην αυτογνωσία και τον αυτοπροσδιορισμό. Μέσα από την εξοικείωση και την αντίστοιχη γνώση, αλλά και την εργασία με τα εκφραστικά αντικείμενα και τις μεθόδους, που εφαρμόζουν οι δημιουργοί, οι μαθητές/-τριες οδηγούνται στη δόμηση του δικού τους αισθητικού κριτηρίου, το οποίο είναι ένα ακόμα βήμα προς την αυτογνωσία.



Το μάθημα των εικαστικών έχει φιλοσοφικό, ανθρωπιστικό, οντολογικό, ψυχοπνευματικό, εξειδικευμένο χαρακτήρα και αποκτά μια πολυεπίπεδη σημαντικότητα. Στόχος του μαθήματος είναι η αγωγή στην ατομική εκφραστικότητα και τη δημιουργικότητα μέσα από την τέχνη (Τρούλη, 1988). Η τέχνη προτείνεται σαν το εργαλείο εκείνο, που θα ενεργοποιήσει όλες τις θετικές δυνάμεις των μαθητών/-τριών και θα τους καθοδηγήσει να γνωρίσουν με ασφάλεια τον κόσμο, με ζητούμενο τον αυτοπροσδιορισμό, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ή τα εμπόδια που τους δημιουργούνται.

Οι μαθητές/-τριες οδηγούνται στην ανάπτυξη συναισθημάτων ικανοποίησης μέσω του μαθήματος ακόμα και με τη διευκόλυνση της ελεύθερης επαφής και χρήσης των εργαλείων και των υλικών που επιθυμούν, έτσι γνωρίζουν και οικειοποιούνται νέους κόσμους, οι οποίοι φαίνονται ελκυστικοί και εξελίσσονται μέσα από την άσκηση. Ο πειραματισμός δίνει στους/στις μαθητές/-τριες την ευκαιρία και την ελευθερία της εξερεύνησης και της επιλογής. Επίσης, προσφέρεται έτσι ένας τρόπος χαλάρωσης με ασφάλεια αλλά και παρακίνησης της δημιουργικότητας ταυτόχρονα, ώστε να ελέγχουν και να βάζουν σε τάξη την αίσθηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος, οργανώνοντας μια δημιουργική δραστηριότητα. Ωστόσο οι μαθητές/-τριες μπορούν να λερώνουν, αλλά ταυτόχρονα να εκφράζουν σκέψεις, ιδέες, επιθυμίες και ενίοτε χαρούμενα ή δυσάρεστα συναισθήματα. Όλα αυτά συντείνουν στον αυτοπροσδιορισμό ακόμα και αν δεν γίνεται συνειδητά τη συγκεκριμένη στιγμή (Rubin, 2005).

Μέσω της ελεύθερης επιλογής, της λήψης αποφάσεων και της μετουσίωσης αυτών στην παραγωγή έργου, οι μαθητές/-τριες ορίζουν συμβολικά και δημιουργικά τις επιλογές τους και καθορίζουν με σαφή τρόπο το δικό τους στυλ, αν όχι ως καλλιτέχνες, σίγουρα ως προσωπικότητες που είναι το κυρίως ζητούμενο. Αναγνωρίζουν πτυχές του εαυτού τους, που ενδεχομένως να τους δυσκολεύουν, κυρίως αν συνοδεύονται από συναισθήματα εξάρτησης και ευαλωτότητας. Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να τις εκφράσουν, ώστε να τις επικοινωνήσουν και μέσα από αυτό να τους παρασχεθεί βοήθεια ή ακόμα και να τις θεραπεύσουν. Σύμφωνα με αυτή την συνθήκη, παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ξεσπάσματα από την αποδέσμευση δύσκολων καταστάσεων, οι οποίες εμφανίζονται αυθόρμητα στα έργα τους. Όταν δεν εκφράζονται οι μαθητές/-τριες παραμένουν εγκλωβισμένοι, συχνά σε ποικίλα συναισθήματα. Η εικαστική

δημιουργία αποδεσμεύει με ασφαλή τρόπο τις εσωτερικές εντάσεις, ώστε οι μαθητές/-τριες να μην κατευθύνονται από κρυφά και απωθημένα κίνητρα, γεγονός που συντείνει στον αυτοπροσδιορισμό τους.

## **1.6. Στοχευμένη Αναφορά Προηγούμενων Ερευνών**

Η όψιμη θεσμοθετημένη αναγνώριση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, αποτελεί αναγνώριση της ανομοιομορφίας του μαθητικού πληθυσμού και προϋποθέτει, μια συνεχή προσπάθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την επιλογή και χρήση των παιδαγωγικών μεθόδων και των συνθηκών εκείνων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων και προωθούν τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και την ποιότητα της ζωής τους. Η διερεύνηση των παραγόντων που αναδεικνύουν την επιτυχημένη εκπαιδευτική πρακτική, αποτελεί αντικείμενο των ερευνών των τελευταίων χρόνων.

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του μαθήματος των εικαστικών για την επίδραση που ασκεί η διδασκαλία του μαθήματος στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας σε μαθητές/-τριες με νοητικές δυσκολίες. Επίσης κατά πόσο στοχευμένα εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με την οικοσυστημική αξιολόγηση, στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές/-τριες της τυπικής ή της ειδικής αγωγής.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον ελληνικό χώρο εντόπισε αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί και σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό στην τυπική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Επίσης, κάποιες αναφέρονται στη δημιουργικότητα, την αισθητική αγωγή και την τέχνη σε όλες τις βαθμίδες και κατηγορίες της εκπαίδευσης. Τέλος, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να αναφέρονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία των εικαστικών, η οποία να προωθεί τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Όπου παρατηρήθηκε έλλειψη στην ελληνική βιβλιογραφία αναζητήθηκαν δεδομένα στη διεθνή έρευνα, ωστόσο παρατηρείται έλλειψη διεθνώς στο συνδυασμό του πλήθους των αντικειμένων που εξετάζονται.

### **1.6.1. Έρευνες που Σχετίζονται με τα Εικαστικά**

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία έγινε για να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι παράγοντες του αυτοπροσδιορισμού, της δημιουργικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως προς την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς και σε πιο βαθμό οι μαθητές/-τριες είναι ικανοί και πρόθυμοι να δουλέψουν πάνω σε αυτούς. Τα εικαστικά στην παρούσα έρευνα θεωρούνται εξ ορισμού παράγοντας αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας. Αυτή η εξ ορισμού παραδοχή στηρίχτηκε σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και έχουν μελετηθεί αναλυτικά.

Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού με την έννοια της ανακάλυψης του εαυτού και της δημιουργικότητας σε σχέση με την ενεργοποίηση της σκέψης, μέσω της τέχνης (και του παιδικού σχεδίου) και τη σύνδεσή τους με τη νοητική αναπηρία αναφέρονται στις παρακάτω βιβλιογραφικές μελέτες: του Διλίντα (2014), η οποία υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών μέσω της αισθητικής αγωγής. Της Ιερομνήμων (2019), η οποία πραγματεύεται τις «εικαστικές τέχνες στο σχολείο, προς μια διδακτική χειραφέτησης του παιδιού ως δημιουργού και αισθητικού υποκειμένου». Της Σούλη (2018), η οποία διερεύνησε, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, τους οδηγούς σπουδών των τμημάτων προσχολικής αγωγής των ελληνικών πανεπιστημίων για το μάθημα της αισθητικής αγωγής και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειψη συνειδητοποίησης του ακαδημαϊκού κύκλου, σχετικά με τη σημασία και τη χρησιμότητα της αισθητικής εκπαίδευσης και των πλεονεκτημάτων που την ακολουθούν.

Ακόμα, η Κωνσταντίνου (2017), με την έρευνα πεδίου, προσθέτει υλικό στην αναζήτηση καθώς, διερευνά τη «*διδακτική των εικαστικών τεχνών, ένας προβληματισμός για τον τρόπο που διεξάγεται σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, σε αναζήτηση*

μιας κατάλληλης διδακτικής συνθήκης». Με δείγμα τέσσερις εκπαιδευτικούς και με εργαλεία την ημιδομημένη συνέντευξη και την παρατήρηση, προσπαθεί να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την στοχοθεσία, την διδακτική πρακτική, την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών, την παραγωγή και την αξιοποίηση του εικαστικού προϊόντος. Εστιάζοντας στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία, χωρίς να αναφέρεται, αν αυτά είναι της γενικής ή της ειδικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται η σημαντικότητα των συνεργασιών, της υποδομής των χώρων, του ρόλου των γονιών. Ακόμα, η έρευνα αναδεικνύει το θέμα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πορείας – διεργασίας. Θίγει επιπλέον την εξωστρέφεια και την αναγνώριση του έργου των μαθητών/-τριών. Τέλος, σχετικά με την διδακτική που χρησιμοποιείται, η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πολύ για τις εξελίξεις, τόσο στην τέχνη όσο και για τη διδακτική αυτής, παρακολουθώντας συνέδρια, επιμορφώσεις κτλ. και πάντα προσεγγίζουν τους/τις μαθητές/-τριες και την εκπαιδευτική διαδικασία με ένα χαρούμενο παιγνιώδη τρόπο.

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε μια καταγραφή από τη Λαβίδα (2008), για το ρόλο της αισθητικής αγωγής στην παιδαγωγική πρακτική μαθητών/-τριών με σύνδρομο Down.

Τέλος, έρευνες που αναφέρονται στην αξία της τέχνης και από εκεί αντλούνται στοιχεία για τις έννοιες που διερευνώνται είναι αυτές των: Αποστολίδη (2015); Ατολίκου και Μουστάκας (2015); Γκατζόγια (2018); Καραπαναγιώτη (2015); Κερεζίδου (2010); Μαρινοπούλου (2020); Μάρκου (2015); Μπάκα (2011); Μουζουρίδη (2009); Παπαδοπούλου (2015); Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου (2016); Ράικου (2013); Ρέντιτ (2012); Σακελλάρη (2013); Σιδηρόπουλου (2015); Σκαρπαλέζου (2003); Τσιμπιδάκη και Κλαδάκη (2015) που διερευνούν την επίδραση της τέχνης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ομάδες και περιβάλλοντα.

### **1.6.2. Έρευνες Σχετικές με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντόπισε στην ελληνική βιβλιογραφία έρευνες που να σχετίζονται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα των

εικαστικών σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης. Όμως, καταγράφονται τρεις μελέτες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των: Ηλιακοπούλου (2017); Μουταβελή (2010) και Χατζή (2014) που αναφέρονται στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της ιστορίας. Για αυτό το λόγο η αναζήτηση στράφηκε στη διεθνή βιβλιογραφία.

Αναφορικά με τη διδασκαλία της τέχνης σε άτομα με νοητικές δυσκολίες, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που στοιχειοθετείται σε αυτή την εργασία, είναι η βιβλιογραφική μελέτη της Bush (2007), η οποία αναφέρεται σε μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας για άτομα με νοητικές δυσκολίες στα μαθήματα τέχνης η οποία στο τέλος, κάνει έκκληση για καταγραφή ιδεών και καλών πρακτικών καθώς στην βιβλιογραφική της ανασκόπησή δε βρήκε υλικό για τα μαθήματα τέχνης.

Επίσης, η έρευνα της Rodriguez (2012) που αφορά το επίπεδο διαφοροποίησης της διδασκαλίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, καλύπτει ένα ακόμα κομμάτι του ενδιαφέροντος της έρευνας που αναπτύσσεται. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με δείγμα 103 εκπαιδευτικούς, που εργάζονταν σε σχολεία δημοτικού και γυμνασίου του Midwest, από τους οποίους οι επτά δίδασκαν εικαστικά. Στόχος της έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι γνώσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί γνώριζαν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά λίγοι την εφαρμόζαν.

Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η μελέτη της Eddles-Hirsch (2017) η οποία διερευνά τον τρόπο που λειτούργησε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις ικανότητες μιας ομάδας εκπαιδευτικών στην Αυστραλία για τη διδασκαλία των εικαστικών. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η έρευνα αφορά φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ερευνήτρια κάνει λόγο για την έλλειψη μελετών και ερευνητικών αποτελεσμάτων στα θέματα που εξετάζει. Το δείγμα αποτελείτο από 80 δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται μια παρέμβαση με εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Tomlinson (2010), ώστε να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των δασκάλων στις ικανότητές τους στα εικαστικά. Η καταγραφή έγινε με ερωτηματολόγιο επτά ερωτήσεων (Eddles-Hirsch, 2017).

### 1.6.3. Έρευνες Σχετικές με τη Δημιουργικότητα

Έρευνες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τα άτομα με αναπηρίες δεν βρέθηκαν στην Ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο υπήρξαν έρευνες που επηρέασαν την παρούσα εργασία και αυτές είναι:

Της Καλαφάτη (2019), που εξετάζει τη δημιουργικότητα στη λύση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος μέσα από τις τέχνες. Βέβαια η έρευνα αυτή αναφέρεται σε μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, έχει ενδιαφέρον η προσέγγιση της. Αναλυτικότερα, η έρευνα σχετίζεται, *«με την ανίχνευση των στοιχείων που προβλέπουν τη δημιουργικότητα των μαθητών σε ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα με τη χρήση των εικαστικών τεχνών, παράγοντες που ωθούν τη δημιουργική σκέψη, πως μέσα από την επίλυση προβλήματος διαμορφώνεται η δημιουργική διαδικασία»* (Καλαφάτη, 2019:3). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της δημιουργικότητας, καθώς και την αξία της προώθηση αυτής, στη διαμόρφωση παιδαγωγικού πλαισίου (με πλούσια ερεθίσματα, διδακτικό χώρο και χρόνο), που να συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, για να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τις ιδέες τους, αλλά και να μπορούν να διαμορφώνουν τις συνθήκες εκείνες, που θα ελέγχουν τη μαθησιακή τους πορεία. Τέλος, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναγνωρίζει, να δέχεται και να προωθεί την αλλαγή, τις δημοκρατικές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές.

Της μελέτης του παιδαγωγικού ινστιτούτου για την ποιότητα στην εκπαίδευση, όπου μεταξύ άλλων διερευνάται *«το παιδαγωγικό πλαίσιο, το περιεχόμενο σπουδών και η διδακτική πράξη»* από τους Βέικου, Βαρέση και Πατούνα (2008: 89). Απευθύνεται σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Στην ερώτηση, πόσο ανταποκρίνεται η διδακτέα ύλη στην καθημερινότητα; πλειοψηφεί το λίγο. Επίσης, τα ίδια αποτελέσματα έχει και το ερώτημα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, καθώς και η προώθηση των νέων τεχνολογιών και της καινοτομίας. Τέλος η διαθεματικότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντική επιλογή σε γνωστικά αντικείμενα όπως η πληροφορική, τα νέα ελληνικά και τα αγγλικά. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από σχολεία όλης της Ελλάδας: 60 δημοτικά, 21 γυμνάσια, 14 Ενιαία λύκεια και 5 Επαγγελματικά.

Επιπλέον, αναλύθηκε η Ευρωπαϊκή έρευνα των Cachia, Ferrari, Ala-Mutka και Punie (2010), η οποία αναφέρεται στη «δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαίδευση και κατάρτιση στις χώρες της Ευρώπης». Δηλαδή πως οι εκπαιδευτικοί στην διδακτική διαδικασία καλλιεργούν, υποστηρίζουν και εφαρμόζουν τη δημιουργικότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας προήλθε από 32 χώρες και 7.659 εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν διαδικτυακά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά, την αξία και την εφαρμογή της δημιουργικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, από την διερεύνηση διαφαίνεται πως το σημαντικότερο για τους εκπαιδευτικούς ήταν η υποστήριξη της μεταγνώσης. Το παιχνίδι και η διαθεματικότητα κερδίζουν μικρότερο χώρο στις δραστηριότητες της δημιουργικής προσέγγισης των γνωστικών τους αντικειμένων. Ακόμα, η θεωρία σε θέματα δημιουργικότητας φαίνεται να είναι πιο ανεπτυγμένη σε σχέση με την πράξη.

#### **1.6.4. Έρευνες Σχετικές με τον Αυτοπροσδιορισμό**

Στη διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού εντοπίστηκαν πλήθος ερευνών, στην τυπική αλλά κυρίως στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, καμία δεν εστιάζει στα εικαστικά και τον αυτοπροσδιορισμό πέρα από τα στοιχεία που εντοπίζονται στις έρευνες του Διλίντα (2014) και της Ιερομνήμων (2019) που προαναφέρθηκαν. Καθώς και η έρευνα της Κατηφόρη (2003), που μπορεί να σχετίζεται με το θέμα στη σύλληψή του και αφορά τη «διερεύνηση της σχέσης της αυτοαντίληψης του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο αναπαριστά σχεδιαστικά τον εαυτό του». Η έρευνα έγινε μέσω πειράματος σε δείγμα 90 μαθητών/-τριών των δημοτικών σχολείων της πόλης του Βόλου και περιείχε τρεις ενότητες. Οι μαθητές/-τριες αρχικά αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ I), στη συνέχεια, ζωγράφισαν σε ένα χαρτί τον εαυτό τους και έπειτα σε άλλο χαρτί τον/την καλύτερό/-η τους φίλο/-η. Η έρευνα διατύπωσε πως τα σχέδια του εαυτού και των φίλων των μαθητών/-τριών έχουν παρεμφερή χαρακτηριστικά, τα οποία δεν δίνουν πληροφορίες για την αυτοαντίληψη. Ωστόσο, το ΠΑΤΕΜ I δίνει αξιόπιστες πληροφορίες για την αυτοαντίληψη των

μαθητών/-τριών, καθώς παρατηρείται να συνδέεται ο αυτοπροσδιορισμός με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά και με την ποιότητα της ζωής. Στην παρούσα έρευνα έχει αξιοποιηθεί η νέα έκδοση του συγκεκριμένου τεστ (ΠΑΤΕΜ II) για την δημιουργία των αξόνων της έρευνας.

Πέρα όμως της ελάχιστης ποσότητας ερευνών για τη σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με την αισθητική αγωγή και τα εικαστικά, πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με τον αυτοπροσδιορισμό και έτσι αντλείται υλικό και για την προσέγγιση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα οι: Βακάλη (2014); Δούκα (2016); Θεολόγη (2018); Καραμπέτσου (2019); Μαυρίδου (2017); Νίκα (2014); Ντότση (2015); Παναγιώτου (2012); Παπαδημητρίου και Σάλμοντ (2015); Σαρρή (2016); Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017); Φέτση (2008), διερευνούν τον αυτοπροσδιορισμό και τη νοητική αναπηρία, μέσω της σχέσης αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, σε άτομα με νοητικές δυσκολίες. Αναλυτικότερα αξίζει να αναφερθούν οι έρευνες:

Των Βακάλη (2014); Δούκα (2016); Μαυρίδου (2017); Νίκα (2014); Καραμπέτσου (2019); Παναγιώτου (2012); Σαρρή (2016); Φέτση (2008), οι οποίοι διερευνούν τον αυτοπροσδιορισμό σε σχέση με τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, κυρίως, με έρευνες πεδίου πλην του Σαρρή που είναι βιβλιογραφική και με τη χρήση κατά πλειοψηφία της κλίμακας «The Arc's Self-Determination Scale (SDS)» (Βακάλη, 2014; Δούκα 2016; Καραμπέτσου, 2019; Μαυρίδου, 2017; Φέτση, 2008). Επίσης, των κλιμάκων: «Behavioral Academic Self-Esteem: rating scale» (Βακάλη 2014), της «The Choice Questionnaire: A scale to assess choices exercised by adults with intellectual disability» (Μαυρίδου, 2017) την AIR Self-Determination Scale (Δούκα, 2016) επίσης το Detroit Test (Καραμπέτσου, 2019). Το δείγμα των παραπάνω ερευνών αποτελείται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία προσθετικά από όλα σχεδόν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, εκτός από του Σαρρή που παρουσιάζει έρευνα που έχει διεξαχθεί στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής. Στα αποτελέσματα για τον αυτοπροσδιορισμό αναφέρονται: χαμηλά επίπεδα, σοβαρό πρόβλημα, περιορισμένες επιλογές και ευκαιρίες, χαμηλά ποσοστά ανεξαρτησίας και διεκπεραίωσης συναλλαγών, επιδόσεις στον τομέα της αυτονομίας, ακόμα, σημειώνεται επηρεασμός του αυτοπροσδιορισμού από την αυτοεκτίμηση αλλά όχι από τις κοινωνικές



δεξιότητες, θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά αρνητική μεταξύ των γνωστικών δυσκολιών με τις τρεις αυτές μεταβλητές. Ωστόσο στην έρευνα της Δούκα (2016) διερευνώνται και τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές/-τριες που βρίσκονται σε επικινδυνότητα μαθησιακών δυσκολιών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Ακολουθούν οι μαθητές/-τριες που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και στο τέλος οι μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης. Όμοια ήταν και τα αποτελέσματα από τις απόψεις τους για τις σχέσεις των συνομηλίκων. Σχετικά με τη θέσπιση στόχων και τις ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού, οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό. Επίσης, ο Παναγιώτου (2012) αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή της ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού και παρατηρεί ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα εφόσον, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι και τα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων δεν περιλαμβάνουν τον αυτοπροσδιορισμό στους στόχους. Τέλος, η ακαδημαϊκή κατάρτιση, οι επιμορφώσεις, οι δομές εργασίας και οι μορφές της αναπηρίας των μαθητών/-τριών επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Επίσης, έρευνες που επηρέασαν την εργασία που αναπτύχθηκε και αναφέρονται σε υποβόσκουσες νοητικές δυσκολίες και τον αυτοπροσδιορισμό είναι της Ντότση (2015) και των Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017). Η πρώτη μελετά τη «σχέση της γνωστικής ανάπτυξης και του αυτοπροσδιορισμού: Διερεύνηση των υποκειμενικών διαστάσεων του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα». Παρόλο που αυτή η έρευνα δεν αναφέρεται σε διαγνωσμένες μαθησιακές ή νοητικές δυσκολίες (αν και στην Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού είχαν πρόβλημα στην ανάγνωση), έχει ενδιαφέρον ως προς την στάση των εκπαιδευτικών. Κατά την έρευνα χορηγήθηκε το ψυχομετρικό κριτήριο μαθησιακής επάρκειας του Detroit (DTLA-4) και στη συνέχεια η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού AIR (AIR Self-determination Scale). Επίσης, το τελευταίο μέρος της κλίμακας AIR ήταν σε μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, με πληθυσμό στόχο μαθητές/-τριες της Ε΄ και της Στ΄ δημοτικού που παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχολείο. Οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, προήλθαν από τέσσερα δημοτικά

σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και στο σύνολό τους ήταν 65. Επιπλέον, συμμετείχαν και 11 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν φόρμα για κάθε ένα μαθητή (Ντότση, 2015). Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι, ο χαμηλός αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με τη χαμηλή επίδοση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν χαμηλά τους/τις μαθητές/-τριες, τόσο στον άξονα των ικανοτήτων όσο και στον άξονα των ευκαιριών και αυτό πιθανώς να δείχνει τις χαμηλές τους προσδοκίες από τους τελευταίους, τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης οι Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017) ερευνούν την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αποδοχή, τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους καθώς και το ρόλο του φύλου των μαθητών/-τριών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτελείται από 110 μαθητές/-τριες των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ο πληθυσμός στόχος αποτελείται από δυο ομάδες μαθητών/-τριών: 55 μαθητές/-τριες (33 αγόρια, 22 κορίτσια) που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και 55 μαθητές/-τριες (33 αγόρια, 22 κορίτσια), αντίστοιχου προφίλ (πολιτισμικού, κοινωνικοοικονομικού) που παρακολουθούν μαθήματα σε τυπική τάξη με χαμηλή επίδοση, αλλά δεν έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη διερεύνηση των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε μέρος (αυτοεκτίμηση και σχέσεις με συνομηλίκους) του ερωτηματολογίου «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΠΑΤΕΜ II» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile for Children” της Harter (1985). Στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις δυο ομάδες μαθητών/-τριών που εξετάστηκαν. Το ίδιο συνέβη και με την κοινωνική αποδοχή.

Τέλος, μια ακόμα έρευνα που σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό και έχει πολύ ενδιαφέρον, είναι αυτή του Σιβένα (2014), ο οποίος έδωσε ένα ερωτηματολόγιο σε μαθητές/-τριες και ταυτόχρονα σε δυο ενήλικες και στο τέλος συνέκρινε τα αποτελέσματα, προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η άποψη ενός άλλου, όσο καλά κι αν γνωρίζει τον άνθρωπο με νοητικές δυσκολίες, είναι ισοδύναμη με την άποψη του ίδιου για τον εαυτό του; Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση της κλίμακας «The Arc’s Self-Determination Scale» (SDS). Τα αποτελέσματα

καταδεικνύουν ότι η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού είναι αξιοποιήσιμη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για τη διαπίστωση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με νοητική δυσκολία. Ωστόσο, κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τις διαφορετικές ομάδες του δείγματος παρατηρήθηκαν αποκλίσεις στους μέσους όρους και έτσι, δεν επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση για την σύμπτωση απόψεων των ενήλικων και των ατόμων με αναπηρία.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφονται οι διαστάσεις του ερευνητικού προβλήματος στο χρόνο και στην συνέχεια γίνεται ανάλυση όλων των μεταβλητών της έρευνας για το ρόλο τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η θέση και οι σκοποί που κατά καιρούς έχει υπηρετήσει η τέχνη στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών του κόσμου, κατά τους τελευταίους τρεις αιώνες (19<sup>ο</sup>–21<sup>ο</sup>). Παρακάτω εκτίθενται όλες οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο μάθημα των εικαστικών και αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και στους παράγοντες που την καθορίζουν, όπως η νοητική αναπηρία, τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η δημιουργικότητα, ο αυτοπροσδιορισμός, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η οικοσυστημική αξιολόγηση ως μέρος αυτής.

### **2.1. Η Ιστορία Πτυχών του Ερευνητικού Προβλήματος**

Οι τέχνες, σύμφωνα με τον Ξηροπαΐδη (2010), συνδέονται με την παροχή αυτονομίας και χειραφέτησης στο υποκείμενο σύμφωνα πάντα με την οριοθέτηση της αισθητικής, όπως επικαλείται ο Kant (1790). Επιπλέον, συνδέονται με την παρουσία της απολυτότητας – κυριαρχίας που συνδυάζεται με την αλήθεια του υποκειμένου, η οποία μπορεί να δυναμιτίσει την ορθολογικότητα, όπως υποστηρίζουν τα κινήματα του σουρεαλισμού και του ρομαντισμού.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στη θέση της τέχνης στην εκπαιδευτική πρακτική των τελευταίων τριών αιώνων (19<sup>ος</sup>–21<sup>ος</sup>), παρατηρείται ότι η τέχνη κατά καιρούς καλύπτει διάφορες ανάγκες που συνδέονται με αυτές της κοινωνίας, της βιομηχανίας και της παραγωγής. Η αρχή της ανασκόπησής γίνεται με τον Froebel (1887), ο οποίος εργάστηκε για την καθιέρωση της προσχολικής αγωγής και από πολύ νωρίς έθεσε το θέμα της τέχνης, την οποία συνέδεσε με την άμεση επαφή στα μικρά παιδιά, στη σωστή του διάσταση «*αναδεικνύοντας την ενότητα της ζωής*» (Χρηστίδης, 2009:

230). Ο ίδιος αναγνώρισε τον διττό ρόλο των μαθητών/-τριών, ως δημιουργών και παρατηρητών.

Στη δεκαετία του 1870, ύστερα από πίεση των βιομήχανων, επιλέγεται το μάθημα του σχεδίου να αποτελέσει υποχρεωτικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Αμερικής, υπό τις υποδείξεις ενός Άγγλου συντονιστή. Ωστόσο, στα τέλη του 19ου αιώνα, η τέχνη αποτελεί στοιχείο πολιτισμού, που συνδέεται κυρίως με τις γυναίκες της ανώτερης κοινωνικής τάξης και σχετίζεται με την ανάδειξη των στερεοτύπων της κοινωνίας (Chapman, 1993).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η τέχνη καλείται να επικουρήσει τη χειροτεχνία και να δώσει εφόδια στο κύμα μεταναστών, που κατακλύζει τις μεγάλες πόλεις. Στις δεκαετίες 1920 – 1940 παρατηρείται η απεμπλοκή της τέχνης από τις μανιέρες των μεγάλων δασκάλων και να αναγνωρίζεται αυτή των παιδιών. Είναι η εποχή που ο Dewey (1934) διατυπώνει τις θέσεις του για την αναγνώριση της ανεξάρτητης προσωπικότητας του παιδιού και της ενεργητικής αυτοέκφρασης του. Οι ιδέες του Dewey (1934) γίνονται αποδεκτές από πλήθος εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνδέουν την αυτοέκφραση με τον φυσικό τρόπο ζωής και την αναγνωρίζουν ως παράγοντα της ωρίμανσης του ατόμου. Στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πρακτικής που αναδύθηκε από τις διατυπώσεις του Dewey (1934), παρατηρείται η δημιουργία ενός νέου σχολείου το οποίο συνδέεται με την καθημερινότητα, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν και προωθεί λύσεις μέσα από την διερεύνηση, την έκφραση των ιδεών και την ομαδική εργασία. Η δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών μέσα από την πειραματική διαδικασία η οποία είχε αναπτυχθεί την Αμερική συναντήθηκε με τον πειραματισμό του Bauhaus και εξελίχθηκε σε συστηματική έρευνα (Chapman, 1993).

Ο 2<sup>ος</sup> Παγκόσμιος Πόλεμος ανέδειξε την τέχνη, ως μέσο για την προώθηση των πολιτικών και κοινωνικών πεποιθήσεων της εποχής. Μετά το τέλος του πολέμου, η τέχνη επικουρούμενη από την ελευθερία της έκφρασης, αναγνωρίζεται ως θεραπευτικό εργαλείο και μέσο δημιουργικής ανάπτυξης, το οποίο ολοκληρώνει την προσωπικότητα του παιδιού τη στιγμή που αυτό καταγράφει τα βιώματά του με εικόνες. Σε αυτό το σημείο επίσης, συναντιέται η τέχνη των παιδιών με αυτή των ενηλίκων, αποκτώντας

πλέον μια σχέση αλληλεπίδρασης που συνοψίζεται «στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης και στην εκπαίδευση στη τέχνη» (Chapman, 1993:19).

Όταν, μετά το 1950, αναπτύχθηκαν οι επιστήμες, η καλλιτεχνική αγωγή προωθήθηκε μέσω της δημιουργικότητας και της αξίας της σε διάφορες εφαρμογές στην επιστημονική έρευνα. Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της αξίας της, τέθηκαν ορισμένα ηθικά θέματα, που σχετίζονται με την πρόθεση του δημιουργικού ατόμου, τις αρχές και τις αξίες του. Πέρα όμως από τις όποιες επιφυλάξεις, η διδασκαλία των τεχνών συνδέθηκε με την προσαρμοστικότητα, την αποφυγή στερεοτύπων και την επαρκή γνώση του αντικειμένου. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν, η τέχνη μεταφέρεται σαν σώμα γνώσης, που ακουμπά στις θεωρίες της αυτοέκφρασης και της ωρίμανσης του ατόμου και προσπαθεί να συσχετιστεί με την οργάνωση της κοινωνίας (Chapman, 1993).

Ο μεταμοντερνισμός που ακολουθεί, απελευθερώνει τα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα καλλιτεχνικής αγωγής, προσβλέπει σε ένα ολιστικό πρόγραμμα σπουδών, προωθεί τη διαθεματικότητα και συνδέει τις γνωσιακές εμπειρίες με την καθημερινότητα.

Σήμερα, η τέχνη βρίσκει αντίκρισμα στις διάφορες κοινωνικές θεωρίες που διατυπώνονται. Η σύνδεση της τέχνης με τις κοινωνικές θεωρίες και την αναγνώριση του ατόμου ως μέρος του συνόλου, προβάλλει τα προβλήματα και τις δυσκολίες, ως κομμάτι του συστήματος και όχι ως προσωπικές μειονεξίες (οικοσυστημική αξιολόγηση). Η προοπτική αυτή παρέχει στα άτομα με αναπηρία την ευκαιρία εξέλιξης της προσωπικότητάς τους και ένα δυνατό εργαλείο στην εκπαιδευτική πρακτική.

Οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη ασυνεχή και περιορισμένη ή εκτεταμένη και διάχυτη, δηλαδή η ενίσχυση να είναι κατά διαστήματα ή τακτικά σταθερή (Slavin, 2018). Ωστόσο, ο ρόλος τους στην εμπλοκή τους με την τέχνη παραμένει διττός και ο σκοπός του μαθήματος των εικαστικών είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες εκείνες τις δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τις ικανότητες που θα τους κάνουν:

- ικανούς κριτές της οπτικής αναπαράστασης σε οποιοδήποτε πλαίσιο και
- ευφάνταστους δημιουργούς.

Όμως, συχνά διατυπώνεται η απορία πώς η θέαση ενός έργου τέχνης προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών. Σε αυτό το ερώτημα η Παύλου (2018: 91) απαντά ότι, η «*συνομιλία*» με ένα έργο τέχνης βοηθά στην απελευθέρωση της φαντασίας και δημιουργεί το πλαίσιο εκείνο, που ο/η μαθητής/-τρια θα συζητήσει, θα σκεφτεί, θα συνδεθεί με το θέμα που αναλύεται, θα το φέρει στη δική του ζωή και καθημερινότητα δημιουργώντας προεκτάσεις. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας σχετίζεται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής και της διδακτικής μεθόδου, που επιλέγεται κάθε φορά για να γίνει η προσέγγιση της γνωστικής ενότητας ή του γνωστικού αντικειμένου. Σχεδιάζοντας τις γνωστικές ενότητες, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών/-τριών, αλλά και οι προοπτικές που παρέχει το αντικείμενο της διδασκαλίας και ενσωματώνονται στο σχεδιασμό, στους βραχυπρόθεσμους και μακροχρόνιους στόχους. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, απαιτεί τη διαχείριση θεμάτων που αγγίζουν την ευαίσθητη προσωπικότητα του μαθητή. Αναλυτικότερα, εντοπίζονται θέματα προσαρμογής που συνδέονται με τη λεκτική επικοινωνία ή με ζητήματα που έχουν σχέση με τον έλεγχο των συναισθημάτων και την εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών (εστιάζεται στην ανταπόκριση των μαθητών/-τριών σε θέματα οργάνωσης, τήρησης χρονοδιαγράμματος, συνεργασία σε ομάδες, ανάπτυξης ιδεών και επικοινωνίας αυτών, επιδίωξη συμμετοχής, φροντίδα προσωπικού χώρου και αντικειμένων) (Slavin, 2018).

## **2.2. Θεωρητική Βάση του Ερευνητικού Αντικειμένου**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως την ανέπτυξε η Tomlinson (2010), η οικοσυστημική αξιολόγηση όπως την οριοθέτησε ο Bronfenbrenner (1979), ο αυτοπροσδιορισμός που αναλύεται από τον Wehmeyer (1996), η πολλαπλή νοημοσύνη που υποστηρίζει ο Gardner (2006) και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από το μοντέλο της τρισδιάστατης ταξινόμησης των πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων του Guilford (1967) αποτελούν τη θεωρητική βάση για την παρούσα έρευνα.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1988) και στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (ZPD), η οποία σχετίζεται με το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/-τριών, καθώς και με το πιθανό επίπεδο ανάπτυξης τους. Σε αυτά χρειάζεται να προστεθούν τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις και οι ικανότητες των μαθητών/-τριών (Eddles-Hirsch, 2017; Cannon, 2017). Ο Gardner (2006) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας το επίπεδο των νοητικών λειτουργιών των μαθητών/-τριών τους, αντιλαμβάνονται τις ατομικές τους ανάγκες και η εκπαιδευτική πρακτική γίνεται βελτιστοποιείται (Cannon, 2017). Στα άτομα με νοητικές δυσκολίες η ανάλυση της πολλαπλής νοημοσύνης δημιουργεί το θεωρητικό επίπεδο εκείνο, στο οποίο επενδύουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, για να προωθήσουν τα στοιχεία, που συνδέονται με τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών και με τη δημιουργικότητα, όπως αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα με το μάθημα των εικαστικών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, έχοντας στη φαρέτρα του τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και πλήθος μεθόδων και τεχνικών, οραματίζεται να επιτύχει την καλλιέργεια δημιουργικών, ικανοποιημένων μαθητών/-τριών σε ένα σχολείο για όλους.

### **2.2.1. Μαθητές/-τριες με Νοητικές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πρακτική**

Όταν στις μελέτες που διερευνούν τα αίτια των νοητικών αναπηριών, θεωρείται ότι το 50% των αιτιολογικών παραγόντων προέρχεται από το περιβάλλον και το υπόλοιπο 50% αποδίδεται σε βιολογικούς παράγοντες, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται να αποκτά τεράστια σημασία για τα άτομα με νοητική αναπηρία.

Σκοπός και επιβεβλημένη ανάγκη είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, που όχι απλώς πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά, είναι αναγκαίο και να δημιουργεί προοπτικές εξέλιξης και επιτυχίας.

Λέγεται ότι, όταν ένας δάσκαλος προσπαθεί να διδάξει κάτι σε μια ολόκληρη τάξη την ίδια στιγμή, πιθανόν να απευθύνεται σε τρεις κατηγορίες μαθητών/-τριών, σε αυτούς που:



- Το γνωρίζουν ήδη.
- Θα κατακτήσουν τη γνώση.
- Δε θα το μάθουν ποτέ.

Η διαχείριση του νοητικού κεφαλαίου μιας μαθητικής τάξης είναι ένα θέμα με το οποίο συχνά έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζεται να κάνουν εκείνες τις ενέργειες και να εφαρμόσουν τις πρακτικές που θα παρακινήσουν όλους τους/τις μαθητές/-τριες να ενδιαφερθούν για την μάθηση και να κατακτήσουν στοιχεία της νέας γνώσης.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών με νοητικές αναπηρίες που επηρεάζουν τη μάθηση είναι:

- Η αργή σκέψη και αντίδραση.
- Επανάληψη των οδηγιών για την πρόσληψη νέων πληροφοριών.
- Αντιμετώπιση προβλημάτων στη γενίκευση και στη μεταφορά της γνώσης.
- Δυσκολία στην ανάλυση της πληροφορίας.
- Δύσκολη εξαγωγή συμπερασμάτων (Καρολίδου, 2017).

Το στοιχείο που χρειάζεται να προσεχθεί είναι η αδυναμία γενίκευσης της γνώσης, καθώς, μέσα από αυτή την αδυναμία, δημιουργούνται εμπόδια μεταφοράς της εμπειρίας των μαθητών/-τριών, αφού η γνώση δεν μεταφέρεται από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Η Καρολίδου (2017) αναφέρει πως χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού για να καταφέρει να υπερκεράσει να εμπόδια. Ωστόσο με την εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών όπως: την ελκυστική παρακίνηση των μαθητών/-τριών, την σύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων με βιωματικές καταστάσεις, τη διαρκή πρόκληση του ενδιαφέροντος, το χτίσιμο νέων δεξιοτήτων πάνω στις προηγούμενες και την επανάληψη της διδασκαλίας σε κάποια χρονικά διαστήματα, ενδέχεται, να βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών.

Ακόμα, η υποβοήθηση της μνήμης (βραχυπρόθεσμη, μακροπρόθεσμη) στην οποία παρατηρείται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές/-τριες, χρειάζεται να προσεγγίζεται με τρόπους – μνημονικές τεχνικές όπως: δημιουργία χρονογραμμών,

λίστες, λέξεις κλειδιά, χωρική μνημονική, ακροστιχίδα (Βοσνιάδου, 2004). Επίσης, εικόνες με βήματα των εργασιών που πρόκειται να εκτελεστούν θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μνήμη (Καρολίδου, 2017). Τέλος, η προσοχή, η επικοινωνία και τα κίνητρα είναι στοιχεία που χρειάζεται να προσεχθούν στην δημιουργία των σχεδίων μαθήματος, καθώς οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία έχουν ανάγκη από συνεχή παρότρυνση και δημιουργία θετικού κλίματος με αντικείμενα, σχέσεις, έργα που να τους προκαλούν το ενδιαφέρον για να μπορέσουν να αποδώσουν.

## **2.2.2. Η Διδασκαλία των Εικαστικών στα Άτομα με Νοητική Αναπηρία**

### **2.2.2.1. Η Αξία της Τέχνης στην Εκπαιδευτική Πρακτική**

Οι τέχνες που σχετίζονται με τις οπτικές αναπαραστάσεις, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την κεραμική κλπ. αποτελούν σημεία αναφοράς της ζωής των ανθρώπων τουλάχιστον 19000 χρόνια πριν, σύμφωνα με τις διηγήσεις των ευρημάτων των προϊστορικών τοιχογραφιών στα σπήλαια Λασκώ στη Γαλλία και Αλταμίρα στην Ισπανία. Τα ευρήματα περιγράφουν την καθημερινότητα, ενδεχομένως λατρευτικές συνήθειες, σκηνές κυνηγιού, καταγράφοντας ίσως έτσι τις προσδοκίες και τις επιθυμίες των ανθρώπων. Επιπλέον την ανάγκη για επικοινωνία, προβολή, οριοθέτηση ή απελευθέρωση του εαυτού.

Κρατώντας στο μυαλό μας τα εκπληκτικά αυτά έργα και διατρέχοντας την ιστορία της τέχνης σχεδόν κάθετα, προσπερνώντας σημαντικές περιόδους που έδωσαν αριστουργήματα τέχνης και πρότυπα εφαρμογής, φτάνουμε στο σήμερα και τοποθετούμαστε σε ένα εργαστήριο του μαθήματος των εικαστικών. Το μάθημα αυτό, όπως έχει διαμορφωθεί στη σχολική πραγματικότητα, περιλαμβάνει πλήθος τεχνικών και μεθόδων απόδοσης θεμάτων, με παραδοσιακό τρόπο ή με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, από τις καλές ή τις εφαρμοσμένες τέχνες και καταγράφει στιγμές της καθημερινότητας (Γραφάκου & Λαμπίτσι, 2011), ιδέες ή επιθυμίες, οι οποίες εξωτερικεύουν τον πόνο ή μεγεθύνουν τα συναισθήματα χαράς, λύπης, θυμού. Ως εργαλεία αυτής της προσπάθειας αναδεικνύονται η ζωγραφική, η γλυπτική, η κεραμική,

η υφαντική, η χαρακτηριστική, η φωτογραφία, η αφίσα, οι δισδιάστατες και τρισδιάστατες διακοσμητικές κατασκευές, το κολλάζ, το σχέδιο, τα κόμικς, το γκράφιτι, οι μακέτες πάσης φύσεως αντικειμένων, εσωτερικών χώρων και τοπίων (Γραφάκου & Λαμπίτσι, 2011).

Το πώς εντάσσονται τα καλλιτεχνικά μαθήματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των τυπικών σχολείων, αλλά και στις δομές που υποστηρίζουν μαθητές/-τριες με αναπηρίες, αντικατοπτρίζουν τις ιδέες της κοινωνίας και του πολιτικού συστήματος, για την αξία και την αναγκαιότητα του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί κατά καιρούς παλεύουν τόσο για να αναδείξουν την αξία του μαθήματος όσο και για να διεκδικήσουν πόρους και υλικά για την ανάπτυξή του. Στο πρώτο διεθνές συνέδριο για τις «οπτικές και δραματικές τέχνες στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών/-τριών», που έλαβε χώρα στο Phoenix της Αριζόνας το 1986, ο στόχος ήταν να περιληφθούν τα μαθήματα της τέχνης στα προγράμματα σπουδών με άρτιο και σαφή τρόπο, ώστε να αποτελούν ολοκληρωμένη διδακτική πρακτική. Οι προοπτικές και οι τεχνικές που παρουσιάστηκαν αποτελούν πρόκληση πραγματοποίησης μέχρι και σήμερα, καθώς γινόταν λόγος για εργαστήρια διεπίδρασης εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων και μαθημάτων που επεκτείνονται σε όλο το φάσμα των οπτικών και παραστατικών τεχνών. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές από τις ιδέες. Αντίθετα, φαίνεται πολλές φορές να υποβαθμίζεται το μάθημα και να εξαρτάται η ανάπτυξή του από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, τα χρήματα για υλικά που διαθέτει το σχολείο και το υπάρχον ή όχι οργανωμένο εργαστήριο. Όμως, υπάρχουν και σχολεία όπου οι τέχνες αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές/-τριες με ή χωρίς αναπηρία (Αναστασιάδου, 2020).

Στον σχεδιασμό της διδακτικής των τεχνών από τα εμπλεκόμενα (πέρα των άμεσα ενδιαφερομένων εκπαιδευτικοί – μαθητές/-τριες) μέρη, το μάθημα συνήθως κατανοείται και αναπτύσσεται επικουρικά του σχολικού προγράμματος και δεν αναγνωρίζονται τα οφέλη του στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Η έλλειψη αναγνώρισης της σπουδαιότητας του μαθήματος, καθώς και η ανυπαρξία χώρου και υλικών (δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία το απαραίτητο εργαστήριο καλλιτεχνικών ούτε επαρκής χώρος στην τάξη για τη διαμόρφωση έστω και μιας γωνιάς) οδηγούν στην απαξίωση του μαθήματος. Αν και στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης παρατηρείται συχνά να αναγνωρίζεται η αξία

του, δεν είναι πάντα οργανωμένο για να καταφέρει να αναπτυχθεί σε όλη την έκταση των δυνατοτήτων του και των ωφελειών του για τους/τις μαθητές/-τριες (Αναστασιάδου, 2020).

Στην προσπάθεια να γίνει μια πρώτη καταγραφή για τις προοπτικές των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα των εικαστικών, αυτά σχεδιάζονται για να παρέχουν στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να:

- Εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με τον εαυτό: αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, αυτοεξερεύνηση, αυτοέκφραση.
- Βελτιώνουν τις δεξιότητες της παρατήρησης που λειτουργούν βοηθητικά σε άλλα μαθήματα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία).
- Αποκτούν ευκαιρίες αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων.
- Ενισχύεται η κριτική και αναλυτική σκέψη καθώς και ο χρόνος συγκέντρωσης.
- Τακτοποιούν τις σκέψεις τους.
- Σκέπτονται με λογικές ακολουθίες, να εκφράζονται με σαφήνεια.
- Δίνουν αξία στη διαδικασία περισσότερο από ότι στο αποτέλεσμα.
- Συνεργάζονται και να απολαμβάνουν όλα τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή, όπως ανάπτυξη σχέσεων, αλληλεπίδραση.
- Συνεκπαιδεύονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
- Πειραματίζονται να εκφράζουν τις ιδέες τους μακριά από κάθε είδους φόβο, να αναγνωρίζουν νέες συγκινήσεις, αντισυμβατικές συμπεριφορές σε ασφαλή περιβάλλοντα, που λειτουργούν στα μέτρα των μαθητών/-τριών και τους προσφέρουν σιγουριά.
- Διαχειρίζονται συγκινησιακές καταστάσεις.
- Προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά τη γνώση.
- Σπάνε τις προκαταλήψεις, καθώς η εμπλοκή με την τέχνη προωθεί την αλλαγή των ιδεών και των αντιλήψεων.

- Συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών προωθούν τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.
- Προωθούν την οικολογική, την βιοκλιματική συνείδηση και την αειφορία.
- Προσφέρουν επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Εξοικειώνονται με τη λύση προβλήματος.
- Συμφιλιώνονται με την αναπηρία μέσω της τέχνης.
- Λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.
- Αποτελούν το χωνευτήρι όλων των ιδεών και των προκαταλήψεων που σχετίζονται με την αναπηρία.
- Παρακινούνται για ενεργό συμμετοχή (Αναστασιάδου, 2020).

Η τέχνη δύναται να περιλαμβάνει την αναπηρία σαν άλλο τρόπο ύπαρξης και η εκπαιδευτική πρακτική να προωθεί αυτή την προσέγγιση. Έτσι, ο σχεδιασμός του μαθήματος, πέρα από την στοχοθεσία σε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, χρειάζεται να περιλαμβάνει αναλυτικές οδηγίες με διαφοροποιημένους τρόπους: αναλυτικά γραμμένες, οπτικοποιημένες, χωρίς να κατευθύνει όμως στενά το έργο του μαθητή, αλλά να προωθεί τη συμπερίληψη και να υποστηρίζει όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες.

Σήμερα οι εκπαιδευτικές ενέργειες που σχετίζονται με τα μαθήματα τέχνης, συμπεριλαμβάνουν καλλιτεχνικές πρακτικές από όλες τις τέχνες, οι οποίες είναι ικανές να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών, να κατευθύνουν ενέργειες προς την τεχνολογία ή τη φύση και στον εαυτό ή τους άλλους, να ενισχύσουν τον προσανατολισμό στο χώρο και τον χρόνο, να διαμορφώσουν ταυτότητες (Αναστασιάδου, 2020), να νιώσουν πλήρεις και ικανοί. Καλό είναι, κατά την στοχοθεσία, να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκύψουν για να αποφευχθεί έτσι η ματαίωση του μαθητή. Πέρα από την υποστήριξη του ατόμου με αναπηρίες, εκπαίδευση και επιβοήθηση τις περισσότερες φορές χρειάζονται το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον και η τέχνη είναι ένα μέσο που μπορεί να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση, χτίζοντας υγιή μέλη και σύνολα.

#### **2.2.2.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές/-τριες με Νοητική Αναπηρία**

Το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν σχεδιάσει αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές/-τριες με νοητικές αναπηρίες και καταγράφουν τους στόχους, τα θέματα, τα υλικά, τα εργαλεία χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες για τη διδασκαλία του μαθήματος σε κάθε αναπηρία ξεχωριστά, αλλά άξονες, οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να εμπλέκονται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων (Ζαγοραίος, 2004).

Ζητούμενο του όλου εγχειρήματος είναι να ενεργοποιείται η σκέψη, η δημιουργικότητα και η φαντασία. Παρατηρώντας, αναλύοντας και συγκρίνοντας τα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, δεν παρατηρούνται αξιόλογες διαφοροποιήσεις παρά μόνο στον όγκο των διδακτικών εννοιών και τίθεται μια πιο απλή μορφή μαθησιακών στόχων, οι οποίοι ενδεχομένως να διατυπώνουν και την ουσία της εκπαιδευτικής πρότασης.

Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών, όπως αυτός δομείται στο σχολικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε άτομα με νοητικές αναπηρίες είτε αυτά φοιτούν στα σχολεία της τυπικής γενικής εκπαίδευσης, είτε της ειδικής γενικής και επαγγελματικής (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ή Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια / Λύκεια), είναι να γνωρίσει και να κατανοήσει ο/η μαθητής/-τρια τα έργα τέχνης και εμβαθύνοντας σ' αυτά, μέσα από την ευρύτερη δυνατή εργαστηριακή δραστηριότητα έρευνας και δημιουργίας, να παράγει τα δικά του έργα. Επίσης, μέσα από τη γνώση και την κατανόηση της τέχνης, επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να καλλιεργήσει και να αναγνωρίσει την προσωπική του αισθητική έκφραση και ευαισθησία, ως δημιουργός και ως θεατής (Ζαγοραίος, 2004), αναπτύσσοντας έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας.

Ειδικότερα για τους/τις μαθητές/-τριες με νοητικές αναπηρίες, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου, με οδηγό τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω), την αντίληψη (ανακαλύπτω,

επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω). Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών των εικαστικών βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και να διαμορφώσουν αισθητικές αξίες που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Οι στόχοι, όπως αναπτύσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας, παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να:

- Καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να αναπτύσσουν τις ικανότητες αντίληψης.
- Ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητά τους.
- Μεταφέρουν εμπειρίες από τον εξωτερικό στον εσωτερικό κόσμο και το αντίστροφο.
- Πειραματίζονται με υλικά και στοιχεία της σύνθεσης.
- Συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να κοινωνικοποιούνται μέσα από αυτές.
- Αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες των άλλων.
- Μπορούν να κατανοούν να αναλύουν και να συζητούν πάνω σε ένα έργο τέχνης.
- Καταλαβαίνουν ότι πολλές φορές η τέχνη μπορεί να συνδέεται με την πολιτική και κοινωνική κατάσταση (Ζαγοραίος, 2004).
- Διερευνούν ένα θέμα με όλα τα εργαλεία και τις τεχνικές που ξέρουν.
- Χρησιμοποιούν τα στοιχεία και τις αρχές σύνθεσης που γνωρίζουν.
- Χαίρονται την εμπλοκή τους στην δημιουργία.
- Αποκτούν θετική άποψη για την τέχνη, ελληνική και παγκόσμια (Ζαγοραίος, 2004).

Η αξία της τέχνης, και πιο συγκεκριμένα των εικαστικών, είναι απεριόριστη και προσφέρει μεγάλες δυνατότητες διαπαιδαγώγησης και μάθησης (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004).

Τα Εικαστικά, το Θέατρο και η Μουσική προσφέρουν στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα, όχι μόνο να καλλιεργήσουν την οπτική τους αντίληψη, την αδρή και λεπτή

κινητικότητα, την καλαισθησία, τη δημιουργική έκφραση, αλλά και να αντενεργήσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από την επαφή τους με τον κόσμο της τέχνης. Παράλληλα, χρειάζεται οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν ότι η Τέχνη δεν είναι για τους λίγους, αλλά πρόκειται για μια μορφή έκφρασης για όλους, μια «παγκόσμια γλώσσα». Στα πλαίσια των μαθημάτων των εικαστικών οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, που συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικοί θεματικοί κύκλοι μπορούν να αποτελέσουν: η φύση και το περιβάλλον (σχολείο, σπίτι, χωριό, πόλη, γειτονιά, αγορά), ο χρόνος (εποχές, γιορτές), οι ιδέες (αλληλεγγύη, δικαιοσύνη, ελευθερία), τα μέσα μεταφοράς, ο αθλητισμός, η υγεία και η διατροφή, τα επαγγέλματα κλπ.

Τους δίδεται ακόμα η ευκαιρία να συμμετέχουν σε ομάδες δραστηριοτήτων με συμμαθητές/-τριες διαφορετικών δυνατοτήτων. Τα εικαστικά προσφέρουν κατεξοχήν ευκαιρίες για συνδυασμό παιχνιδιού και μάθησης, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και δίνουν ίσες ευκαιρίες στα παιδιά να προσεγγίσουν τα θέματα με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Στη ζωγραφική και στις χειροτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ιδέες από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως από το μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004).

#### **2.2.2.3. Η Διδακτική Μεθοδολογία**

Στα εικαστικά, όπως και σε όλα τα μαθήματα, χρειάζεται οργάνωση και επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μοντέλων, των στρατηγικών, των μεθόδων και των τεχνικών. Η επιλογή αυτή εξαρτάται από το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού (κοινωνικές αξίες, εργαλεία και μέσα διδασκαλίας), τη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών και τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Τα εικαστικά καταλαμβάνουν μια (1) ή δυο (2) ώρες στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα και έτσι, χρειάζεται ένας πολύ καλός σχεδιασμός και οργάνωση, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καλύψει και να προσαρμόσει τα θέματα που καταγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών



που παρίστανται στη σχολική τάξη, στην υλικοτεχνική υποδομή του εργαστηρίου ή όποιου χώρου υποστηρίζει το μάθημα, αλλά και στον περιορισμένο σχολικό χρόνο και στους τομείς που αξιολογούνται όλα τα παραπάνω.

Τα μοντέλα, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται σύμφωνα με τη διαφορετική προσέγγιση που αξιολογεί ο εκπαιδευτικός. Αυτή η προσέγγιση θα προωθήσει τους στόχους για την κατάκτηση των γνώσεων, το εμπλουτισμό των δεξιοτήτων, την εξέλιξη των ικανοτήτων και τη διαμόρφωση των στάσεων. Οι επιδιώξεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν μέσω της *«αναπαραγωγής (συμπεριφορισμού)»* που εφαρμόζεται σε δύσκολες περιπτώσεις και μέχρι ενός σημείου, της *«εξομοίωσης (κοινωνικού συμπεριφορισμού)»* που επιλέγεται για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, της *«ανακάλυψης (γνωστικού συμπεριφορισμού)»* που χρησιμοποιείται για μια δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται και από τις δυο πλευρές (μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς) και τέλος, μέσω της *«παραγωγής (επικοδομισμού)»* στην οποία μιλάμε για μια καθαρά μαθητοκεντρική κατεύθυνση. Στην τελευταία οι μαθητές/-τριες έχουν την πρωτοβουλία των ενεργειών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011:21; Σαλβαράς, 2013) της διδακτικής πράξης.

Στη διδασκαλία των εικαστικών στα άτομα με νοητική αναπηρία ελαφριάς και μέτριας διαβάθμισης χρειάζεται συχνά να πλησιάζουν οι εκπαιδευτικοί τις διδακτικές ενότητες σχεδόν με όλες τις παραπάνω διατομικές εκφράσεις, αν εξαιρέσουμε την ελαχιστοποίηση της αναπαραγωγής προωθώντας την αυτενέργεια και την ενεργό συμμετοχή. Η προσέγγιση των μαθημάτων με διάφορες και διαφορετικές στρατηγικές ενεργοποιεί τη σκέψη τους και τους δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα θέματα που μελετούν με πολλούς τρόπους, να ανακαλύψουν το δικό τους προφίλ μάθησης και αισθητικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, τους δίνει την ευκαιρία να συνδεθούν με θέματα της κοινότητας και οι γνώσεις να προκύψουν από πολλαπλές πηγές.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών, να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να τους δίνει χώρο για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, να προωθεί τη βιωματική μάθηση, οπότε αυτή να βοηθά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και να αποκτά ενδιαφέρον το υπό εξέταση θέμα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να

προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών, αυτοσχεδιασμών και συνεργασιών μεταξύ των μαθητών/-τριών της ίδιας σχολικής αίθουσας, διαφορετικών τμημάτων, του ίδιου σχολείου ή διαφορετικών σχολικών δομών πχ. συνδυασμό γενικής – ειδικής εκπαίδευσης.

### **2.2.3. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας για Μαθητές/-τριες με Νοητικές Δυσκολίες στο Μάθημα των Εικαστικών.**

Η διαφοροποίηση είναι ένα ταξίδι για τη διδακτική ζωή. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης στο σχεδιασμό, στην εκτέλεση ή στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, λειτουργούν εφαρμόζοντας κάποια μορφή διαφοροποίησης, πάντα σε εξάρτηση με το δυναμικό των μαθητών/-τριών που απευθύνονται. Ωστόσο, η συνειδητή χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποβλέπει σε μια σειρά από ενέργειες η εφαρμογή των οποίων αποκτά ιδιαίτερη αξία για μια δημοκρατική παιδεία για όλους (Hockett, 2018). Έτσι, για μια πετυχημένη διδακτική πορεία χρειάζεται να προσαρμοστούν οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και η αξιολόγηση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι εξατομίκευση της διδασκαλίας για κάθε ένα μαθητή, αλλά είναι ένα μείγμα μαθησιακών διαδρομών που χρειάζεται και μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε οι τάξεις μικτής ικανότητας να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Bush, 2007). Ο Gardner (1973) αναγνωρίζει ότι ο κάθε μαθητής/-τρια έχει ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, ο οποίος σχετίζεται με το ξεχωριστό σύνολο νοημοσύνης του καθενός. Στην διαφοροποιημένη τάξη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υποστηρίζουν και να καλλιεργούν όλες τις νοημοσύνες, δίνοντας ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-τριες να χρησιμοποιούν το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων τους (Rodríguez, 2012).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κινείται σε δυο άξονες: στους/στις μαθητές/-τριες και στα αναλυτικά προγράμματα (Σαλβαράς, 2019). Η σχεδίαση της διαφοροποιημένης διδακτικής ενότητας αναγνωρίζει στους/στις μαθητές/-τριες τη σημαντικότητα της:

- Ποικιλομορφίας αυτών και την καταδεικνύει ως ευκαιρία εκατέρωθεν των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ενεργοποίησης των μηχανισμών εκείνων που θα φέρουν τις μαθησιακές δεξιότητες στην επιφάνεια.
- Στοχοθεσίας για την ενεργοποίηση των δυνάμεων του κάθε μαθητή.
- Συνεχούς προσπάθειας, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν μαραθώνιο και χρειάζονται δυνάμεις εκατέρωθεν, αλλά και αναγνώριση της ευθύνης για ένα καλό αποτέλεσμα (Hockett, 2018).

Τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στους στόχους, στο περιεχόμενο, τις μεθόδους και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Σαλβαράς, 2019).

Εξειδικεύοντας τις παραπάνω αναφορές σε μαθητές/-τριες με νοητικές αναπηρίες ελαφριάς ή και μέτριας διαβάθμισης, αναζητείται εκείνη η διδακτική πρακτική που θα μπορεί να εφαρμόζεται σε όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες. Η Tomlinson (2010) ανέπτυξε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που στοχεύει σε τρεις σημαντικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος:

- Το περιεχόμενο, τι σχεδιάζει να διδάξει ο εκπαιδευτής και θέλει να μάθουν οι μαθητές/-τριες.
- Τη διαδικασία, με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θα δώσει στους/στις μαθητές/-τριες τη γνώση.
- Το προϊόν, πως οι μαθητές/-τριες δείχνουν τι έχουν μάθει.

Η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές και υλικά, ώστε να προωθήσουν την αλλαγή του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος με βάση τους/τις μαθητές/-τριες και πιο συγκεκριμένα: τα επίπεδα ετοιμότητας τους, του μαθησιακού τους προφίλ και των ενδιαφερόντων τους (Eddles-Hirsch, 2017).

Η ετοιμότητα του μαθητή συνδέεται με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (1988) και τη διαφορά ικανότητας της επίλυσης προβλημάτων, ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να καταφέρει μόνος/-η του/της ο/η μαθητής/-τρια και σε αυτό που

πραγματοποιεί με την κοινωνική διαμεσολάβηση (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017). Η ετοιμότητα αυτή καταγράφεται στις διάφορες αξιολογήσεις με πρωτόκολλα ή δοκίμια που έχουν διενεργηθεί ή που μπορεί να εφαρμοστούν κάθε στιγμή. Επίσης, η παρατήρηση η οποία πραγματοποιείται μέσα στην τάξη και σχετίζεται με την υπό μελέτη διδακτική ενότητα ή όχι, είναι πληροφόρηση για την ετοιμότητα του μαθητή που μπορεί να φανεί χρήσιμη κάθε στιγμή. Επιπλέον, η επίδοση του μαθητή στην αξιολόγηση της προηγούμενης τάξης ή σε μια προηγούμενη ενότητα μπορεί να αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο, όμως, επειδή συμβαίνει πολλές φορές η ανάπτυξη του μαθητή να μην είναι γραμμική, χρειάζεται να υπάρχει επιφυλακτικότητα στην υιοθέτηση κρίσεων που προέρχονται από τρίτους και από άλλα πλαίσια (Hockett, 2018). Ακόμα, καταγράφονται χαρακτηριστικά του μαθητή που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, το οικονομικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τη γλώσσα τα οποία, μπορεί να επηρεάζουν την ετοιμότητα του. Γνωρίζοντας όλα αυτά ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει αποφάσεις και να συνδέσει τους τρέχοντες με τους προσεχείς στόχους (Hockett, 2018).

Τα ενδιαφέροντα του μαθητή σχετίζονται με τις εσωτερικές δυνάμεις που τον κινητοποιούν (Tomlinson, 2015). Έχει παρατηρηθεί ότι εκδηλώνονται δύο είδη ενδιαφέροντος προσωπικού χαρακτήρα και κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από συζητήσεις ή λίστες προτείνεται να εκμαιεύουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, καθώς έτσι, μπορούν να προωθούν καλύτερα τα γνωστικά αντικείμενα, διαφοροποιώντας τις δραστηριότητες σύμφωνα με αυτά (Hockett, 2018).

Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/-τριών συνδέεται με τον τρόπο που αυτοί μαθαίνουν ευκολότερα, σύμφωνα με τη λειτουργία της σκέψης, της μνήμης καθώς και τη χρήση της γνώσης (Tomlinson & Sousa, 2011). Το μαθησιακό προφίλ αποτελείται από ένα σύνολο επιλογών και όπως υποστηρίζει ο Hockett (2018), σχετίζεται λιγότερο με τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Η διαφοροποίηση είναι εκείνη η διαδικασία, που θα κάνει τους εκπαιδευτικούς δημιουργικούς και θα αναδείξει τις ικανότητές και τον επαγγελματισμό τους. Το να διαφοροποιηθεί μια ενότητα μαθήματος ή ένα γνωστικό αντικείμενο μπορεί να είναι μια απλή διαδικασία ή να αναχθεί σε μια περίπλοκη κατάσταση, σύμφωνα με το αντικείμενο της μελέτης και την ανάπτυξη του θέματος.

Πιο συγκεκριμένα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να διαμορφωθεί όπως αναφέρει ο Σαλβαράς (2011:132- 153) μέσα από δεκατρείς ενέργειες:

1. Την ανάλυση του έργου: ποιες δραστηριότητες κάνει ο δάσκαλος και ποιες οι μαθητές/-τριες.
2. Την περιχαράκωση των μαθησιακών στόχων: από κάθε στόχο εκπορεύεται μια δραστηριότητα, καταγράφονται οι συνθήκες, το κριτήριο και ο βαθμός επιτυχίας.
3. Την εφευρετικότητα της διδακτικής πρακτικής: σε επίπεδο μνήμης (κωδικοποίηση, αναγνώριση, ανάκληση, ανακατασκευή, επαναμάθηση), απλής αφαίρεσης (σύγκριση, ομαδοποίηση, ανάλυση, εντοπισμός σχέσεων, έλεγχος των ερμηνειών, συμπεράσματα), σκεπτόμενης αφαίρεσης (προβληματισμός, μετασχηματισμός, αυτορρύθμιση).
4. Τα επίπεδα της μαθησιακής κατάστασης: Κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση, προσαρμογή.
5. Την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (βλέπω, ακούω, αγγίζω).
6. Την επανάληψη.
7. Την ενεργοποίηση της σκέψης: σύμπλεξη, αντιστροφή, συνδυασμός, ταυτοσημία (πότε άλλοτε), ταυτολογία (τι άλλο).
8. Τη διαφορετική διαχείριση του χρόνου σε κάθε μαθητή.
9. Τον έλεγχο των λαθών που σχετίζεται με την αξιολόγηση.
10. Τη μεταγνώση – μαθαίνω πώς μαθαίνω.
11. Τεχνικές μελέτης.
12. Τους τύπους σκαλωσιάς που επιλέγονται.
13. Την προσαρμογή της διδασκαλίας σε επίπεδα δυσκολίας.

Ακόμα, μια σημαντική παράμετρος στην επιτυχία της προσπάθειας, η οποία χρειάζεται να αναφερθεί, είναι η ομαδοποίηση των μαθητών/-τριών που γίνεται σύμφωνα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Η Bush (2003) αναφέρει ότι, για να έχει αποτέλεσμα η ομαδοποίηση, χρειάζεται οι μαθητές/-τριες να βρίσκονται

στις ομάδες εκείνες, που μπορούν να ενταχθούν χωρίς προβλήματα. Μια πρώτη διαχείριση της ομαδοποίησης μπορεί να προκύπτει με τον προκαθορισμένο διαχωρισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού, που στηρίζεται στην γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών/-τριών (ατομικών, σχολικής επίδοσης, κοινωνικής προσαρμογής). Αφού γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των μαθητών/-τριών, αλλά και οι αντιδράσεις τους κάθε φορά δημιουργείται ασφαλή πρόβλεψη των αποτελεσμάτων. Ένας επιπλέον τρόπος ομαδοποίησης είναι η τυχαία ή η αυθόρμητη ένταξη του μαθητή στην ομάδα, που πολλές φορές λειτουργεί με επιτυχία (Bush, 2003). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να αποφασίσει τι είδους διαχωρισμός ομάδων εξυπηρετεί τους στόχους του μαθήματος κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης αυτού.

#### **2.2.3.1. Διαφοροποίηση του Μαθήματος των Εικαστικών: Σχέδιο μαθήματος**

Οι Σαλβαρά και Σαλβαράς (2011) και το τμήμα ειδικής αγωγής του υπουργείου παιδείας (2004), παρουσιάζουν μια σειρά ενέργειες ενός πετυχημένου σχεδίου μαθήματος:

1. Γίνεται η στοχοθεσία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.
2. Καταγράφονται οι δραστηριότητες της ενότητας και αναλύονται τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τη γνώση, τις δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτηθούν και τις στρατηγικές που θα εφαρμοστούν.
3. Διαπιστώνεται η μαθησιακή ετοιμότητα (προαπαιτούμενες γνώσεις).
4. Σχεδιάζεται η διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στους στόχους. Αναλύονται οι τρόποι διαφοροποίησης που θα εφαρμοστούν. Τα στοιχεία που θα διαφοροποιηθούν συνδέονται με τους τρόπους μάθησης, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και είναι ικανά να εξασφαλίσουν την υψηλή επίδοση των μαθητών/-τριών.

5. Γίνεται εφαρμογή που στηρίζεται στο σχέδιο διαχείρισης του μαθήματος το οποίο καταγράφει τη ροή, την σαφήνεια, την εύκολη κατανόηση από τους/τις μαθητές/-τριες και τα βήματα προόδου τους.
6. Αξιολογείται η επιτυχία διδασκαλίας μέσω της επίτευξης των στόχων που αναλύονται με δομημένο τρόπο, επίσης η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και ανταπόκριση των μαθητών/-τριών δίνοντας έρεισμα για επόμενη εφαρμογή.
7. Αν οι μαθητές/-τριες έμαθαν αυτό που ήταν ο στόχος, τελειώνει το μάθημα. Αν όμως οι μαθητές/-τριες δεν κατάκτησαν το στόχο, τότε αναπτύσσεται το επιδιορθωτικό μάθημα.

Στο επιδιορθωτικό μάθημα, που σχετίζεται με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να σκεφτεί πως να:

- Βρει άλλο τρόπο.
- Αντιστρέψει την πορεία προς τη λύση του προβλήματος.
- Επεκτείνει τον τρόπο διδασκαλίας.

Ωστε να αναδιοργανώσει και να αυξήσει τις γνώσεις.

Μερικά ακόμα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Τι δεν έγινε καλά;
- Ποιοι στόχοι δεν κατακτήθηκαν;
- Σε ποιο επίπεδο και ποιες δραστηριότητες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα;

Στη συνέχεια καταγράφονται τα στοιχεία εκείνα που χρειάζεται να αλλάξουν (μετασχηματιστούν, διορθωθούν) και επανασχεδιάζεται η διδασκαλία της ενότητας. Έπειτα, γίνεται επαναφορά στο τέταρτο στάδιο της ανάλυσης.

Μετά τον αρχικό σχεδιασμό που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, αφού έχει καθοριστεί το περιεχόμενο, η διαδικασία και το προϊόν, σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/-τριών, οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017); Bush (2003); Tomlinson (1999) αναφέρουν ότι το επόμενο βήμα είναι

η δημιουργία των συμβολαίων μάθησης, τα οποία δημιουργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες. Τα συμβόλαια μάθησης περιλαμβάνουν οδηγίες για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας, αφήνοντας, ελευθερία στον προγραμματισμό από το μαθητή, αλλά ταυτόχρονα του υπογραμμίζουν την ευθύνη για την πορεία και το αποτέλεσμα ώστε να κατευθύνουν την αυτορρύθμιση του.

Τα συμβόλαια μάθησης σχετίζονται με το σχεδιασμό, την πορεία και τα κριτήρια ολοκλήρωσης μιας εργασίας. Η ανάπτυξη ενός συμβολαίου μάθησης δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς τα κριτήρια μπορεί να ποικίλουν από μαθητή σε μαθητή και από εργασία σε εργασία. Έτσι, χρειάζεται ενδελεχής μελέτη σε θέματα όπως η διάγνωση των μαθησιακών αναγκών, ο προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων, η επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων, η χρονική οριοθέτηση, η περιγραφή των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και οι μαθησιακοί στόχοι που αυτά καλύπτουν. Όλα τα παραπάνω χρειάζεται να καταλήγουν σε ένα αναλυτικό σχέδιο μαθήματος, που να περιγράφει τις ενέργειες της εκπαιδευτικής πράξης (μεθόδους, πρακτικές, εποπτικά μέσα και υλικά), με σαφώς διατυπωμένους, κατανοητούς και ρεαλιστικούς στόχους, με καθορισμό κριτηρίων των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, με ακριβή, λογικό και πειστικό τρόπο, αλλά και να μπορεί να σταθεί στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση με τους/τις μαθητές/-τριες. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να εκτελέσουν το συμβόλαιο, αλλά χρειάζεται να έχουν στο μυαλό τους ότι αυτό μπορεί να επαναδιαπραγματευτεί, αν υπάρχει σημαντικός λόγος που προκύπτει από την πορεία των εργασιών. Στην διαπραγμάτευση ενός συμβολαίου με δημοκρατικό τρόπο, ο/η μαθητής/-τρια συζητά με τον εκπαιδευτικό για τα θέματα που παρουσιάζονται στην πορεία των εργασιών, γίνεται διερεύνηση, συλλέγονται στοιχεία, επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εποπτικά μέσα έρευνας και επεξεργασίας του θέματος. Επίσης, σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη και να υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά στη χρονική οριοθέτηση. Τέλος, χρειάζεται να καταγράφεται ο τρόπος που αξιολογείται ο σχεδιασμός, η πορεία, τα δεδομένα, το αποτέλεσμα και η ολοκλήρωση του έργου. Το ουσιώδες στην τελική φάση της ολοκλήρωσης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρειάζεται να προβλέπεται από το σχεδιασμό και να εκτελείται είναι η ανατροφοδότηση εκατέρωθεν των μερών της εκπαιδευτικής πράξης (Bush, 2003).



### 2.2.3.2. Διαφοροποίηση του Μαθήματος των Εικαστικών: Στρατηγικές, Μέθοδοι, Τεχνικές

Σε αυτή την υποενότητα καταγράφονται οι στρατηγικές, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών σε άτομα με νοητική αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτές είναι:

- Η κλιμακωτή ανάθεση. Εργασίες με διαφοροποιημένα (τουλάχιστον τρία) επίπεδα. Η κατηγοριοποίηση αυτή σχετίζεται με το βάθος της γνώσης, την πορεία (από κάτι συγκεκριμένο σε κάτι πιο αφηρημένο), την προτίμηση στη μάθηση των μαθητών/-τριών (οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί τύποι) και την πολυπλοκότητα των εργασιών που ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να αναθέσει σε κάθε ομάδα μαθητών/-τριών. Τα παραπάνω ορίζονται από την επανάληψη και την πρακτική διαχείριση του μαθήματος, τη χρήση της προηγούμενης γνώσης για την αύξηση της πολυπλοκότητας των εργασιών. Στο μάθημα των εικαστικών ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθορίσει το ρυθμό ανάπτυξης των εργασιών, ώστε αυτό να λειτουργήσει σαν βοήθεια σε μαθητές/-τριες με λιγότερο αναπτυγμένες ικανότητες, αλλά και ενθάρρυνση σε αυτούς με υψηλούς δείκτες επιτυχίας (Bush, 2003; Tomlinson 1999).
- Δημιουργία σταθμών εργασίας. Οι σταθμοί συσχετίζονται μεταξύ τους στη μελέτη ενός θέματος, οι μαθητές/-τριες μπορούν να δουλέψουν διαφορετικά κομμάτια του έργου με διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Παρέχεται έτσι ευελιξία, ως προς το χρόνο και την ομαδοποίηση (Tomlinson 1999).
- Τα κέντρα μάθησης. Είναι χώροι, γωνιές που σχετίζονται με κάποιο διδακτικό αντικείμενο (τέχνη, επιστήμη κλπ.) και όχι σταθμοί όπου δουλεύονται διαφορετικά κομμάτια μιας διδακτικής ενότητας (Βαλιαντή & Νεοφύτου 2017; Tomlinson 1999).
- Σημεία αφόρμησης. Το σημείο αφόρμησης σχετίζεται με την πολλαπλή νοημοσύνη. Η Tomlinson (1999) περιγράφει πέντε (5) τύπους προσέγγισης:

1. Την αφήγηση, πλάθεται μια ιστορία.
  2. Τη λογική – ποσοτική, επιλέγονται οι αριθμοί και τα επιστημονικά στοιχεία.
  3. Τη φιλοσοφική, θεμελίωση μέσω των θεωριών και του λεξιλογίου.
  4. Την αισθητηριακή, αναδεικνύονται τέτοια χαρακτηριστικά του θέματος.
  5. Τις προσωπικές εμπειρίες, μέσω της σύνδεσης του θέματος με την καθημερινότητα του μαθητή.
- Οι πίνακες επιλογής. Είναι μια τεχνική που παρουσιάζεται με ένα πλέγμα εννέα τετραγώνων 3x3 με εικόνες. Ο πίνακας αυτός καλύπτει ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως για παράδειγμα ένα κίνημα στην ιστορία της τέχνης. Τα τετράγωνα του πίνακα αναφέρονται σε χαρακτηριστικά, εκπροσώπους, ενδεικτικά έργα, θεματολογία, τεχνικές απόδοσης των έργων, σχήματα και χρώματα που χρησιμοποιούνταν κλπ. Αυτή η τεχνική θα μπορούσε να ονομαστεί και «tic-tac-toe» οι μαθητές/-τριες προσέρχονται στην επιλογή των δραστηριοτήτων με ένα παιγνιώδη τρόπο, δηλαδή, να επιλέγουν εικόνες κάθετα, οριζόντια, διαγώνια, απέναντι. Πίσω από τις εικόνες μπορεί να υπάρχει τυπωμένο παραπάνω υλικό (πληροφορίες, φύλλα εργασίας), το οποίο να προωθεί τον μαθητή να αναπτύξει τις γνώσεις του. Η τεχνική αυτή μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ή βοηθητικά σε διαστήματα που οι μαθητές/-τριες με ενισχυμένες ικανότητες έχουν ολοκληρώσει τις βασικές εργασίες τους (Bush, 2003; Tomlinson 1999).
  - Η μέθοδος της Συμπαγούς γνώσης. Αυτή η μέθοδος αναφέρεται στην διάκριση του υλικού που έχει κατακτηθεί στο σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας και στη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να τροποποιηθεί ο βαθμός διερεύνησης της γνώσης, δεδομένων των εργασιών, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αποφεύγοντας τη σπατάλη χρόνου και ενέργειας (Bush, 2003).
  - Της επικέντρωσης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί διενεργούν διαγνωστικές αξιολογήσεις και κατευθύνουν τη γνώση, όχι σε αυτά που ο/η μαθητής/-τρια γνωρίζει ήδη, αλλά σε αυτά που παρατηρούνται ελλείψεις (Tomlinson 1999).

- Μάθηση με λύση προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πρόβλημα και οι μαθητές/-τριες διερευνούν, προτείνουν, παίρνουν αποφάσεις (Tomlinson 1999).
- Τεχνική της άμεσης οδηγίας. Σε μικρές ομάδες εξειδικεύονται οι οδηγίες σύμφωνα με το προφίλ του κάθε ατόμου και της μαθησιακής του ομάδας. Έτσι, οι μαθητές/-τριες αποκτούν τη δυνατότητα να προβάλλουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που σχετίζονται με τις ανάγκες τους. Ένα παράδειγμα στο μάθημα των εικαστικών είναι η παρουσίαση ενός εξειδικευμένου εργαλείου (τροχός αγγειοπλαστικής, ή αργαλειός ύφανσης) ή ενός σχεδιαστικού προγράμματος την ώρα που μια άλλη ομάδα επεξεργάζεται τις βασικές λύσεις της εργασίας που έχει δοθεί (Bush, 2003).
- Μέθοδος Επιτάχυνσης - Επιβράδυνσης. Πολλές φορές, με βάση την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, ο εκπαιδευτικός παίρνει αποφάσεις για το ρυθμό παρουσίασης του υλικού, ώστε οι μαθητές/-τριες να μη χάνουν την προσήλωση τους και να διαχειρίζονται αβίαστα τη νέα γνώση. Συνεπώς, γίνεται προσαρμογή και οι μαθητές/-τριες με αργό ρυθμό παίρνουν χρόνο, για να ολοκληρώσουν την εργασία τους ενώ, οι πιο γρήγοροι μπορούν να περάσουν σε επόμενη εργασία (Bush, 2003).
- Τεχνική με δραστηριότητες αγκύρωσης. Μπορούν να εφαρμοστούν ανά πάσα στιγμή του διδακτικού χρόνου και σε διαφορετικές ομάδες μαθητών/-τριών (που διαθέτουν βασικές ή πιο προχωρημένες ικανότητες). Για παράδειγμα, η δημιουργία ενός περιοδικού τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άγκυρα: η καταχώρηση δηλώσεων ενός καλλιτέχνη ή η σύγκριση του έργου δυο καλλιτεχνών που ανήκουν στο ίδιο καλλιτεχνικό κίνημα, ή ένα άρθρο για ένα έργο τέχνης (Bush, 2003).
- Η Τεχνική του Cubing. Στην τεχνική αυτή οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν κύβους όπου στην κάθε πλευρά τους υπάρχουν ερωτήσεις που συνήθως συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η μέθοδος εξετάζει ένα θέμα από έξι πλευρές (περιγραφή, ανάλυση, σύγκριση, συνεργασίες, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα). Η τεχνική αυτή είναι σημαντική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να

πλησιάζει ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές (Bush, 2003). Στο μάθημα των εικαστικών για παράδειγμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί η ανάλυση του Bauhaus, με ερωτήσεις: ποια πρωτοπορία εισήγαγε, πώς ήταν η ζωή των εκπαιδευομένων, σε ποια περίοδο δημιουργήθηκε, πότε διαλύθηκε, ποιες άλλες σχολές λειτουργούσαν εκείνη την περίοδο στην Ευρώπη κλπ.

- Τεχνική του χρονοδιαγράμματος. Σε ένα ρολό χαρτί οι μαθητές/-τριες στο τέλος κάθε μέρας γράφουν τι καινούριο έμαθαν. Μετά από ένα διάστημα έχουν καταγραφεί όλες οι σημαντικές γνώσεις πάνω σε ένα κεφάλαιο ή σε μια διδακτική ενότητα. Στο μάθημα των εικαστικών οι μαθητές/-τριες, στο τέλος της διδακτικής ώρας, θα μπορούσαν να σημειώνουν τη γνώση που κατέκτησαν ή τη δραστηριότητα που ολοκλήρωσαν ή καλλιτέχνες που γνώρισαν κλπ. Και να το έχουν σαν ημερολόγιο που θα τους ακολουθεί και την επόμενη σχολική χρονιά (Bush, 2003).
- Στρατηγική Think-Pair-Share (σκέφτομαι, συνδυάζω, δημοσιοποιώ). Ο εκπαιδευτικός με μια ερώτηση προκαλεί τις σκέψεις των μαθητών/-τριών, τις οποίες οι τελευταίοι καλούνται να καταγράψουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες παρακινούνται να επικοινωνήσουν τις σκέψεις αυτές με ένα άλλο συμμαθητή τους, να τις συνδυάσουν και στη συνέχεια να τις μοιραστούν με όλη την τάξη. Στο μάθημα των εικαστικών μπορεί να γίνει ανάλυση σε ένα έργο τέχνης (Bush, 2003).
- Φάκελοι επιτευγμάτων. Μέσω των φακέλων που περιέχουν τα έργα των μαθητών/-τριών δίνεται ανατροφοδότηση προς πάσα κατεύθυνση και επίσης παρακολουθείται η πρόοδος του μαθητή και καταγράφεται το μαθησιακό προφίλ του (Tomlinson 1999).

#### **2.2.3.3. Βαθμοί Διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Σύμφωνα με το βαθμό της δυσκολίας των μαθητών/-τριών διαφοροποιείται και η διδακτική πρακτική. Ωστόσο, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει σωστά τη

διδασκαλία, χρειάζεται να έχει προηγηθεί αναλυτική αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ και των αναγκών των μαθητών/-τριών. Έτσι αναμένονται ενέργειες της:

Ελάχιστης διαφοροποίησης.

Στο μάθημα των εικαστικών, μπορεί να σχετίζεται με τη:

- Διάκριση των διαφόρων χρονικών περιόδων και κινημάτων στην τέχνη, για την κατανόηση της σχέσης και της αλληλουχίας.
- Παρότρυνση της ενεργούς συμμετοχής στην καθημερινή σχολική πρακτική.
- Την υποστήριξη της συμμετοχής συνεχώς (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά).
- Ενίσχυση των μαθητών/-τριών με οπτικό υλικό, επεξεργασία για απλοποίηση του λεξιλογίου.
- Προετοιμασία των μαθητών/-τριών με ενημέρωση για θέματα που θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Υπουργείο παιδείας, τμήμα ειδικής αγωγής, 2004).

Μέτριας διαφοροποίησης.

Μικρές ενέργειες για την κατάκτηση: της χρονικής αλληλουχίας, προώθησης της αυτονομίας. Ο/η μαθητής/-τρια σε αυτή την περίπτωση ασκείται στο να παρατηρεί εικόνες και να περιγράφει το θέμα τους, να συνθέτει φωτογραφίες, να ζωγραφίζει, να φτιάχνει κολλάζ, να δημιουργεί αντιστοιχίσεις, να χειρίζεται τη τεχνολογία και τα εργαλεία χειρός. (Υπουργείο παιδείας, τμήμα ειδικής αγωγής, 2004).

Σημαντικής διαφοροποίησης.

Οι στόχοι είναι το πρώτο στοιχείο, οι ικανότητες των μαθητών/-τριών αξιολογούνται και οι στόχοι προσαρμόζονται. Επίσης επιδιώκεται η ενεργοποίηση και η καλλιέργεια των μαθητών/-τριών μέσα από εικόνες, ιχνηλατήσεις πινάκων, επισκέψεις σε μουσεία, σε χώρους τέχνης ή εργαστήρια (Υπουργείο παιδείας, τμήμα ειδικής αγωγής, 2004).

#### 2.2.4. Οικοσυστημική Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Διαδικασία

Καταγράφοντας τις έρευνες τα τελευταία χρόνια τόσο σε διεθνή όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, παρατηρείται να εξετάζεται η αναπηρία με το κοινωνικό – οικοσυστημικό μοντέλο (UNESCO, 2009). Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να κατέχουν ξεχωριστή θέση περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί συντελεστές (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2005). Για να λειτουργήσει με επιτυχία αυτό το μοντέλο χρειάζεται κατάλληλη προετοιμασία από όλους τους φορείς, αλλά και από το κοινωνικό σύνολο. Χρειάζεται να αναληφθούν πρωτοβουλίες και να γίνουν οι αλλαγές εκείνες που θα προκρίνουν την δημοκρατική πρόσβαση και συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα εκπαιδευτικά, και κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη ζωή των ωφελούμενων. Μέσα από τους αγώνες του αναπηρικού κινήματος και την εξέλιξη των ανθρωπιστικών επιστημών, παρατηρείται η μετάβαση από την κατηγοριοποίηση στον προσδιορισμό της στήριξης του ατόμου στην καθημερινότητά του. Προϊόν αυτών των εξελίξεων είναι η συνεκπαίδευση - συμπερίληψη, η οποία διεκδικεί και πετυχαίνει μια δημοκρατική ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία και κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, η επικουρία των ατόμων με νοητική αναπηρία θεωρείται απαραίτητη στην εξέλιξη και ανάπτυξη τους (Δελλασούδας, 2006).

Η οικοσυστημική προσέγγιση, που εκφράστηκε από τον Bronfenbrenner (1979), συνδυάζει στοιχεία τόσο του ιατρικού όσο και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας (Ανθοπούλου, 2016) και αναφέρεται στους εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα) και στους εξωτερικούς (σχολείο, εκπαιδευτικά συστήματα, τοπική κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία, εκπαιδευτική πολιτική) που επηρεάζουν την μάθηση (Λυκίδη, 2019).

Πρόκειται για ένα μοντέλο προσέγγισης για την αξιολόγηση και υποστήριξη όλων των ατόμων και κυρίως των ατόμων με αναπηρία, με μαθησιακές δυσκολίες και υποεπίδοση (Σαλβαράς, 2019).

Στο μάθημα των εικαστικών τα άτομα με νοητική αναπηρία καλούνται να διαχειριστούν δυσκολίες που σχετίζονται με: την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά,

τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την κατανόηση των δεδομένων, τη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη, τα προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικοποίησης και αυτορρύθμισης.

Ο Σαλβαράς (2020) περιγράφει ένα πολυσυστημικό εργαλείο αξιολόγησης που είτε μέσω της παρατήρησης είτε με δομημένα πρωτόκολλα (μέσω δηλώσεων), καταγράφονται πληροφορίες και τεκμηριώνονται οι απόψεις που εκφράζονται ή υπονοούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η χαμηλή επίδοση (υποεπίδοση) των μαθητών/-τριών σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης, κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τη διερεύνηση των αιτιών, οι οποίες αποδίδονται, σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης και την οικοσυστημική προσέγγιση, τόσο (1) στους/στις μαθητές/-τριες όσο και (2) στο διδακτικό περιβάλλον (Σαλβαράς, 2019).

Στην αξιολόγηση γίνεται προσέγγιση:

1. Των μαθητών/-τριών, μέσω της παρατήρησης ή με δομημένα πρωτόκολλα και ελέγχεται αν αυτοί διαθέτουν:

- τις προαπαιτούμενες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την ενότητα που πρόκειται να διδαχθεί. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται μέσω:
  - ✓ Του κριτηρίου απόδοσης ή επιτυχίας των μαθητών/-τριών σε δραστηριότητες που τους δίνονται μέσω μια συγκεκριμένης ή όχι μαθησιακής συνθήκης.
  - ✓ Της μαθησιακής ιεραρχίας (κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση, προσαρμογή) που έχουν κατακτήσει (Σαλβαράς, 2020).
- το μαθησιακό δυναμικό το οποίο σχετίζεται:

- ✓ Με τις στρατηγικές μελέτης και μάθησης που αφορούν τον τρόπο που μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι, τις ενέργειες που πραγματοποιούν καθώς και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.
- ✓ Με τη δημιουργία γνωστικών χαρτών (ποιοι, τι έκαναν, πως, που πότε, γιατί) ή νοηματικών (ομαδοποίηση) και η συμπλήρωση αυτών από τους/τις μαθητές/-τριες, καταδεικνύει τη σχηματοποίηση, την οργάνωση και τη λειτουργικότητα του συνόλου της γνώσης.
- Τον προσανατολισμό των κινήτρων της μάθησης, όπου τα κίνητρα συνδέονται με το μαθησιακό δυναμικό του μαθητή και εστιάζονται είτε στο έργο είτε στον εαυτό του. Το ερώτημα που τίθεται στο μαθητή είναι *«πότε παρακινείται περισσότερο»* (Σαλβαράς, 2020: 333). Η αξιολόγηση γίνεται με δομημένο πρωτόκολλο που περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονται στο έργο και τον εαυτό και προκαλούν μεταγνωστικές εμπειρίες στους/στις μαθητές/-τριες.
- ✓ Η ρύθμιση της συμπεριφοράς που απορρέει από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-τριών στις ομαδικές εργασίες, τα μαθησιακά συμβόλαια, τις διδακτικές πρακτικές συντονίζει τους εμπλεκόμενους και μετασχηματίζει τη συμπεριφορά τους σε μια διαδικασία συνομιλίας με τον εαυτό και προωθεί την αυτορρύθμιση. Είναι ένα στοιχείο που συμμετέχει, μέσω δομημένων δοκιμίων, στην αξιολόγηση.
- Ένα ακόμα πρωτόκολλο που θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών/-τριών είναι:
  - ✓ Η αναγνώριση των αιτιών που οδήγησαν στην επιτυχία ή στην αποτυχία. *«Η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών αποδίδεται σε πέντε βασικούς παράγοντες: στην ικανότητα, στην προσπάθεια, στην*



*τύχη, στη δυσκολία του έργου και στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού» (Σαλβαράς, 2020: 335).*

Οι παραπάνω συντελεστές κατηγοριοποιούνται σε αυτούς που ελέγχονται από τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι μπορούν να αλλάζουν και είναι εξωτερικοί ή μεταβαλλόμενοι, αλλά και σε αυτούς που είναι σταθεροί. Οι δεύτεροι ονομάζονται εσωτερικοί και δεν μπορούν να τους διαχειριστούν οι μαθητές/-τριες (Σαλβαράς, 2020).

## 2. Το διδακτικό περιβάλλον όπου αυτό εξετάζεται:

- Σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών και του εκπαιδευτικού, ο Σαλβαράς (2020) έχει αναπτύξει πίνακα καταγραφής ανά 2 λεπτά διδακτικού χρόνου στον οποίο φανερώνει, μέσα από 16 ρήματα, τις ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών κατά τη διάρκεια της σχολικής διδακτικής ώρας.
- Μέσω της αυτοπαρατήρησης ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το διδακτικό του έργο και την συμπεριφορά του, παίρνοντας ανατροφοδότηση για τη βελτίωση και εξέλιξη του έργου του και καταληκτικά την επιστημονική αλλά και την προσωπική του ανάπτυξη. Τέλος η αξιολόγηση του κλίματος της τάξης που εστιάζεται στα ενδιαφέροντα, στις δυσκολίες, στις συγκρίσεις και στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών/-τριών, αναδεικνύει τις ανάγκες ή τις ικανότητές των μαθητών/-τριών και καταδεικνύει τις ενέργειες που χρειάζονται να γίνουν.

Εν κατακλείδι, εξετάζοντας την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών μέσω της οικοσυστημικής προσέγγισης, σημειώνεται ότι αυτή δεν εστιάζει μόνο στους/στις μαθητές/-τριες (που ελέγχονται οι πρότερες γνώσεις, τα κίνητρα, και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που διευκολύνουν τη μάθηση), αλλά και στο περιβάλλον (εδώ χρειάζεται να παρατηρηθούν οι ενέργειες εκατέρωθεν των συμβαλλόμενων της εκπαιδευτικής πράξης και να γίνει αξιολόγηση των συνθηκών) (Σαλβαράς, 2019). Ακόμα, για να έχει αξία η οικοσυστημική αξιολόγηση χρειάζεται να ελέγχεται η αξιοπιστία της (αν τα αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις παραμένουν σταθερά), η εγκυρότητά

της (αν η αξιολόγηση συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα) και η πρακτικότητά της (τα ευρήματα να μην χρειάζονται μεγάλη προσπάθεια για να συγκεντρωθούν) (Σαλβαράς, 2019).

Από την ανάλυση που γίνεται, ο προβληματισμός που διατυπώνεται είναι το πώς θα υπάρξουν επιτυχημένα αποτελέσματα. Η ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία της δραστηριότητας στηρίζεται στην αξιολόγηση και η οικοσυστημική αξιολόγηση είναι αυτή που αναδεικνύει τα προβλήματα των συστημάτων που περικλείουν το άτομο (οι γονείς, ο εκπαιδευτικός, το σχολείο, το υπουργείο παιδείας κλπ.). Ο εκπαιδευτικός εν προκειμένω είναι το σύστημα και χρειάζεται να πασχίσει ο ίδιος για να δημιουργήσει τις συνθήκες, να θέσει τους όρους και τους κανόνες να παράγει θετικό κλίμα αποδοχής, να είναι ενήμερος για όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολούν τους/τις μαθητές/-τριες και τελικά να λύσει το πρόβλημα της δημοκρατικής εκπαίδευσης που να τους συμπεριλαμβάνει όλους (Ψαρρά, 2008).

## **2.2.5. Η Δημιουργικότητα των Μαθητών/-τριών με Νοητικές Δυσκολίες**

### **2.2.5.1. Τι είναι η Δημιουργικότητα**

Οι Sternberg, Kaufman και Roberts (2019) εξετάζουν τη δημιουργικότητα σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη σοφία. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η δημιουργικότητα βάλλεται από την αδιαφορία και ελάχιστα σχετίζεται με την ευφυΐα. Επίσης, συσχετίσεις που έγιναν σε δοκιμασίες της ρευστής νοημοσύνης συνδέθηκαν σημαντικά με τις βαθμολογίες της νοημοσύνης, αλλά όχι με τις αξιολογήσεις της δημιουργικότητας ή της σοφίας. Επιπλέον, οι δοκιμές της κοινωνικής νοημοσύνης συσχετίστηκαν με τις βαθμολογίες της σοφίας, αλλά όχι με τις αξιολογήσεις της δημιουργικότητας. Από τα παραπάνω φαίνεται πως η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν εμπίπτει σε περιορισμούς και μπορεί να αναζητείται και να προωθείται σε όλους τους ανθρώπους και πλαίσια.

Η δημιουργικότητα εμφανίζεται ως ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών που αλλάζουν τις σκέψεις των ανθρώπων και διαμορφώνουν κόσμους ικανότερους, ανοιχτότερους, με περισσότερες προοπτικές. Οι κοινωνίες αλλάζουν και γίνονται καλύτερες, όταν σε όλα τα μέλη τους παρέχεται η δυνατότητα για πειραματισμό και έκφραση (Gabora, 2017). Είναι ένα είδος εξελικτικής διαδικασίας που προωθεί την ανάπτυξη του ατόμου, του πολιτισμού και της καινοτομίας.

Στο άκουσμα του όρου «δημιουργικό άτομο» το μυαλό κατευθύνεται σε ανθρώπους, όπως ο Μότσαρτ, ο Ντα Βίντσι ή ο Αϊνστάιν, οι οποίοι χάρη στην πρωτοπορία της εργασίας τους προώθησαν την εξέλιξη του αντικειμένου τους και αναγνωρίστηκαν παγκοσμίως (Davies & Newton, 2018). Για πολλούς ανθρώπους η δημιουργικότητα φαντάζει σαν κάποιο είδος εσωτερικής προσωπικότητας ή κληρονομικό χαρακτηριστικό και ανήκει σε έναν σπάνιο τύπο ατόμου (Baker, 2015). Ωστόσο, η χαρισματικότητα και η πρωτοπορία μπορεί να συνδέεται και με μικρότερα θέματα, που σχετίζονται με τη δημιουργική επίλυση καθημερινών προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που μας απασχολούν (Davies & Newton, 2018).

Στις δομές εκπαίδευσης γίνεται μια διαχείριση ανάμεσα στις προσδοκίες για την ανάδειξη των «λαμπρών μυαλών» και της αντιμετώπισης της καθημερινής πρακτικής. Η βάση είναι πως σε κάθε μαθητή χρειάζεται να του παρέχονται εκείνα τα εφόδια που θα του δώσουν την ευκαιρία να αναπτύξει το 100% των δυνατοτήτων του. Ένας τρόπος αντιμετώπισης των προκλήσεων στα σχολεία, είναι να καταστεί η δημιουργικότητα βασικό μέρος του προγράμματος σπουδών.

Η εκπαιδευτική πρακτική δικαιώνεται από την έρευνα που καταδεικνύει πως η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μαθαίνεται. Δεν τη συναντάμε σε παράξενους εκκεντρικούς ανθρώπους. Η δημιουργικότητα που φαίνεται να αγαπά την κοινωνικότητα και την αλληλεπίδραση, είναι απλώς ένας τρόπος σκέψης και δράσης διαφορετικός από αυτόν που συνήθως ενθαρρύνονται να σκέφτονται και να ενεργούν οι μαθητές/-τριες (Baker, 2015). Η δημιουργικότητα προωθείται με την εκπαιδευτική πρακτική, η οποία διαθέτει τα εργαλεία, τα εποπτικά μέσα, τα υλικά, τις ευκαιρίες και αυτό το περιβάλλον που θα αναπτυχθεί το δημιουργικό μυαλό (Kampylis & Berki, 2014). Βέβαια, η

εκπαιδευτική πρακτική η οποία δικαιώνεται δεν είναι αυτή της μετωπικής διδασκαλίας, αλλά εκπαιδευτικές μέθοδοι που προωθούν τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονικότητα και συνδέονται με την ανακάλυψη, την αυτορρύθμιση, τη γνωστική μαθητεία, το μετασχηματισμό. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός είναι ο άνθρωπος που εμπνέει το μαθητή και που την κατάλληλη στιγμή μπορεί και αποσύρεται για να δώσει στον εκπαιδευόμενο την ελευθερία για δημιουργία. Η καλή γνώση του αντικειμένου δεν καθιστά τα άτομα και ικανούς εκπαιδευτικούς. Η διδασκαλία χρειάζεται να είναι μια εμπνευσμένη έκφραση με στοχοπροσήλωση σε μια διαδικασία, η οποία καταφέρνει να δημιουργήσει πρότυπα, εκπαιδευτικά πρωτόκολλα με δημοκρατικό τρόπο σκέψης και δράσης. Όλα τα παραπάνω θα συνδέσουν τα θέματα των γνωστικών αντικειμένων με την καθημερινότητα και θα αναζητούν λύσεις.

#### **2.2.5.2. Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας στην Σχολική Αίθουσα**

Η μαθησιακή διαδικασία και η δημιουργικότητα προϋποθέτουν σκληρή εργασία, επιμονή και αποφασιστικότητα (Kampylis & Berki, 2014). Οι ρυθμοί ανάπτυξης της τεχνολογίας, της επιστήμης και του σύγχρονου τρόπου ζωής, οδηγούν τα συστήματα σε αύξηση των ρυθμών εργασίας, ώστε να αποκτήσουν το χώρο που τους αξίζει. Ο χώρος της εκπαίδευσης βάλλεται από πολλές πλευρές, καθώς οι αλλαγές δημιουργούν ανάγκες για ανανέωση και συντήρηση του εξοπλισμού, συνεχείς επιμορφώσεις, προμήθεια υλικών κλπ. Η τέχνη και πιο συγκεκριμένα τα εικαστικά, είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στην όποια δυσκολία παρουσιάζεται προσωπική, κοινωνική, οικονομική. Ακόμη, μπορεί να προωθήσει την πρωτοπορία και την θετική προσέγγιση όλων των θεμάτων, πράγμα που βεβαιώνει και η έρευνα. Ωστόσο, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι μια σύνθετη εργασία και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνεχή ενημέρωση, με παρακολούθηση σεμιναρίων, επιμορφώσεων, συνεδρίων ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε αυτή την πρόκληση.

Το ζητούμενο είναι η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη δημιουργικότητα, μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόκληση λόγω της έλλειψης συνθηκών και υλικού. Έτσι

μένει οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν δημιουργικά οι ίδιοι με όρους επαγγελματικής ευσυνειδησίας και δημοκρατικής διδασκαλίας, για να πετύχει αυτή η τόσο πολυσυζητημένη πρακτική στα όρια της αποτελεσματικής συνήθειας (Cropley, 2015).

Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη στη σχολική αίθουσα σύμφωνα με τους Cropley (2015); Davies, (2015); Gabora (2017); Kampylis & Berki (2014); Sternberg (2006) χρειάζεται να:

- Διακρίνονται οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία από αλληλοσεβασμό.
- Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους/τις μαθητές/-τριες.
- Μοντελοποιούνται οι δημιουργικές συμπεριφορές.
- Αναπτύσσεται και να καλλιεργείται ο διάλογος.
- Προωθούνται οι συνεργασίες, ο αναστοχασμός και οι διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση).
- Δίνεται μικρή αξία στην αναπαραγωγή των περιεχομένων και να ενθαρρύνεται η λύση προβλήματος και η κριτική ανάλυση.
- Οριοθετούνται χρονικά οι διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργείται επιπλέον χρόνος.
- Εξισορροπείται ο δομημένος σχεδιασμός με την ελεύθερη διαχείριση.
- Έχουν δυνατότητα οι εκπαιδευόμενοι να ελέγχουν τις γνώσεις τους.
- Υπάρχει χαλαρή διάθεση και ευελιξία.
- Εκτελούνται οι δραστηριότητες σε περιβάλλον ελευθερίας και δημιουργικής έκφρασης.

- Απευθύνονται ερωτήματα που να προκαλούν το ενδιαφέρον και τη σκέψη των μαθητών/-τριών, ώστε να δημιουργούνται νέες συνδέσεις.
- Αναγνωρίζεται το λάθος σαν ευκαιρία.
- Προσεγγίζονται τα θέματα προς ανάλυση με τρόπους πέρα από το προφανές.
- Αναλύονται τα στοιχεία και να αναγνωρίζονται τα σημεία που μπορούν να αξιοποιηθούν.
- Γίνεται διάκριση σχετικά με αυτό που μπορεί να πραγματοποιηθεί κάθε φορά και να αναγνωρίζεται η αξία του.
- Επαναπροσδιορίζονται τα προβλήματα.
- Παρουσιάζονται σφαιρικά τα θέματα που εξετάζονται.
- Δηλώνονται τα προβλήματα με τρόπους που προωθούν την κρίση.
- Αναζητούνται πολλές λύσεις.
- Γίνεται ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών για πειραματισμό.
- Επιδιώκεται η αβεβαιότητα.
- Ενθαρρύνεται η ανοχή της ασάφειας.
- Αποφεύγονται οι σαφείς, κλειστές οδηγίες.
- Ενθαρρύνεται η συμμετοχή με ανοιχτούς όρους, καθώς αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε αντισυμβατικούς τρόπους σκέψης και δράσης.
- Αποτελέσουν η καινοτομία και ο αυτοσχεδιασμός ζητούμενο στη σχολική κουλτούρα.

- Αναβαθμίζονται υλικοτεχνικά οι σχολικές αίθουσες.

#### **2.2.5.3. Τύποι Δημιουργικότητας**

Ο Sternberg (2006) περιγράφει οκτώ (8) τύπους δημιουργικότητας:

1. Αναπαραγωγή. Μέσα από τη συνεχή δημιουργία επιδιώκεται το αποτέλεσμα.
2. Επαναπροσδιορισμός. Διακρίνεται από μια κυκλική προσέγγιση του προβλήματος μέσω της παρατήρησης από διαφορετικές γωνίες.
3. Προώθηση αύξησης. Προσθήκη πληροφοριών.
4. Προκαταβολή προς τα εμπρός. Προώθηση ενός βήματος παραπάνω από αυτό που έχουν όλοι κατακτήσει.
5. Ανακατεύθυνση. Κίνηση προς μια διαφορετική κατεύθυνση.
6. Ανακατασκευή. Επιστροφή σε ένα προηγούμενο σημείο και από εκεί επιλέγεται μια κατεύθυνση διαφορετική από ότι μέχρι τώρα.
7. Επανέναρξη. Αλλάζει το σημείο εκκίνησης.
8. Ολοκλήρωση. Συγκέντρωση διαφορετικών τρόπων σκέψης.

#### **2.2.5.4. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Δημιουργικότητας**

Τα πλεονεκτήματα της δημιουργικότητας που εντοπίζονται στη γενική θεώρηση της έννοιας είναι η:

- Διατήρηση σε καλά επίπεδα της ψυχικής υγείας.

- Βοήθεια στην προσωπική ικανοποίηση.
- Προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.
- Επίλυση των προβλημάτων.
- Προώθηση της καινοτομίας.

Η Gabora (2017) συνδέει τα μειονεκτήματα της δημιουργικότητας, με:

- Τη διατύπωση μιας δημιουργικής ιδέας, η οποία μπορεί να χρειαστεί αρκετό χρόνο και πολλούς πειραματισμούς μέχρι να πάρει την τελική της μορφή.
- Τη λύση ενός προβλήματος που μπορεί να δημιουργήσει απρόσμενα θέματα.
- Την προώθηση επαναστατικής, αντισυμβατικής σκέψης και αυτό δύναται να αναστατώσει την κανονικότητα και να δημιουργήσει ηθικά και θρησκευτικά διλλήματα.
- Το προφίλ των δημιουργικών ατόμων, το οποίο πολλές φορές εμφανίζεται προβληματικό (αλαζόνες, μοναχικοί), καθώς είναι παρασυρμένοι από τις ιδέες και τον δημιουργικό οίστρο, χάνουν την ευκαιρία για ανάπτυξη σχέσεων και δεσμών.
- Τη συμπεριφορά του μαθητή η οποία μπορεί στο χώρο του σχολείου, με μεγάλη ευκολία να δυναμιτίσει την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό και προσωπικό χάος.
- Την πολυπλοκότητα των διεργασιών της μνήμης. Η κωδικοποίηση των πληροφοριών στη μνήμη των επινοητικών ατόμων απαιτεί πολλές λεπτομέρειες και για αυτό χρειάζεται περισσότερος χώρος, όμως είναι πιθανό οι συσχετίσεις που δημιουργούνται, να οδηγήσουν σε λάθη.



#### 2.2.5.5. Μύθοι για τη Δημιουργικότητα

Ο Cromptley (2015) και η Gabora (2017) αναφέρουν στους μύθους για τη δημιουργικότητα ότι:

- Συνδέεται αποκλειστικά με τις τέχνες. Αυτό φυσικά δε συμβαίνει, καθώς η δημιουργικότητα υφίσταται και στην επιστήμη, τη μηχανική, τον αθλητισμό ή τη μαγειρική, καθώς και σε κάθε καθημερινή μας ενέργεια.
- Είναι απλώς ελεύθερη σκέψη, χωρισμένη από την πρακτική και την πραγματικότητα. Ωστόσο, η επιτυχής επίλυση καθημερινών προβλημάτων προϋποθέτει δημιουργική σκέψη.
- Προέρχεται από πηγαίες αυθόρμητες σκέψεις. Έχει αποδειχθεί ότι προϋποθέτει σκληρή και μεθοδευμένη δουλειά σε θέματα που απασχολούν τα άτομα και τις κοινωνίες.
- Διατηρεί τις ιδέες των προικισμένων ατόμων. Όμως όλα τα μέλη μιας κοινότητας χρειάζεται να προσπαθούν να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις.
- Αφορά τα ταλέντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου. Ο Edison πάνω σε αυτό αναφέρει ότι το 1% είναι έμπνευση, 99% δουλειά.

#### 2.2.5.6. Η Δημιουργικότητα στο Μάθημα των Εικαστικών

Το μάθημα των εικαστικών και κάθε μάθημα τέχνης θεωρείται κατ' εξοχήν δημιουργικό μάθημα. Όμως, υπάρχει η πιθανότητα η δημιουργικότητα αυτή να εγκλωβιστεί μέσα σε στείρες πρακτικές και την αδιάφορη διδασκαλία, όπως συμβαίνει σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Το κλειδί μιας επιτυχημένης διδασκαλίας είναι οι στόχοι που τίθενται από τον σχεδιασμό του μαθήματος να περιγράφουν με λεπτομέρειες τις δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν, τις γνώσεις και τις

στάσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές/-τριες. Ζητούμενο είναι ο σχεδιασμός ενός μαθήματος ισορροπημένου, με ποικιλία δραστηριοτήτων που θα καταγράφονται αναλυτικά και με πολυαισθητηριακό πολυμορφικό υλικό, από διάφορες πηγές (Kampylis & Berki, 2014).

Όλα τα θέματα προσφέρονται για δημιουργική προσέγγιση αρκεί οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι τεχνικές που επιλέγονται να μπορούν να υποστηρίξουν ελεύθερες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες.

Η Ξανθάκου (2011:115-133) αναφέρεται σε τεχνικές που προτείνει να εφαρμοστούν στις πιο ελεύθερες μορφές τους και να χρησιμοποιηθούν ως τα εργαλεία που θα συνδέουν την πραγματικότητα με τη φαντασία. Αυτές οι τεχνικές είναι:

- Η ιδεοθύελλα: Παραγωγή ιδεών χωρίς καμία κριτική, οπαδός της ρήσης ότι τα πολλά δημιουργούν την ποιότητα.
- Η λύση προβλήματος. Η ανάλυση των στοιχείων, οδηγεί στη δημιουργία ιδεών που καταλήγουν σε λύσεις.
- Η τοποθέτηση μαζί διαφορετικών και φαινομενικά άσχετων στοιχείων και η αξιολόγηση των αναλογιών.
- Οι δημιουργικές ερωτήσεις: Τι, Πώς, Πού, Γιατί, Πότε, Ποιος, Τι άλλες χρήσεις, Τι αλλαγές – τροποποιήσεις (σμικρύνσεις, μεγεθύνσεις), Τι μπορεί να: αντικαταστήσει, αντιστραφεί, αναδιαταχθεί, Τι συνδυασμοί.
- Η μορφολογική ανάλυση: σχήμα, υλικό.
- Η καταγραφή των ιδιοτήτων.
- Η προσέγγιση με σκέψεις ουδέτερες, συναισθηματικές, επιφυλακτικές, αισιόδοξες, νέες – εναλλακτικές, ρυθμιστικές ή αλλιώς με τα έξι καπέλα του de Bono.

- Επίσης, η ανατροπή της ρουτίνας με παιχνίδι και αστεία προωθεί τη δημιουργικότητα.

Η Καλαφάτη (2019) ελέγχει τη δημιουργικότητα, μέσα από πέντε τεκμήρια αναγνώρισης που αποκαλύπτονται από ερωτήσεις:

1. Οι μαθητές/-τριες εξετάζουν και αμφιβάλλουν πάνω σε ένα θέμα και το εκφράζουν μέσω ερωτήσεων:

- Πώς, Γιατί, Τι θα γίνει αν.
- Έχουν παράξενες απορίες.
- Δρουν με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο.
- Έχουν συνεχώς αντίρρηση και ελέγχουν τις ιδέες όλων.

2. Συνδέουν και συσχετίζουν δεδομένα:

- Καταλαβαίνουν την αξία της γνώσης που έχουν κατακτήσει.
- Μπορούν και κάνουν μεταφορές.
- Μπορούν και γενικεύουν τη γνώση και αναζητούν μανιέρες.
- Χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε νέα περιβάλλοντα.
- Εκφράζουν τις απόψεις τους με αναπάντεχο τρόπο.

3. Καταφέρνουν να εκτιμούν τα δεδομένα και να αναλύουν τις πιθανότητες:

- Διατυπώνουν υποθέσεις.
- Ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα.

- Σκέφτονται άλλα ενδεχόμενα.
- Βλέπουν ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές.

4. Εξετάζουν έννοιες, σκέψεις και γνώμες:

- Προσεγγίζουν με παιγνιώδη τρόπο τη γνώση, παρατηρούν και επιχειρούν να εφαρμόζουν πρωτοπορίες.
- Αναγνωρίζουν τις παρορμήσεις τους.
- Στην πορεία εξερεύνησης μιας σκέψης διαχειρίζονται τα όποια προβλήματα προκύπτουν.
- Τους διακρίνει η προσαρμοστικότητα και η ανοικτότητα.

5. Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη:

- Αξιολογούν την πορεία τους και τις ενέργειές τους.
- Αξιοποιούν την ανατροφοδότηση.
- Εκφράζουν τη γνώμη τους για τις ενέργειες που έχουν ακολουθήσει.
- Αναγνωρίζουν την πρωτοτυπία και την σπουδαιότητα ενός έργου ή μιας ενέργειας.

Αναλυτικότερα έχει διαπιστωθεί ότι και η ποιο μικρή λεπτομέρεια έχει την αξία της στο σχεδιασμό της διδασκαλίας:

- Ο χώρος και τα υλικά. Ο φυσικός χώρος (σχολική αίθουσα, μουσείο, πολιτιστικό κέντρο, αυλή του σχολείου) και ο εικονικός χώρος (πειραματισμοί σε εικονικά εργαστήρια και σε εφαρμογές προσομοιώσεων), τα υλικά, τα τεχνολογικά μέσα που διατίθενται και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται (πχ. προβολές εικόνων -

συνθημάτων στους τοίχους), ο φωτισμός, τα χρώματα και οι θόρυβοι. Οι ρυθμίσεις των χώρων (διάταξη των επίπλων) βοηθούν στη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών. Μια καλή ιδέα είναι να δοθούν στους/στις μαθητές/-τριες πρωτοβουλίες για αυτή τη ρύθμιση. Αυτό μπορεί να προκαλέσει μια μικρή αναστάτωση, αλλά θα δώσει στους/στις μαθητές/-τριες τον έλεγχο του χώρου τους, προωθώντας τον αυτοπροσδιορισμό, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Kampylis & Berki, 2014).

- Οι οδηγίες. Ενδέχεται να δίνονται στον κάθε μαθητή ή την ομάδα ξεχωριστά μέσα από ευφάνταστα μηνύματα – ταχυδρομείο (ανάπτυξη ταχυδρομικών κουτιών για κάθε μαθητή), στα οποία θα τοποθετούνται εργασίες, σχόλια, αξιολογήσεις, υλικό.
- Οι ερωτήσεις: έχει παρατηρηθεί ότι οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να σκεφτούν εκδοχές και να συνδυάσουν πληροφορίες. Επιπλέον, προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη διαδικασία και να αναλύουν τα δεδομένα ενεργοποιώντας τη δημιουργική σκέψη. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι διευκρινιστικές, αμφισβήτησης, διερεύνησης, αποδείξεων ή εναλλακτικών απόψεων, αναζήτησης συνεπειών και επιπτώσεων. Επίσης οι κλειστού τύπου προσφέρονται για την κατανόηση και τη διατήρηση της πληροφορίας. Οι ερωτήσεις προτείνεται να γίνονται σε κλίμα αποδοχής, να είναι σαφής η διατύπωσή τους, να ενθαρρύνεται η πρωτοτυπία των απαντήσεων, να υπάρχει σεβασμός στις ιδέες των μαθητών/-τριών και ενδιαφέρον στην ακρόαση (Kampylis & Berki, 2014).
- Οι συζητήσεις. Μέσω αυτών αναγνωρίζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, νοηματοδοτούνται οι δραστηριότητες, παρέχονται ευκαιρίες στη λήψη αποφάσεων, προωθείται η δημιουργία ιδεών, επιδιώκεται η χαρά, η ικανοποίηση, ο πειραματισμός, η εργασία σε ομάδες για θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία ή τη σχολική κοινότητα.

- Η συνεργασία των μαθητών/-τριών. Η συνεργασία δύναται να δημιουργήσει ένα πλήθος προοπτικών που αλληλεπιδρούν με τις προηγούμενες γνώσεις και οδηγούν τις ομάδες και τα άτομα σε δημιουργικές καινοτόμες λύσεις και αποφάσεις. Η διοργάνωση εκθέσεων (πραγματικών ή διαδικτυακών) και η δημιουργία εικαστικών περιοδικών, αναδεικνύουν την πολυσυλλεκτικότητα και την πολυμορφία των ανθρώπινων επιλογών, οι οποίες προωθούν την ισότητα, την αυτοέκφραση και ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη.
- Η Τεχνολογία. Η πολύτροπη και επιτυχής χρήση της τεχνολογίας, τόσο στην άντληση πληροφοριών και στην έρευνα όσο και στην επεξεργασία του θέματος που καταπιάνονται οι μαθητές/-τριες, αλλά και στην παρουσίασή του, επηρεάζουν τη σκέψη και τη γνωστική διαδικασία υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα και τη διαφοροποίηση στη μάθηση, μέσα από πολλαπλές συνθέσεις, τη δοκιμή ιδεών, την εξερεύνηση εναλλακτικών προτάσεων, τη λύση του προβλήματος, την προώθηση της δημοκρατίας, την καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης.
- Τα περιβάλλοντα μάθησης. Για μια χωρίς όρια εκπαιδευτική διαδικασία που τους περιλαμβάνει όλους, χωρίς όρια στο χώρο και το χρόνο, διευρύνεται ο δημιουργικός χρόνος και τα περιβάλλοντα μάθησης, οργανώνοντας εικονικές εκδρομές, διαδικτυακά μαθήματα, επισκεπτόμενοι βιβλιοθήκες, μουσεία, ζωολογικούς κήπους, ιδρύματα, συμμετέχοντας σε παιχνίδια, δημιουργώντας εικονογραφήσεις. Επιπροσθέτως, οι δραστηριότητες που συνδέονται με την πραγματική ζωή, προωθούν, τη δημιουργικότητα, καθώς, παρέχουν κίνητρα στους/στις μαθητές/-τριες, συνδέονται με προσωπικά ενδιαφέροντα και αποτελούν προκλήσεις εσωτερικές και εξωτερικές.
- Η αξιοποίηση και ενίσχυση των λαθών. Το λάθος είναι μια πιθανότητα, που αν ενισχυθεί, μπορεί να δημιουργήσει νέες ιδέες, προοπτικές και πιο ευφάνταστες λύσεις στα ζητήματα που εξετάζονται. Η παιγνιώδης διάθεση και η αποδοχή βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να νιώσουν ασφάλεια, να αναλάβουν την ευθύνη

της γνώμης τους και μέσα από αυτή τη διαδικασία, να προωθηθεί η δημιουργικότητα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

- Ο πειραματισμός. Οι πολλαπλές επιλογές στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές δημιουργούν θετικό κλίμα, δηλαδή βοηθούν στο να δίνεται ελευθερία στους/στις μαθητές/-τριες να εμπλέκονται με προκλητικά και αμφιλεγόμενα ζητήματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αξιοποιείται, να ενισχύεται και να αναγνωρίζεται η αξία της μάθησης σε άτυπα περιβάλλοντα.
- Η αξιολόγηση. Ο συνήθης τρόπος αξιολόγησης γίνεται με βάση τις σωστές επιλογές που διατυπώνουν οι μαθητές/-τριες, αλλά αυτός ο τρόπος δεν δίνει ικανές πληροφορίες για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας τους. Οι αξιολογήσεις: περιέχουν πληροφορίες και σχόλια για την πορεία της εργασίας των μαθητών/-τριών, κάνουν αναφορά σε προηγούμενες επιτυχίες έργων, συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους, παρέχουν πληροφορίες στους/στις μαθητές/-τριες για την πορεία τους και καλλιεργούν τη μεταγνώση. Μια αυθεντική αξιολόγηση χρειάζεται να περιλαμβάνει ημερολόγια, φακέλους, παρουσιάσεις και μπορεί να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, από τον ίδιο/δια το/τη μαθητή/-τρια, αυτοπροσδιορισμός (αυτοαξιολόγηση), ή από συμμαθητές/-τριες, ετεροπροσδιορισμός (ετεροαξιολόγηση). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται πλήθος δεξιοτήτων και αναπτύσσονται πτυχές της δημιουργικότητας του ατόμου. Ακόμα μέσω αυτού του είδους την αξιολόγηση καλλιεργείται η αυτογνωσία και ο αυτοπροσδιορισμός σε μια προσπάθεια αυτοβελτίωσης και αυτορρύθμισης.
- Ανάπτυξη της διαθεματικότητας. Τα εικαστικά είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να συνδεθεί με όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και να δημιουργήσει πολύ ενδιαφέρουσες αναλύσεις και εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, για την εφαρμογή μιας τέτοιας δράσης χρειάζεται συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μεταξύ των μαθητών/-τριών. Παραδείγματα διαθεματικής προσέγγισης μαθηματικών και

εικαστικών: οι αναλογίες του ανθρώπινου σώματος για την εξάσκηση στα κλάσματα. Οι καλλιτέχνες κατά καιρούς δημιουργούσαν τις αναλογίες του σώματος με μέτρο το κεφάλι, που άλλες φορές ήταν επτά (7) ή οκτώ (8) ή εννέα (9), η αναζήτηση μπορεί να επικεντρωθεί σε έργα των: Ντύρερ, Ντα Βίντσι, Ελ Γκρέκο. Επίσης, η χρυσή τομή «άκρως και μέσος λόγος ενός ευθύγραμμου τμήματος» που τόσο χρησιμοποιήθηκε στην τέχνη της αρχαίας Ελλάδας και της αναγέννησης, η ακολουθία Φιμπονάτσι (γεωμετρική πρόοδος ανάπτυξης) και άλλα πολλά θέματα. Ακόμα, στο μάθημα της ιστορίας, μέσα από τα έργα τέχνης, θα μπορούσαν να μελετηθούν πλήθος εποχών και γεγονότων.

- Επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων. Συστηματοποιώντας το εκπαιδευτικό μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, προτείνεται η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας που στηρίζεται στην ανακάλυψη γνώσεων και στη λύση προβλήματος. Παρατηρούνται, από την περιγραφή των βημάτων της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου, ενέργειες που εξελίσσουν τη σκέψη των μαθητών/-τριών. Αναλυτικότερα, η διδακτική αυτή μέθοδος περιλαμβάνει τα στάδια του προβληματισμού, της διατύπωσης ιδεών και υποθέσεων, τον έλεγχο των υποθέσεων, τον πειραματισμό, τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, την επικοινωνία των αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση του αποτελέσματος ατομικά - ομαδικά και την ανατροφοδότηση, δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που προωθούν την παραγωγή της γνώσης, την ανάπτυξη της αναλυτικής και της κριτικής σκέψης, καθώς επίσης εμπεριέχει στοιχεία αυτοκαθορισμού, μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την αναγνώριση του τρόπου μάθησης, άρα και την ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Ολοκληρώνοντας είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι, για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, χρειάζεται η προσπάθεια να είναι συλλογική και η ανατροφοδότηση ειλικρινής και απαλλαγμένη από προκαταλήψεις του παρελθόντος και τη στείρα προσπάθεια.



### 2.2.6. Αυτοπροσδιορισμός και Εκπαιδευτική Πράξη

Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι μαθητές/-τριες με αναπηρίες, μετά το πέρας των σπουδών τους, να μην καταφέρνουν να συνεχίσουν στην ενήλικη ζωή αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, ικανοί να διαχειριστούν τη ζωή τους και να διεκδικήσουν όλες εκείνες τις δραστηριότητες όπως: εργασία, ενδιαφέροντα, ψυχαγωγία, δηλαδή δραστηριότητες που προωθούν την ποιότητα της ζωής τους. Η σχολική ζωή και η εκπαιδευτική διαδικασία φέρουν μεγάλη ευθύνη για την εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία. Είναι γεγονός ότι πολλές φορές οι μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία αδυνατούν να καθορίσουν τον τρόπο της διαχείρισης, της επεξεργασίας και της αξιολόγησης των πληροφοριών. Η προσπάθεια να αποτελέσουν οι πληροφορίες τα στοιχεία εκείνα που θα συνδέσουν τη μάθηση και τη μεταγνώση με ζητήματα της καθημερινότητας, είναι ένα σημαντικό βήμα στην οικειοποίηση των πληροφοριών και επιπλέον στην εξέλιξη και ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών. Η έγκυρη παρέμβαση προφυλάσσει τα άτομα αυτά από την αποθάρρυνση, την απογοήτευση, τη θυματοποίηση, την ηττοπάθεια, την παθητικότητα και τη στασιμότητα. Επιπρόσθετα, η συνεργασία των μαθητών/-τριών μπορεί να δημιουργήσει ένα πλήθος προοπτικών οι οποίες αλληλεπιδρούν με τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και έτσι δύναται να οδηγούν τις ομάδες και τα άτομα σε δημιουργικές, καινοτόμες λύσεις και αποφάσεις. Ακόμα η εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται να δομείται στην αξιολογημένη και αναγνωρισμένη εκπαιδευτική ετοιμότητα των μαθητών/-τριών (Καραπαναγιώτη, 2015).

Η αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά περιλαμβάνει ένα πλήθος δεξιοτήτων, όπως αυτές της επιλογής, της λήψης αποφάσεων, της επίλυσης προβλήματος, της ανεξαρτησίας, της ανάληψης κινδύνων και της ασφάλειας, της αυτοπαρατήρησης, της αξιολόγησης και της ενίσχυσης, της αυτοδιδασκαλίας, της αυτοϋπεράσπισης, της αποτελεσματικότητας, της αυτογνωσίας, της επικοινωνίας του καθορισμού στόχων και της προσπάθειας επίτευξης αυτών, των ηγετικών ικανοτήτων, του εσωτερικού ελέγχου, και των θετικών αποδόσεων (Wehmeyer & Schalock, 2000; Shogren, Raley, Burke, & Wehmeyer, 2019).

Αναλυτικότερα οι τομείς που προωθούν και χαρακτηρίζουν τον αυτοπροσδιορισμό, σύμφωνα με τους Wehmeyer και Schalock (2000), είναι:

- Συναισθηματική ευεξία: ασφάλεια, ελευθερία από το άγχος, πνευματικότητα, αυτοέννοια, ικανοποίηση, ευτυχία.
- Διαπροσωπικές σχέσεις: οικειότητα, αλληλεπιδράσεις, οικογένεια, φίλεις, υποστήριξη, στοργή.
- Υλική ευημερία: ιδιοκτησία, εργασία, χρηματοοικονομική ασφάλεια, τροφή, κοινωνική και οικονομική κατάσταση, κατοχές, καταφύγιο.
- Προσωπική ανάπτυξη: καλλιέργεια, προσωπική ικανότητα, προαγωγή, σκοπός δραστηριότητας, δεξιότητες, εκπλήρωση.
- Φυσική ευεξία: θρέψη, φροντίδα και ασφάλεια υγείας, ελεύθερος χρόνος, δραστηριότητες της καθημερινότητας, αναψυχή, κινητικότητα.
- Αυτοδιάθεση: αυτονομία, προσωπικός έλεγχος, επιλογές, αποφάσεις, προσωπικοί στόχοι / αξίες.
- Κοινωνική ένταξη: αποδοχή, δραστηριότητες της κοινότητας, εργασιακό περιβάλλον, εθελοντικές δραστηριότητες, οικιστικό περιβάλλον, ανάληψη ρόλων, κύρος.
- Δικαιώματα: ιδιωτικότητα, εξάσκηση του δικαιώματος ψήφου, πρόσβασης, ιδιοκτησίας, πολιτικών ευθυνών (Wehmeyer & Schalock, 2000).

Η εκπαιδευτική πρακτική, η οποία μπορεί να προωθήσει τις δεξιότητες που περιγράφονται παραπάνω και να εξελίξει τις ικανότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία (αλλά και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών), χρειάζεται να αξιοποιήσει εκπαιδευτικά μοντέλα που σχετίζονται με την ανακάλυψη, την παραγωγή γνώσεων και την αυτορρύθμιση.

Για να είναι αποτελεσματική η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση χρειάζεται οι μαθητές/-τριες να αναγνωρίζουν τις ενέργειές τους και να αντιλαμβάνονται ποιες από αυτές οδηγούν σε επιτυχημένα αποτελέσματα και ποιες όχι. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εμφανίζεται με σχήμα ενός κύκλου που χωρίζεται σε τρία ίσα τόξα, τα οποία περιέχουν το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον αυτοαπολογισμό (Σαλβαράς, 2013).

Ο σχεδιασμός αναφέρεται στους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός για τα αποτελέσματα που αναμένονται, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα ακολουθηθούν και την κατεύθυνση των μαθητών/-τριών σε σχέση με τον σκοπό της διδασκαλίας. Η εφαρμογή συνδέεται με τις μεθόδους και τις τεχνικές που έχουν επιλεγεί και καθοδηγούν τις ενέργειες των μαθητών/-τριών. Το στάδιο αυτό της εκπαιδευτικής πρακτικής κρύβει και ένα μεγάλο μέρος αυτό - παρακολούθησης και αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να διακριθούν λέξεις που να παρακινούν τους/τις μαθητές/-τριες να μην ξεχνούν τους στόχους που έχουν τεθεί και να παραμένουν συγκεντρωμένοι σε αυτούς καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης του έργου τους. Επίσης, η δημιουργία σχεδίων δράσης, τα οποία αναπτύσσονται από τους/τις μαθητές/-τριες και υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να ελέγχουν και να κατευθύνουν το έργο τους (Shogren, Raley, Burke, & Wehmeyer, 2019). Στο στάδιο του αυτοαπολογισμού ο/η μαθητής/-τρια χρειάζεται να επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην αυτοαξιολόγηση, παρατηρώντας την έκβαση της προσπάθειας, να καταλάβει τους λόγους που τον οδήγησαν στην επιτυχία ή την αποτυχία, να διαχειριστεί το συναίσθημά του για τα αποτελέσματα και να καταφέρει να σταθεί μπροστά στα νέα δεδομένα και να τα αντιμετωπίσει (Σαλβαράς, 2019).

Αναλύοντας, την εκπαιδευτική πρακτική για την δημιουργία ενός σχεδίου προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου, μπορούν να αναγνωριστούν τρεις φάσεις:

1. Τίθενται οι στόχοι.
2. Αναλαμβάνεται δράση.
3. Προσαρμόζονται οι στόχοι ή τα σχέδια δράσης.

Εδώ χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να θέσει στους/στις μαθητές/-τριες κάποια ερωτήματα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να οργανώσουν καλύτερα τη σκέψη τους και θα τους οδηγήσουν στην επιτυχία. Οι τεχνικές προσέγγισης που μπορούν να λειτουργήσουν για την πραγματοποίηση αυτής της ενέργειας: είναι αυτές της σκέψης και των συζητήσεων ανά ζευγάρια ή συζητήσεις ολόκληρης της τάξης. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού χρειάζεται να συνδέουν τους/τις μαθητές/-τριες με τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιο είναι το αντικείμενο που εξετάζεται;
- Τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές/-τριες για αυτό;
- Τι χρειάζεται να αλλάξει;
- Με ποιες ενέργειες θα αποκτηθεί η γνώση;
- Πως θα διερευνηθούν τα κενά στη γνώση;
- Ποια εμπόδια προκύπτουν;
- Με ποιες ενέργειες είναι δυνατόν να υπερκεραστούν τα εμπόδια;
- Σε ποια σημεία μπορεί να χρειαστεί παρέμβαση και ποια ανοχή χρειάζεται να υπάρξει;
- Τι δράσεις έχουν γίνει;
- Ποια εμπόδια έχουν αντιμετωπιστεί;
- Ποια γνώση έχει κατακτηθεί;
- Ποια γνώση υπολείπεται; (Shogren, Raley, Burke, & Wehmeyer, 2019).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της αυτορρύθμισης, όπως περιγράφεται από τον Σαλβαρά (2020), είναι αυτό που προωθεί τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών.

Αναλυτικότερα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε στάδια και το κάθε στάδιο περιέχει ενέργειες από τον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες. Τα στάδια είναι:

1. Το μαθησιακό συμβόλαιο: ο εκπαιδευτικός κάνει συμφωνία με τους/τις μαθητές/-τριες για το τι θα δημιουργήσουν, με ποιο τρόπο και ποιος είναι ο ρόλος του κάθε μαθητή. Οι μαθητές/-τριες προσεγγίζουν το θέμα εκφράζοντας τις ιδέες τους.
2. Η προτυποποίηση: ο εκπαιδευτικός εξετάζει και αναλύει το θέμα, οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν ενεργά.
3. Φθίνουσα καθοδήγηση: αυτό το στάδιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η καρδιά της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς εμπεριέχει τη διαδικασία εκείνη που ο Vygotsky (1988) έχει ονομάσει ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες, ώστε να ενεργοποιήσουν το μεγαλύτερο ποσοστό των δυνατοτήτων τους και να κατακτήσουν τη γνώση. Στο στάδιο αυτό μπορούν να αναγνωριστούν υποστάδια και πιο συγκεκριμένα η:
  - Διαμόρφωση γνωστικού προτύπου: ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το έργο στους/στις μαθητές/-τριες, ενώ παράλληλα μιλάει στον εαυτό του.
  - Εξωτερική καθοδήγηση: ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες.
  - Φωναχτή αυτοκαθοδήγηση: οι μαθητές/-τριες με δυνατή φωνή λένε τις ενέργειες που ακολουθούν.
  - Σιωπηρή υπόδειξη: με χαμηλή φωνή οι μαθητές/-τριες προσδιορίζουν τις ενέργειες τους,

- Άδηλη καθοδήγηση: οι μαθητές/-τριες λειτουργούν χωρίς κάποια εμφανή κατεύθυνση (Σαλβαράς, 2019).
4. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της εξάσκησης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται παράλληλα με τους/τις μαθητές/-τριες. Οι τελευταίοι επιδεικνύουν μεθοδικότητα (αναγνωρίζοντας τα επίπεδα δυσκολίας του έργου και τις ενέργειες για να έχουν επιτυχία) και αυτοέλεγχο.
  5. Τέλος, αξιολογείται η διαδικασία. Εδώ δημιουργείται μια ακόμα ευκαιρία συνδιαλλαγής του μαθητή με τον εαυτό του και μια προσπάθεια παρακολούθησης της πορείας προς τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τον μαθητή να ελέγξει την πρόοδό του μέσα από την αυτοπαρακολούθηση της λίστας των στόχων (Shogren, Raley, Burke, & Wehmeyer, 2019). Επιπρόσθετα, η περιγραφή της πορείας της διδακτικής διαδικασίας και των ενεργειών των μαθητών/-τριών παρέχει ανατροφοδότηση και μεταγνωστικές δεξιότητες (Σαλβαράς, 2020).

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία, ακροβατούν μεταξύ των συμπεριφοριστικών θεωριών και αυτών της γνωστικής μαθητείας. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να δίνουν στους/στις μαθητές/-τριες, χώρο εκτός από χρόνο, για να αναπτύσσουν και να αναγνωρίζουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους διαχείρισης των πραγμάτων.

### **2.3. Αιτιολόγηση της Προτεινόμενης Έρευνας**

Είναι δεδομένο όπως αναφέρει ο Piaget (1962), ότι, το παιδικό σχέδιο και κατ' επέκταση τα εικαστικά, είναι μια αναπαράσταση που τοποθετείται μεταξύ του συμβολικού παιχνιδιού και της νοητικής εικόνας. Τα εικαστικά αποτελούν μια ιδιάζουσα παιδαγωγική προσέγγιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεων των

μαθητών/-τριών, προσφέρονται και χτίζουν ένα κόσμο αυθεντικό και πρωτότυπο όπου εκεί μπορούν να χωρέσουν όλες οι ιδιαίτερες πτυχές μιας προσωπικότητας και να δημιουργηθούν εκείνα τα πλαίσια που θα τη βοηθήσουν να απελευθερωθεί και να διαχειριστεί όλες τις αντιξοότητες πραγματικές και τεχνικές που ενδέχεται να προκύπτουν. Ωστόσο, τα εικαστικά έχουν κανόνες και πρότυπα, δημιουργώντας μια γλώσσα με δικό της αλφάβητο (σημείο, γραμμή, σχήμα, χρώμα), τη δική τους γραμματική (μέγεθος, στήσιμο στο χώρο) και συντακτικό (αρχές σύνθεσης: ιεραρχία, ρυθμός κλπ). Η ψυχολογία, τα παιδαγωγικά, η αισθητική, η κοινωνιολογία, οι νευροεπιστήμες είναι κάποιες από τις επιστήμες που ασχολούνται με την έρευνα σχετικά με τη σημασία των εικαστικών στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου και τις ξεχωριστές ποιότητες που προσφέρει στις ζωές των ανθρώπων (Μπερδέκλη, 2010).

Η παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε για να καταγράψει την εκπαιδευτική προσέγγιση των εικαστικών με διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία βρίσκονται στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιδιώκει να επιβεβαιώσει ή να αντικρούσει τις υποθέσεις της, που σημειώνουν ότι, μέσω του μαθήματος προωθείται ο αυτοπροσδιορισμός και η δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών σε συνδυασμό με την οικοσυστημική αξιολόγηση, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική και την προσωπική εξέλιξη και τελικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του μαθητή, που προεκτείνεται στην οικογένεια και την κοινότητα. Από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν στο μάθημα των εικαστικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επίσης, σε καμία από τις έρευνες αυτές δεν εξετάζεται ο αυτοπροσδιορισμός και η δημιουργικότητα μαζί και ιδιαίτερα η διαφοροποιημένη διδασκαλία των εικαστικών.

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο και σκόπιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία για το χτίσιμο των προσωπικοτήτων που θα είναι ικανές να αποτελέσουν ενεργά μέλη της κοινότητας και να αντιπαλέψουν τις όποιες αντιξοότητες. Συστηματοποιώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και φέρνοντάς τη στα μέτρα όλων, δημιουργείται μια άλλη κοινότητα και κατ' επέκταση κοινωνία, αυτή της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της ανάπτυξης όλων των

παραγωγικών δυνάμεων. Επίσης, είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική κοινότητα και όλες οι ειδικότητες που ασχολούνται με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τα εικαστικά σαν το εργαλείο εκείνο που θα κάνει αποδοτικό και επιτυχημένο το έργο τους, εκμεταλλευόμενοι τις διδακτικές πρακτικές.





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή η μέθοδος που επιλέχθηκε, ο ορισμός των συμμετεχόντων / το δείγμα της έρευνας, η ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου, πως κατασκευάστηκε το ερευνητικό εργαλείο. Επίσης περιγράφεται η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

### 3.1. Επιλογή Μεθόδου της Έρευνας

Έρευνα είναι η διαδικασία παρατήρησης, μέτρησης και ανάλυσης συγκεκριμένων φαινομένων και συνήθως οδηγεί στην αύξηση της γνώσης (Collis & Hussey, 2013). Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και την ανταπόκριση σε προϋπάρχουσες θεωρίες σχετικά με την τέχνη, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών, καθώς επίσης και τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών σε συγκεκριμένο πληθυσμό, μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η οικοσυστημική αξιολόγηση είναι οι μέθοδοι (διδασκαλίας και αξιολόγησης) που αποτελούν ένα πρώτο κριτήριο ταξινόμησης της έρευνας, σε αναζήτηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας.

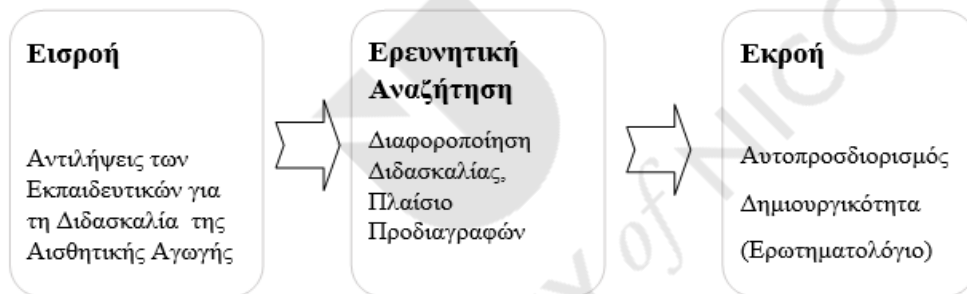
Η μέθοδος έρευνας είναι εμπειρική, καθώς αναφέρεται «στο γίνεσθαι της διδασκαλίας» (Σαλβαράς 2020: 40) και αφορά τη συγκέντρωση πραγματικών στοιχείων. Σκοπό έχει την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών τέχνη - εικαστικά και διαφοροποίηση της διδασκαλίας (ανεξάρτητες μεταβλητές), οι οποίες επηρεάζουν τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα (εξαρτημένες μεταβλητές) των μαθητών/-τριών. Εκ τούτου, μπορεί να χαρακτηριστεί και επεξηγηματική έρευνα (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσσου, 2015).

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, όπου γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν και να ελεγχθούν μέσω ποσοτικής ανάλυσης τα ερωτήματα και οι υποθέσεις. Ο τύπος της ποσοτικής έρευνας είναι δειγματοληπτική δηλαδή σε ένα επιλεγμένο δείγμα τους

εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα των εικαστικών προωθείται ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των αντιλήψεών τους (Παπαναστασίου, 2016).

### 3.2. Το Ερευνητικό Σχέδιο

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του μαθήματος της αισθητικής αγωγής – εικαστικών – καλλιτεχνικών, χειροτεχνίας, δηλαδή αυτών που αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται την εκπαιδευτική διαδικασία, αποφασίστηκε να καταγραφούν στην παρούσα έρευνα. Αναλύεται η συμβολή του γνωστικού αντικείμενου και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την οικοσυστημική αξιολόγηση και η σύνδεση αυτών με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας.



Σχήμα 2. Διαδικασία ανάπτυξης της έρευνας

Έτσι, διερευνάται, αν το μάθημα των εικαστικών δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού (αυτοπροσδιορισμός) και να λειτουργούν με δημιουργικούς τρόπους όπως να: ταυτίζονται, αποδέχονται, αντιλαμβάνονται, διακρίνουν, οικειοποιούνται, αναπτύσσουν, καλλιεργούν, διαχειρίζονται, ευαισθητοποιούνται σε θέματα συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, φιλοσοφικά, τέχνης, επιστήμης και τεχνολογίας. Επίσης να: επιδιώκουν, επιλέγουν, αξιοποιούν, συνδέουν, εκφράζουν, διατυπώνουν, εξετάζουν, αξιολογούν, συμπεραίνουν, αναλύουν, πειραματίζονται, ανταποκρίνονται, αξιοποιούν τα δεδομένα και τα υλικά, παράγουν ιδέες για την λύση προβλημάτων, προωθούν την πρωτοτυπία και τη σύγχρονη αντίληψη.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διαπιστώνεται μέσα από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στην προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας αν: ενισχύουν, προωθούν, υποστηρίζουν, ελέγχουν, εξετάζουν, λαμβάνουν υπόψη και εργάζονται για την αναγνώριση και την εξέλιξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, αν: σχεδιάζουν, ελέγχουν, δημιουργούν, προσφέρουν εκείνη την εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχει συνθήκες ασφαλούς και συγκεκριμένου γνωστικού περιβάλλοντος, αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία και τον πειραματισμό των μαθητών/-τριών.

Η οικοσυστημική αξιολόγηση εμφανίζεται ως μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές συνθήκες, το οικογενειακό, το κοινωνικό, το οικονομικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών και η διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής. Ακόμα, εξετάζονται οι κοινωνικό - οικονομικές διαφορές των μαθητών/-τριών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι σχέσεις που επηρεάζουν τους/τις μαθητές/-τριες και τα κίνητρα αυτών.

### **3.3. Το Ερευνητικό Εργαλείο**

Οι ερωτήσεις που αναπτύσσονται είναι σύνθεση των αναζητήσεων της παρούσας έρευνας, όπως προκύπτουν από τη θεωρία των αντικειμένων που εξετάζονται αλλά και από άλλες έρευνες που έχουν αναπτυχθεί στο παρελθόν. Από την έρευνα της διδακτορικής διατριβής της Καλαφάτη (2019) *«Προσχολική εκπαίδευση για την αειφορία και τέχνη: Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο»*, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το ερωτηματολόγιο που διερευνά τη δημιουργικότητα. Στην ανάπτυξη του θέματος του ερωτηματολογίου, που σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό, αντλήθηκαν στοιχεία από την κλίμακα The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995), όπως παρουσιάζονται σε προηγούμενες αντίστοιχες μελέτες (Δούκα, 2016; Θεολόγη, 2018; Καραμπέτσου, 2019; Νίκα, 2014; Ντότση, 2015; Σιβένα, 2014; Φέτση, 2008). Επιρροές επίσης έχει δεχτεί από το ερωτηματολόγιο της Μακρή – Μπότσαρη (2013) *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) ΙΙΙ*.

Προσθέτοντας τα στοιχεία της θεωρίας και τους προβληματισμούς που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης, αλλά και της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από μια σειρά δηλώσεων – ερωτήσεων με στόχο να αναδειχθούν οι συμπεριφορές των μαθητών/-τριών και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών που αποτελούν τους παράγοντες αυτοπροσδιορισμού και επίσης, που διαφοροποιούν τη διδασκαλία και προωθούν μια εκπαιδευτική πρακτική που τους συμπεριλαμβάνει όλους. Το ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα των εικαστικών τόσο στην ειδική όσο και στην τυπική γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Το σύνολο των ερωτήσεων, δηλώσεων που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι 134.

Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου αποτελείται από τρία μέρη:

1. Συλλέγονται δημογραφικά στοιχεία, που αφορούν το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική και τη γενική εκπαίδευση. Όλα αυτά καταγράφονται στις ερωτήσεις 2– 9. Επίσης, παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία που αφορούν τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών και το βαθμό της νοητικής αναπηρίας, στις ερωτήσεις 10 – 13.
2. Επιδιώκεται η διερεύνηση της επίδρασης των εικαστικών στον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις αναπτύσσονται σε πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης ίσων διαστημάτων τύπου Likert, που διαβαθμίζεται ως εξής:

καθόλου = 1, λίγο = 2, αρκετά = 3, πολύ = 4, πάρα πολύ = 5.

Τα στοιχεία αυτά καταγράφονται στις ερωτήσεις του μέρους Β/Α του ερωτηματολογίου και προκύπτουν μέσα από 27 δηλώσεις, που σχετίζονται με τη θεωρία που έχει αναπτυχθεί για το θέμα και καταγράφουν πιθανές συμπεριφορές

που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι. Ακόμα, στο μέρος Β/Β εξετάζεται η επίδραση της τέχνης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών και πάλι χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπως προηγουμένως. Οι δηλώσεις αφορούν σε 30 μεταβλητές και σχετίζονται με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών, η οποία προωθεί τη δημιουργικότητα σε αυτό το κομμάτι του ερωτηματολογίου.

3. Γίνεται προσπάθεια καταγραφής των ενεργειών των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μέσα από τις 25 πρώτες δηλώσεις στο μέρος Γ/Α του ερωτηματολογίου. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας διερευνάται στο κομμάτι Γ/Β στις δηλώσεις 1- 33. Τέλος, διερευνώνται τα στοιχεία της οικοσυστημικής αξιολόγησης στο μέρος Γ/Α στις δηλώσεις 26 έως 30 και στην 34η δήλωση του Γ/Β μέρους.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στην πλειονότητα τους ήταν κλειστού τύπου. Όμως υπήρχαν και τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι τρεις αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών: ειδικότητες, σχολικές μονάδες, εμπειρία σε ειδικό σχολείο και τέταρτη σε στοιχεία των μαθητών/-τριών. Με του κλειστού τύπου ερωτήματα κατέστη γρήγορη η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σχετικά εύκολη η επεξεργασία των δεδομένων.

### **3.4. Ο Πληθυσμός στόχος της έρευνας**

Η έρευνα είχε ομάδα στόχο τους εκπαιδευτικούς της αισθητικής αγωγής, καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εικαστικούς, καλλιτεχνικών σπουδών και εφαρμοσμένων τεχνών, κεραμίστες, γλύπτες κλπ.) της τυπικής και της ειδικής, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η κατανομή των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν προέρχεται από εκπαιδευτικές μονάδες ολόκληρης της χώρας, τόσο της τυπικής όσο και της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων, των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ), των

ενιαίων ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων (ΕΝΕΕΓΥ/Λ), των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) σε όλη την Ελλάδα.

### **3.5. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας**

#### **3.5.1. Διαδικασία Συγκέντρωσης και Επεξεργασίας των Δεδομένων**

Πριν δοθεί το ερωτηματολόγιο σε όλο το δείγμα των επαγγελματιών της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, έγινε ανίχνευση της ορθότητας, αρτιότητας και λειτουργικότητας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου σε μια ομάδα εκπαιδευτικών (δείγμα 11 ατόμων). Επίσης, δημοσιοποιήθηκε σε ομάδες μελέτης των φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος της ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας για σχολιασμό. Έτσι αξιολογήθηκαν οι ερωτήσεις, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και έπειτα δόθηκε εκ νέου το ερωτηματολόγιο σε όλο το δείγμα του πληθυσμού προς συμπλήρωση.

Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση της αξιολόγησης ακολούθησε τις αρχές του κώδικα δεοντολογίας της Διεθνούς Κοινωνιολογικής Ένωσης (ISA, 2001). Διασφαλίστηκε η ανωνυμία και ο εμπιστευτικός χαρακτήρας κατά τη διάρκεια της συλλογής, καταγραφής, φύλαξης και παρουσίασης των στοιχείων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και η συγκατάθεση των εμπλεκομένων προέκυψε μέσα από αυτή. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πως η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Λευκωσίας και Πατρών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εθελοντική, ανώνυμη με δυνατή την άρση συμμετοχής οποιαδήποτε στιγμή. Επίσης, τα δεδομένα που καταχωρούνται είναι εμπιστευτικά και απόρρητα. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η συμμετοχή ή η μη συμμετοχή τους στην έρευνα είναι ανεξάρτητη από κάθε αξιολόγηση. Επισημάνθηκε τέλος, πως τα στοιχεία αυτά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

Για τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου, η οποία διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στον πληθυσμό-στόχο. Το κύριο πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι προσφέρει τη συλλογή μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων χωρίς να απαιτεί μεγάλο οικονομικό κόστος, ενώ παράλληλα εξοικονομεί χρόνο. Επιπλέον, είναι βολικό για το άτομο που συμμετέχει να το ολοκληρώσει σε οποιαδήποτε επιθυμητή στιγμή. Συμπληρωματικά να αναφερθεί πως υπήρξαν 7 ερωτηματολόγια, που συλλέχθηκαν σε έντυπη μορφή, ύστερα από επιθυμία των συμμετεχόντων, εκτυπώθηκαν και συμπληρώθηκαν χειρόγραφα. Ο τελικός αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν ήταν 108.

Για την ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Google Forms και έπειτα προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (σε ομάδες φοιτητών του πανεπιστημίου Λευκωσίας, αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εικαστικών και καλλιτεχνικών σπουδών στο Facebook). Αποδέκτες του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ήταν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, όπου ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιοποίησης της έρευνας (την ανάπτυξη της γνώσης και της διάχυσης των πληροφοριών, για την ανατροφοδότηση και την εξέλιξη των καλών πρακτικών) και τους ζητήθηκε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στους συναδέλφους που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας (εκπαιδευτικοί των μαθημάτων). Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν από την ερευνήτρια σε 490 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σε 120 της ειδικής σε όλη την Ελλάδα και 370 σε γυμνάσια της τυπικής στην Αττική), αλλά και από συναδέλφους σε σχολεία όλης της χώρας.

### **3.5.2. Χρονική διάρκεια συλλογής των δεδομένων**

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν εντός διαστήματος δύο εβδομάδων. Ενώ η έρευνα παρέμεινε ενεργή περίπου ένα μήνα χωρίς να υπάρξει καμία κινητικότητα πέραν των δυο εβδομάδων και παρά τη συνεχή ηλεκτρονική προώθηση. Όπως προαναφέρθηκε το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία, αλλά αναρτήθηκε και σε πολλές ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook: αναπληρωτών

ειδικής αγωγής, εικαστικών, καλλιτεχνών, ομάδες ευαισθητοποιημένες στην προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας μέσω της τέχνης, και της ομάδας μελέτης των φοιτητών του πανεπιστημίου Λευκωσίας).

### 3.6. Στατιστική ανάλυση

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, έγινε εξαγωγή των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε υπολογιστικά φύλλα εργασίας (αρχείο Excel). Εκεί, αξιολογήθηκαν τα ζητούμενα της έρευνας και αποφασίστηκε η επεξεργασία των δεδομένων με λογισμικό στατιστικής ανάλυσης. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS v.23).

Για την καλύτερη αποτύπωση των ευρημάτων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων για τη δημιουργία των διαστάσεων, οι οποίες αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων που ομαδοποιήθηκαν έγινε έλεγχος με το συντελεστή Cronbach Alpha. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι, γενικά, η βαθμολογία του συντελεστή  $\alpha$  πάνω από 0,70 είναι αποδεκτή και πάνω από 0,80 είναι πολύ καλή, αν και σύμφωνα με τους Malhotra και Dash (2006), για κλίμακες που δοκιμάστηκαν για πρώτη φορά, βαθμολογίες άνω των 0,60 μπορεί επίσης να είναι αποδεκτές.

Μετά από την κατάλληλη επεξεργασία και ομαδοποίηση των δεδομένων σε διαστάσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των κατανομών (Kolmogorov-Smirnov), για την επιλογή παραμετρικών (t-test και ANOVA) ή μη παραμετρικών ελέγχων (Mann-Whitney & Kruskal-Wallis), καθώς και έλεγχοι συσχετίσεων για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων, μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε  $\alpha=0,05$ .



### 3.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Η εγκυρότητα καταδεικνύει αν το ερωτηματολόγιο μετράει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει, ενώ η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου συνδέεται με τις απαντήσεις του δείγματος και κατά πόσο αυτές είναι συνεπείς και σταθερές (Μάρκος, 2012).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας ελέγχεται από μια σειρά ενεργειών που καλείται ο ερευνητής να λάβει υπόψη του. Ξεκινώντας από την πιλοτική προώθηση του ερωτηματολογίου σε ένα ικανό δείγμα 11 ατόμων εντοπίστηκαν και διορθώθηκαν στοιχεία που αφορούσαν κυρίως εννοιολογικά δυσλειτουργικά θέματα, επίσης γραμματικά και συντακτικά. Ακόμα αφαιρέθηκαν κομμάτια που αναφέρονταν στη νοητική αναπηρία.

Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου είναι ο βαθμός στον οποίο το ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια που στοχεύει να μετρήσει, με σκοπό τη μείωση του συστηματικού σφάλματος. Η εγκυρότητα κατασκευής είναι ο βαθμός στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο αντικατοπτρίζει την πραγματική θεωρητική έννοια, μέσω της λογικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, ενώ η εγκυρότητα περιεχομένου είναι ο βαθμός στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο καλύπτει τις διαφορετικές διαστάσεις των εννοιών που μετρά. Στην παρούσα έρευνα, η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία των εννοιών που διερευνώνται και σε αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα μέσα από πλήθος διαφορετικών αλλά σχετικών μεταβλητών για τη μέτρηση της ίδιας έννοιας. Η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πρώτο επίπεδο επιβεβαίωσε ότι το ερωτηματολόγιο όντως μετρά τις έννοιες που επιδιώκει να μετρήσει και με τη σειρά του υποστήριξε την ύπαρξη εγκυρότητας.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό. Για την παρούσα έρευνα και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη βοήθεια του δείκτη εσωτερική συνοχής  $\alpha$  του Cronbach. Για

τιμές του δείκτη πάνω από 0,70 υπονοείται ικανοποιητική αξιοπιστία, για τιμές πάνω από 0,80 πολύ καλή και για τιμές πάνω από 0,90 εξαιρετική αξιοπιστία (Μάρκος, 2012). Στην ανάλυση αυτή τα αποτελέσματα του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach για τις μεταβλητές των επιμέρους κλιμάκων του ερωτηματολογίου διαμορφώνεται ως εξής:

- της δημιουργικότητας στο 0,976,
- του αυτοπροσδιορισμού στο 0,975,
- της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στο 0,969,
- της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο 0,977 και
- της οικοσυστημικής αξιολόγησης στο 0,884.

Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι η αξιοπιστία των επιμέρους κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο κυμάνθηκε από 0,884 έως 0,977, δηλαδή από πολύ καλή έως εξαιρετική. Με αυτό τον τρόπο κατοχυρώνεται και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα (φύλο, επαγγελματική εμπειρία, εκπαίδευση στην ειδική αγωγή) και τα χαρακτηριστικά νοητικής δυσκολίας των μαθητών/-τριών. Στη συνέχεια, με περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών εκτίθενται τα αποτελέσματα για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Επίσης, παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνας και τέλος γίνεται ο έλεγχος των υποθέσεων.

### 4.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ τους παρουσιάζονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1 τα 3/4 των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 25,9% άντρες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση από 12 έως 20 έτη, με ποσοστό 28,7%, ακολουθούμενοι από αυτούς που είχαν εμπειρία από 4 έως 6 έτη με 24,1%. Από 7 έως 11 έτη εμπειρίας είχε το 17,6% του δείγματος, ενώ με το ίδιο ποσοστό, 14,8%, συμμετείχαν οι ακραίες κατηγορίες, από 1 έως 3 έτη και από 21 έτη και άνω.

Σε ότι αφορά την προϋπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), απουσία εμπειρίας δήλωσε το 26,9% του δείγματος (το οποίο σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης), ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες συμμετείχαν με παρόμοια ποσοστά που κυμάνθηκαν από 23,1%, για προϋπηρεσία από 4 έως 6 έτη και 25,9% για προϋπηρεσία από 7 έτη και άνω. Σχετικά με τις γνώσεις των συμμετεχόντων σε ότι αφορά την ειδική αγωγή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής μέσω ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, σε ποσοστό 39,8% ή ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού

διπλώματος, σε ποσοστό 36,1%. Τα άτομα με απουσία γνώσεων στην ειδική αγωγή ήταν το 23,1% του δείγματος.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ συμμετεχόντων*

Μεταβλητές και κατηγορίες μεταβλητών	Ποσοστό
<b>Φύλο</b>	
Γυναίκα	74,1%
Άνδρας	25,9%
<b>Χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση</b>	
1-3 έτη	14,8%
4-6 έτη	24,1%
7-11 έτη	17,6%
12-20 έτη	28,7%
21+ έτη	14,8%
<b>Έτη υπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ</b>	
Καθόλου	26,9%
1-3 έτη	24,1%
4-6 έτη	23,1%
7+ έτη	25,9%
<b>Γνώσεις – επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή</b>	
Καθόλου	23,1%
Ετήσια Επιμόρφωση	39,8%
Μεταπτυχιακό	36,1%
Γονέας ΑμεΑ	0,9%
<b>Μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αίθουσα</b>	
Όχι	4,6%
Ναι	95,4%
<b>Μαθητές/-τριες με νοητικές δυσκολίες στην αίθουσα</b>	
Όχι	9,3%
Ναι	90,7%
<b>Βαθμός νοητικών δυσκολιών μαθητών/-τριών</b>	
Δεν απάντησαν	12,0%
Ελαφριά	31,5%
Μέτρια	56,5%

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, με ποσοστό 95,4%, δήλωσε ότι υπάρχουν μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, ενώ για την περίπτωση ύπαρξης μαθητών/-τριών με νοητικές δυσκολίες στην αίθουσα, θετικά

απάντησε το 90,7%. Για το βαθμό των νοητικών δυσκολιών των μαθητών/-τριών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν μέτρια δυσκολία, με ποσοστό 56,5%, και ελαφριά δυσκολία, με ποσοστό 31,5%. Ένα ποσοστό της τάξης του 12% δεν έδωσε κάποια απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση, πράγμα που σημαίνει ότι στις τάξεις τους είτε δεν υπάρχουν μαθητές/-τριες με νοητικές δυσκολίες, είτε ότι οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν το βαθμό των δυσκολιών.

## **4.2. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση των Μεταβλητών για τις Κλίμακες του Ερωτηματολογίου**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι πίνακες που καταγράφουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ότι αφορά τις δηλώσεις των επιμέρους τμημάτων του ερωτηματολογίου. Οι δηλώσεις καταγράφονται με φθίνουσα σειρά αναφορικά με το μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις. Ο μέσος όρος υπολογίστηκε με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μέσα από τις διαβαθμίσεις στην κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε (5 βαθμών: καθόλου=1, έως, πάρα πολύ=5).

### **4.2.1. Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών των Εικαστικών για τη Δημιουργικότητα και τον Αυτοπροσδιορισμό**

Ο πίνακας 2 εμφανίζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις για τη δημιουργικότητα. Στις περισσότερες δηλώσεις, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η μεσαία κατηγορία («αρκετά»=3). Η πλειονότητα των θετικών απαντήσεων εμφανίστηκαν για τις δηλώσεις της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών στα ερεθίσματα, με μέσο 3,21, της δράσης με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο, με 3,19, της επιδίωξης του πειραματισμού, με μέσο όρο 3,16, της σύνδεσης των εμπειριών των μαθητών/-τριών με το θέμα που εξετάζεται, με μέσο 3,14, της αξιοποίησης των συναισθημάτων που τους δημιουργεί το θέμα και της έκφρασης αποριών, με μέσους 3,10 και 3,01 αντίστοιχα. Ελαφρώς χαμηλότερα από τον πίνακα του αυτοπροσδιορισμού κινήθηκαν οι μεταβλητές που έλαβαν τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα συχνότητων των απαντήσεων για τις δηλώσεις δημιουργικότητας

Μεταβλητές δημιουργικότητας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος
Ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα	1,9%	17,6%	46,3%	25,9%	8,3%	3,21
Δρουν με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο	3,7%	16,7%	48,1%	19,4%	12,0%	3,19
Επιδιώκουν τον πειραματισμό	6,5%	22,2%	35,2%	21,3%	14,8%	3,16
Συνδέουν τις εμπειρίες τους με το θέμα που εξετάζεται	8,3%	20,4%	30,6%	30,6%	10,2%	3,14
Αξιοποιούν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το θέμα	3,7%	23,1%	40,7%	24,1%	8,3%	3,10
Εκφράζουν απορίες	7,4%	22,2%	42,6%	17,6%	10,2%	3,01
Συνδέουν τις σκέψεις και τους συλλογισμούς με χρώματα, γραμμές σχήματα	3,7%	28,7%	41,7%	17,6%	8,3%	2,98
Εκτιμούν την αξία των υλικών και των δυνατοτήτων που τους παρέχουν	4,6%	23,1%	48,1%	18,5%	5,6%	2,97
Μετασχηματίζουν τις μορφές	8,3%	20,4%	48,1%	16,7%	6,5%	2,93
Επιλέγουν λύσεις που προσφέρονται πέραν των προφανών ικανοτήτων τους (πχ. γλώσσα)	6,5%	29,6%	43,5%	15,7%	4,6%	2,82
Προωθούν πρωτότυπες λύσεις	12,0%	26,9%	37,0%	18,5%	5,6%	2,79
Εκφράζουν τη γνώμη τους για τις ενέργειες που έχουν ακολουθήσει	13,9%	25,9%	38,0%	16,7%	5,6%	2,74
Ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους όποιο θέμα τους δίδεται	5,6%	36,1%	42,6%	12,0%	3,7%	2,72
Αξιοποιούν την ανατροφοδότηση	12,0%	24,1%	48,1%	13,0%	2,8%	2,70
Συνδέουν τις ελεύθερες σκέψεις με τα υλικά	12,0%	31,5%	38,0%	13,0%	5,6%	2,69
Βλέπουν ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές	13,0%	30,6%	38,0%	13,9%	4,6%	2,67
Εκφράζουν αμφιβολίες	10,2%	33,3%	41,7%	10,2%	4,6%	2,66
Αναγνωρίζουν την αξία των λεπτομερειών	13,0%	35,2%	33,3%	13,0%	5,6%	2,63
Συνδέουν και συσχετίζουν τα δεδομένα	12,0%	33,3%	39,8%	11,1%	3,7%	2,61
Εξετάζουν άλλες έννοιες, σκέψεις και γνώμες	13,9%	34,3%	35,2%	12,0%	4,6%	2,59
Κάνουν μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια	11,1%	39,8%	33,3%	11,1%	4,6%	2,58
Καταφέρνουν να δημιουργούν προεκτάσεις	9,3%	42,6%	32,4%	13,0%	2,8%	2,57
Αναγνωρίζεται το λάθος σαν ευκαιρία	13,9%	32,4%	38,0%	13,9%	1,9%	2,57
Επιλέγουν να επαναπροσδιορίζουν τις ενέργειές τους	14,8%	28,7%	42,6%	12,0%	1,9%	2,57
Επιδιώκουν να αποδίδουν στα προβλήματα παραπάνω από μια λύση	9,3%	42,6%	36,1%	7,4%	4,6%	2,56
Έχουν αντιρρήσεις και ελέγχουν τις ιδέες όλων	13,9%	34,3%	37,0%	11,1%	3,7%	2,56
Επιλέγουν να αλλάζουν κατευθύνσεις	12,0%	34,3%	43,5%	8,3%	1,9%	2,54
Αξιολογούν την πορεία τους και τις ενέργειές τους	14,8%	33,3%	38,0%	13,0%	0,9%	2,52
Διατυπώνουν υποθέσεις	16,7%	33,3%	36,1%	10,2%	3,7%	2,51

Αναλύουν τις πιθανότητες	20,4%	38,9%	29,6%	10,2%	0,9%	2,32
--------------------------	-------	-------	-------	-------	------	------

Συνεχίζοντας την ανάλυση της δημιουργικότητας, με χαμηλή συχνότητα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, ότι οι μαθητές/-τριες εξετάζουν άλλες έννοιες, σκέψεις και γνώμες και μεταφέρουν τη γνώση σε διαφορετικά πλαίσια, αφού συγκέντρωσαν μέσους όρους 2,59 και 2,58 αντίστοιχα. Με τον ίδιο μέσο όρο, 2,57, εμφανίστηκαν οι δηλώσεις για το κατά πόσο οι μαθητές/-τριες καταφέρνουν να δημιουργούν προεκτάσεις, να αναγνωρίζουν το λάθος σαν ευκαιρία και να επιλέγουν να επαναπροσδιορίσουν τις ενέργειές τους, η επιδίωξη εύρεσης παραπάνω από μίας λύσης στα προβλήματα και οι αντιρρήσεις για τις ιδέες των υπολοίπων μαθητών/-τριών έλαβαν μέσο όρο 2,56, η επιλογή αλλαγής κατεύθυνσης εμφάνισε μέσο 2,54, η αξιολόγηση της πορείας και των έργων των μαθητών/-τριών 2,52 και η διατύπωση υποθέσεων από τους/τις μαθητές/-τριες εμφάνισε μέσο όρο 2,51. Οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στη δήλωση σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές/-τριες αναλύουν τις πιθανότητες, εκεί εμφανίστηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος 2,32.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ότι αφορά τις δηλώσεις αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών παρουσιάζει ο πίνακας 3. Σε μία πρώτη παρατήρηση, γίνεται σαφές ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν την μεσαία απάντηση, σχεδόν για το σύνολο των μεταβλητών. Μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκέντρωσαν οι δηλώσεις για την απόλαυση της διαδικασίας της δημιουργίας, με μέσο όρο 3,68, της φροντίδας του προσωπικού χώρου των μαθητών/-τριών από τους ίδιους και της συμφιλίωσης με τη διαφορετικότητα, με τον ίδιο μέσο όρο 3,16 και της οικειοποίησης με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών, με μέσο όρο 3,14. Μοιρασμένα αποτελέσματα μεταξύ θετικών και αρνητικών απαντήσεων εμφάνισαν οι δηλώσεις για την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, με μέσο 3,09, για την απόδοση αξίας στη φαντασία και εξάσκησης της προσωπικής φροντίδας των μαθητών/-τριών, με μέσο 3,08, της παρακίνησης για παραπάνω σκέψη και της επαφής με διαφορετικές ιδέες, με ίδιο μέσο 3,07. Τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις έλαβε η δήλωση της αντίληψης της αξίας της στιγμής και της ρευστότητας των πραγμάτων, η οποία έλαβε τον μικρότερο μέσο όρο 2,5. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφάνισαν οι μεταβλητές για την αποδοχή των αδυναμιών

των μαθητών/-τριών, με μέσο 2,59 και την αναγνώριση των ευεργετημάτων της αξιολόγησης, με μέσο 2,62.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα συχνότητων των απαντήσεων για τις δηλώσεις αυτοπροσδιορισμού

Μεταβλητές αυτοπροσδιορισμού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος
Απολαμβάνουν τη διαδικασία της δημιουργίας	0,9%	8,3%	35,2%	33,3%	22,2%	3,68
Φροντίζουν το χώρο τους	3,7%	21,3%	46,3%	13,0%	15,7%	3,16
Συμφιλιώνονται με τη διαφορετικότητα	3,7%	17,6%	49,1%	18,5%	11,1%	3,16
Οικειοποιούνται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους	2,8%	20,4%	45,4%	23,1%	8,3%	3,14
Ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα	7,4%	25,0%	33,3%	19,4%	14,8%	3,09
Δίνουν αξία στη φαντασία	2,8%	28,7%	39,8%	14,8%	13,9%	3,08
Εξασκούν την προσωπική τους φροντίδα	1,9%	23,1%	49,1%	16,7%	9,3%	3,08
Παρακινούνται για παραπάνω σκέψη	4,6%	25,9%	38,9%	18,5%	12,0%	3,07
Έρχονται σε επαφή με διαφορετικές ιδέες	4,6%	25,9%	38,9%	18,5%	12,0%	3,07
Αναγνωρίζουν τα όρια	3,7%	22,2%	43,5%	25,9%	4,6%	3,06
Αποκτούν διάθεση ανοικτότητας	6,5%	23,1%	37,0%	26,9%	6,5%	3,04
Εξελίσσουν τη γνωστική ικανότητα	1,9%	25,9%	48,1%	14,8%	9,3%	3,04
Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση	4,6%	28,7%	38,0%	19,4%	9,3%	3,00
Αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις	3,7%	22,2%	50,0%	18,5%	5,6%	3,00
Αναπτύσσουν τη λεκτική ικανότητα	4,6%	28,7%	39,8%	20,4%	6,5%	2,95
Μεταφέρουν εμπειρίες μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου	6,5%	31,5%	38,0%	17,6%	6,5%	2,86
Ταυτίζονται με τις ιδέες που εκφράζουν τα έργα τέχνης	7,4%	27,8%	43,5%	16,7%	4,6%	2,83
Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των άλλων	12,0%	25,9%	41,7%	14,8%	5,6%	2,76
Αναγνωρίζουν τις επιθυμίες των άλλων	6,5%	32,4%	44,4%	14,8%	1,9%	2,73
Αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού τους στα έργα τέχνης που έρχονται σε επαφή	6,5%	35,2%	42,6%	13,0%	2,8%	2,70
Διακρίνουν τρόπους απεγκλωβισμού	13,9%	27,8%	38,9%	14,8%	4,6%	2,69
Αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσω ενός έργου μεταξύ των ανθρώπων	12,0%	33,3%	36,1%	12,0%	6,5%	2,68
Αναγνωρίζουν τα ευεργετήματα της αξιολόγησης	18,5%	27,8%	31,5%	17,6%	4,6%	2,62
Διακρίνουν την πραγματική διάσταση των πραγμάτων	5,6%	42,6%	38,9%	11,1%	1,9%	2,61
Διαχειρίζονται τις προκαταλήψεις	14,8%	33,3%	35,2%	9,3%	7,4%	2,61
Αποδέχονται τις αδυναμίες τους	10,2%	33,3%	44,4%	11,1%	,9%	2,59



Αντιλαμβάνονται την αξία της στιγμής και τη ρευστότητα των πραγμάτων	13,9%	41,7%	30,6%	8,3%	5,6%	2,50
--	-------	-------	-------	------	------	------

#### 4.2.2. Η Συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Οικοσυστημικής Αξιολόγησης στον Αυτοπροσδιορισμό και τη Δημιουργικότητα των Μαθητών/-τριών με Νοητικές Δυσκολίες

Αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις επιμέρους δηλώσεις εμφανίζονται στον πίνακα 4, όπου οι δηλώσεις κατατάσσονται σε φθίνουσα σειρά ανάλογα με το μέσο όρο των απαντήσεων που συγκέντρωσαν. Ιδιαίτερο γεγονός όπως φαίνεται από τον πίνακα είναι ότι το «καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμετέχοντα, υποδεικνύοντας ότι όλα τα στοιχεία των μεταβλητών που καταγράφονται χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς έστω και λίγο για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφάνισε η τεχνική της ενίσχυσης της προσπάθειας, με μέσο όρο 4,56, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/-τριών, με μέσο 4,53 και η φιλικότητα και διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, με μέσο όρο 4,52. Ακολούθησαν η δημιουργία ασφαλούς και ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης και η διατήρηση θετικών προσδοκιών, με μέσους όρους 4,43 και 4,41 αντίστοιχα, ενώ η προώθηση της αισιόδοξης σκέψης και η διαμόρφωση ατμόσφαιρας ενεργητικής συμμετοχής έλαβαν μέσους όρους 4,37 και 4,36.

Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι εμφανίστηκαν στην επιλογή της υποστήριξης της διαχείρισης των προσδοκιών των μαθητών/-τριών, με 4,05 και της βοήθειας στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, με μέσο όρο 4,03. Οι μόνες μεταβλητές για τη χρήση τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού που έλαβαν μέσο όρο κάτω του 4 ήταν η προώθηση της αυτοαξιολόγησης της δημιουργικής πορείας των μαθητών/-τριών, με μέσο όρο 3,95, η απουσία υπερβολικής καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, με μέσο όρο 3,71, και η απαξίωση της σημασίας του λάθους από τους εκπαιδευτικούς, με μέσο όρο 3,62.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού

Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος
Ενισχύετε την προσπάθεια	0,0%	0,0%	13,0%	17,6%	69,4%	4,56
Ενισχύετε την αυτοπεποίθησή τους	0,0%	0,0%	13,9%	19,4%	66,7%	4,53
Είστε φιλικόι και διαθέσιμοι	0,0%	0,0%	9,3%	29,6%	61,1%	4,52
Δημιουργείτε ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης	0,0%	0,0%	13,9%	29,6%	56,5%	4,43
Διατηρείτε θετικές προσδοκίες	0,0%	0,9%	12,0%	32,4%	54,6%	4,41
Προωθείτε την αισιόδοξη σκέψη	0,0%	0,9%	14,8%	30,6%	53,7%	4,37
Διαμορφώνετε ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής	0,0%	2,8%	12,0%	31,5%	53,7%	4,36
Υποστηρίζετε την πνευματική τους σταθερότητα	0,0%	0,9%	15,7%	34,3%	49,1%	4,31
Αναγνωρίζετε την αξία των ιδεών τους	0,0%	3,7%	10,2%	41,7%	44,4%	4,27
Υποστηρίζετε την επιδίωξη της αυτονομίας τους	0,0%	1,9%	16,7%	34,3%	47,2%	4,27
Αποκλείετε αρνητικά συναισθήματα φόβου, άγχους	0,9%	4,6%	13,9%	27,8%	52,8%	4,27
Αποφεύγετε την πρόωρη κριτική και την αποδοκιμασία	0,0%	6,5%	15,7%	29,6%	48,1%	4,19
Καλλιεργείτε πνεύμα ανεκτικότητας και αμοιβαιότητας	0,9%	2,8%	17,6%	34,3%	44,4%	4,19
Προωθείτε το έργο τους	0,0%	0,9%	21,3%	37,0%	40,7%	4,18
Αξιολογείτε την επίδοσή τους σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματα όχι συγκρίνοντάς τους με άλλους μαθητές/-τριες	3,7%	1,9%	17,6%	28,7%	48,1%	4,16
Προωθείτε το συνδυασμό των ιδεών τους με ιδέες άλλων	0,0%	3,7%	19,4%	39,8%	37,0%	4,10
Προωθείτε την εφαρμογή των ιδεών τους	0,0%	3,7%	18,5%	41,7%	36,1%	4,10
Ενισχύετε την αυτοελεγχόμενη ελευθερία	0,0%	3,7%	19,4%	40,7%	36,1%	4,09
Εργάζεστε για να άρετε τα εμπόδια τους (αντιληπτικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά κλπ.)	0,0%	1,9%	21,3%	43,5%	33,3%	4,08
Προωθείτε την οικειοποίηση του χώρου, των υλικών και των εργαλείων	0,0%	4,6%	28,7%	23,1%	43,5%	4,06
Υποστηρίζετε τη διαχείριση των προσδοκιών τους	0,0%	1,9%	26,9%	36,1%	35,2%	4,05
Βοηθάτε στην ανάπτυξη της μεταγνώσης	0,0%	3,7%	23,1%	39,8%	33,3%	4,03
Προωθείτε την αυτοαξιολόγηση της δημιουργικής τους πορείας	0,0%	9,3%	23,1%	30,6%	37,0%	3,95
Δουλεύετε χωρίς υπερβολική καθοδήγηση	3,7%	9,3%	25,9%	34,3%	26,9%	3,71
Απαξιώνετε τη σημασία του λάθους	10,2%	10,2%	20,4%	25,9%	33,3%	3,62

Τα αντίστοιχα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών εμφανίζονται στον πίνακα 5. Παρατηρείται και εδώ το ιδιαίτερο γεγονός της απουσίας της επιλογής «καθόλου» από

τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις δηλώσεις αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, οι μέσοι όροι εμφανίζονται χαμηλότεροι από τους αντίστοιχους του προηγούμενου πίνακα για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών. Οι περισσότερες θετικές απαντήσεις εμφανίστηκαν για την προαγωγή της συνεργασίας των μαθητών/-τριών, της ομαδικής εργασίας και της προώθησης της βιωματικής μάθησης, αφού έλαβαν μέσους όρους 4,29 και 4,27 αντίστοιχα. Η αξιολόγηση της διαδικασίας και όχι μόνο του αποτελέσματος εμφάνισε μέσο όρο 4,25 και η αναγνώριση του δικαιώματος της επιλογής 4,23. Οι εκπαιδευτικοί πάρα πολύ συχνά λαμβάνουν υπόψιν τους τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και συνδέουν τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/-τριών με αυτές που πρόκειται να διδαχθούν, ενώ με μεγάλα ποσοστά απάντησαν ότι προωθούν το παιχνίδι και αξιολογούν τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/-τριών πριν σχεδιάσουν μία εκπαιδευτική ενότητα. Από την άλλη, με μετριοπάθεια απάντησαν οι εκπαιδευτικοί για την τεχνική της χαρτογράφησης των εννοιών που διδάσκουν, όπου εμφανίστηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος, με 3,48. Χαμηλούς μέσους όρους εμφάνισαν επίσης η προσωπική διαφοροποίηση του έργου των μαθητών/-τριών και η υποστήριξη λεκτικών μετασχηματισμών από τους εκπαιδευτικούς, με μέσο όρο 3,59, η χρήση σχεδιαστικών μετασχηματισμών, με μέσο όρο 3,61. Επίσης, η δραστηριοποίηση της συγκλίνουσας σκέψης και η χρήση της ιδεοθύελλας ως εκπαιδευτική τεχνική, με μέσους όρους 3,64 και 3,66 αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα συχνότητας των απαντήσεων για τις δηλώσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας

Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος
Προάγετε τη συνεργασία τους και την ομαδική εργασία	0,0%	2,8%	14,8%	33,3%	49,1%	4,29
Προωθείτε τη βιωματική μάθηση	0,9%	3,7%	19,4%	19,4%	56,5%	4,27
Αξιολογείτε τη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα	0,0%	1,9%	18,5%	32,4%	47,2%	4,25
Αναγνωρίζετε το δικαίωμα της επιλογής	0,9%	1,9%	16,7%	34,3%	46,3%	4,23
Λαμβάνετε υπόψη τα ενδιαφέροντα τους	0,0%	2,8%	18,5%	33,3%	45,4%	4,21
Προσφέρετε ποικίλα ερεθίσματα	0,0%	3,7%	12,0%	47,2%	37,0%	4,18
Συνδέετε τις προηγούμενες γνώσεις τους με αυτές που πρόκειται να διδαχθούν	0,9%	2,8%	16,7%	38,9%	40,7%	4,16
Προωθείτε το παιχνίδι	0,9%	4,6%	21,3%	26,9%	46,3%	4,13
Αξιολογείτε τη μαθησιακή τους ετοιμότητα πριν	0,0%	2,8%	25,9%	28,7%	42,6%	4,11

<b>σχεδιάσετε μια ενότητα</b>						
Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με προσοχή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους	0,0%	4,6%	25,0%	26,9%	43,5%	4,09
Καλλιεργείτε την παρατήρηση (έργων τέχνης, φυσικών φαινομένων κλπ.)	0,9%	5,6%	19,4%	31,5%	42,6%	4,09
Προωθείτε τις αλληλεπιδράσεις που οξύνουν τη σκέψη	0,0%	4,6%	23,1%	32,4%	39,8%	4,07
Δημιουργείτε κίνητρα	0,0%	2,8%	20,4%	44,4%	32,4%	4,06
Τους εκθέτετε σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές	0,0%	5,6%	24,1%	30,6%	39,8%	4,05
Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με γενικό σκοπό και διδακτικούς στόχους	0,0%	9,3%	23,1%	24,1%	43,5%	4,02
Συνδέετε το αντικείμενο του μαθήματος με την καθημερινότητα τους	1,9%	4,6%	23,1%	30,6%	39,8%	4,02
Ενισχύετε με παραπάνω υλικό την εκπαιδευτική διαδικασία	0,0%	3,7%	24,1%	40,7%	31,5%	4,00
Λαμβάνετε υπόψη το επίπεδο της μαθησιακής ιεραρχίας που έχουν κατακτήσει οι μαθητές/-τριες	0,0%	4,6%	24,1%	38,9%	32,4%	3,99
Διαμορφώνετε τις συνθήκες του περιβάλλοντος που προωθούν την επίδοση	0,0%	7,4%	21,3%	38,0%	33,3%	3,97
Προωθείτε τον πειραματισμό ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	0,0%	6,5%	29,6%	26,9%	37,0%	3,94
Ενθαρρύνετε την συσχέτιση στοιχείων	0,9%	4,6%	25,9%	38,9%	29,6%	3,92
Χρησιμοποιείτε τη λύση προβλήματος στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	0,9%	4,6%	29,6%	33,3%	31,5%	3,90
Δουλεύετε εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης τους	0,0%	6,5%	28,7%	34,3%	30,6%	3,89
Αποτιμάτε το έργο τους με βάση τους στόχους που έχετε θέσει	2,8%	9,3%	25,9%	26,9%	35,2%	3,82
Προωθείτε την ανάπτυξη ερωτήσεων	1,9%	5,6%	29,6%	36,1%	26,9%	3,81
Προωθείτε την αποκλίνουσα σκέψη (δημιουργική, συνθετική)	0,0%	7,4%	28,7%	44,4%	19,4%	3,76
Διαφοροποιείται ποιοτικά το έργο τους	0,0%	5,6%	32,4%	47,2%	14,8%	3,71
Χρησιμοποιείτε την ιδεοθύελλα ως εκπαιδευτική τεχνική	5,6%	8,3%	27,8%	31,5%	26,9%	3,66
Δραστηριοποιείτε την συγκλίνουσα σκέψη (κριτική, λογική, αναλυτική) τους	0,0%	9,3%	35,2%	38,0%	17,6%	3,64
Χρησιμοποιούνται σχεδιαστικοί μετασχηματισμοί	1,9%	8,3%	34,3%	38,0%	17,6%	3,61
Υποστηρίζετε λεκτικούς μετασχηματισμούς	1,9%	10,2%	33,3%	36,1%	18,5%	3,59
Διαφοροποιείται ποσοτικά το έργο τους	0,9%	13,0%	26,9%	44,4%	14,8%	3,59
Χαρτογραφείτε τις έννοιες που διδάσκετε	0,9%	13,0%	43,5%	22,2%	20,4%	3,48

Ο Πίνακας 6 αποτυπώνει τα αποτελέσματα των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά τα στοιχεία οικοσυστημικής αξιολόγησης. Εκτός από μία δήλωση, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν έστω και λίγο τα συγκεκριμένα στοιχεία, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνοτήτων εμφανίζονται στη συχνή και στην πολύ συχνή χρήση των στοιχείων της οικοσυστημικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι λαμβάνουν πολύ και πάρα πολύ συχνά υπόψιν τις μαθησιακές συνθήκες κατά την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών και εξετάζουν τις ατομικές διαφορές κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, με μέσους όρους 4,23 και 4,21 αντίστοιχα. Επίσης, λαμβάνουν υπόψη τη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής, με μέσο όρο 4,10, ελέγχουν τα κίνητρα των μαθητών/-τριών, με μέσο όρο 4,07 και προσέχουν εάν οι σχέσεις που δημιουργούνται από τους/τις μαθητές/-τριες προωθούν την εξέλιξή τους, με μέσο όρο απαντήσεων 4,04. Ο χαμηλότερος μέσος όρος εμφανίστηκε για τη δήλωση που αφορά το κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το οικογενειακό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών κατά την αξιολόγησή τους.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα συχνοτήτων των απαντήσεων για τις δηλώσεις στοιχείων οικοσυστημικής αξιολόγησης

Στοιχεία οικοσυστημικής αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος
Στην αξιολόγηση λαμβάνετε υπόψη τις μαθησιακές συνθήκες	0,0%	4,6%	17,6%	27,8%	50,0%	4,23
Εξετάζετε τις ατομικές διαφορές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας	0,0%	1,9%	21,3%	30,6%	46,3%	4,21
Λαμβάνετε υπόψη τη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής	0,0%	1,9%	24,1%	36,1%	38,0%	4,10
Ελέγχετε τα κίνητρα των μαθητών/-τριών σας	0,0%	2,8%	28,7%	26,9%	41,7%	4,07
Προσέχετε αν οι σχέσεις που δημιουργούν οι μαθητές/-τριες προωθούν την εξέλιξή τους	0,0%	1,9%	27,8%	35,2%	35,2%	4,04
Λαμβάνετε υπόψη το οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών στην αξιολόγησή τους	3,7%	8,3%	25,9%	24,1%	38,0%	3,84

### 4.3. Ομαδοποίηση μεταβλητών σε διαστάσεις και περιγραφικά στατιστικά

Για την καλύτερη κατανόηση των στάσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων, με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και για τη δυνατότητα πραγματοποίησης στατιστικών ελέγχων, κρίθηκε αναγκαία η ομαδοποίηση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου σε διαστάσεις, ανάλογα με τον παράγοντα που εξετάζει η κάθε κλίμακα. Η ομαδοποίηση πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις της εκάστοτε κλίμακας. Πριν την ομαδοποίηση, ήταν απαραίτητο να εντοπιστεί η δυνατότητα συστηματοποίησης των μεταβλητών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής συνάφειας των μεταβλητών με τη βοήθεια του Cronbach Alpha. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha δίνει τη δυνατότητα ελέγχου της κλίμακας για τη δυνατότητα ομαδοποίησης των μεταβλητών σε μία διάσταση. Οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν με την αξιοποίηση του μέσου όρου των απαντήσεων για όλες τις επιμέρους μεταβλητές της κάθε κλίμακας δηλώσεων. Μετά από αυτό, προέκυψαν συνεχείς μεταβλητές - διαστάσεις αυτοπροσδιορισμού, σε αντιστοιχία με την κλίμακα 5 βαθμών τύπου Likert που χρησιμοποιήθηκε για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει το αποτέλεσμα του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach για την εσωτερική συνάφεια των μεταβλητών της διάστασης αυτοπροσδιορισμού και τα περιγραφικά στατιστικά που προέκυψαν από την συστηματοποίηση των μεταβλητών σε μία διάσταση. Το αποτέλεσμα του δείκτη ( $\alpha=0,975$ ) υποδηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία και δυνατότητα ομαδοποίησης των μεταβλητών σε μία διάσταση. Από τα περιγραφικά στατιστικά προκύπτει ότι το εύρος των απαντήσεων για τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού κυμάνθηκε από 1 έως 4,63. Ο μέσος όρος της διάστασης είναι 2,92, με τυπική απόκλιση 0,769. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει μια μετριοπάθεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού, η οποία διαπιστώθηκε και παραπάνω στον πίνακα των συχνοτήτων (πίνακα 3).

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά για τη διάσταση αυτοπροσδιορισμού

Μεταβλητές αυτοπροσδιορισμού	Cronbach- a	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Απολαμβάνουν τη διαδικασία της δημιουργίας	0,975	1,00	4,63	2,92	0,769
Φροντίζουν το χώρο τους					
Συμφιλιώνονται με τη διαφορετικότητα					
Οικειοποιούνται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους					
Ευαίσθητοποιούνται σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα					
Δίνουν αξία στη φαντασία					
Εξασκούν την προσωπική τους φροντίδα					
Παρακινούνται για παραπάνω σκέψη					
Έρχονται σε επαφή με διαφορετικές ιδέες					
Αναγνωρίζουν τα όρια					
Αποκτούν διάθεση ανοικτότητας					
Εξελίσσουν τη γνωστική ικανότητα					
Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση					
Αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις					
Αναπτύσσουν τη λεκτική ικανότητα					
Μεταφέρουν εμπειρίες μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου					
Ταυτίζονται με τις ιδέες που εκφράζουν τα έργα τέχνης					
Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των άλλων					
Αναγνωρίζουν τις επιθυμίες των άλλων					
Αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού τους στα έργα τέχνης που έρχονται σε επαφή					
Διακρίνουν τρόπους απεγκλωβισμού					
Αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσω ενός έργου μεταξύ των ανθρώπων					
Αναγνωρίζουν τα ευεργετήματα της αξιολόγησης					
Διακρίνουν την πραγματική διάσταση των πραγμάτων					
Διαχειρίζονται τις προκαταλήψεις					
Αποδέχονται τις αδυναμίες τους					
Αντιλαμβάνονται την αξία της στιγμής και τη ρευστότητα των πραγμάτων					

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνάφειας των μεταβλητών της δημιουργικότητας και τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της διάστασης που προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των αντίστοιχων μεταβλητών. Η τιμή του δείκτη επέτρεψε την ομαδοποίηση των μεταβλητών σε μία διάσταση ( $\alpha=0,976$ ). Από τα περιγραφικά στατιστικά προκύπτει ότι το εύρος των τιμών της διάστασης της δημιουργικότητας κυμάνθηκε μεταξύ 1 και 4,75. Παρόλο που το εύρος των τιμών είναι μεγαλύτερο από τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού, ο μέσος όρος είναι μικρότερος, με 2,75 και τυπική απόκλιση 0,759.

Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά για τη διάσταση δημιουργικότητας

Μεταβλητές δημιουργικότητας	Cronbach- a	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
<b>Ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα</b>					
Αρουν με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο					
<b>Επιδιώκουν τον πειραματισμό</b>					
Συνδέουν τις εμπειρίες τους με το θέμα που εξετάζεται					
Αξιοποιούν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το θέμα					
Εκφράζουν απορίες					
Συνδέουν τις σκέψεις και τους συλλογισμούς με χρώματα, γραμμές σχήματα					
Εκτιμούν την αξία των υλικών και των δυνατοτήτων που τους παρέχουν					
<b>Μετασχηματίζουν τις μορφές</b>	0,976	1,00	4,83	2,75	0,759
Επιλέγουν λύσεις που προσφέρονται πέρα των προφανών ικανοτήτων τους (πχ. γλώσσα)					
<b>Προωθούν πρωτότυπες λύσεις</b>					
Εκφράζουν τη γνώμη τους για τις ενέργειες που έχουν ακολουθήσει					
Ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους όποιο θέμα τους δίδεται					
Αξιοποιούν την ανατροφοδότηση					
Συνδέουν τις ελεύθερες σκέψεις με τα υλικά					
Βλέπουν ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές					
Εκφράζουν αμφιβολίες					
Αναγνωρίζουν την αξία των λεπτομερειών					
Συνδέουν και συσχετίζουν τα δεδομένα					
Εξετάζουν άλλες έννοιες, σκέψεις και γνώμες					



Κάνουν μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια
Καταφέρνουν να δημιουργούν προεκτάσεις
Αναγνωρίζεται το λάθος σαν ευκαιρία
Επιλέγουν να επαναπροσδιορίζουν τις ενέργειές τους
Επιδιώκουν να αποδίδουν στα προβλήματα παραπάνω από μια λύση
Έχουν αντιρρήσεις και ελέγχουν τις ιδέες όλων
Επιλέγουν να αλλάζουν κατευθύνσεις
Αξιολογούν την πορεία τους και τις ενέργειές τους
Διατυπώνουν υποθέσεις
Αναλύουν τις πιθανότητες

Αναφορικά με τη διάσταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 9 που ακολουθεί. Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας και εδώ υποδεικνύει μεγάλη αξιοπιστία ( $\alpha=0,969$ ). Το εύρος των τιμών της διάστασης είναι αρκετά διαφορετικό από τους προηγούμενους πίνακες, με την ελάχιστη τιμή να είναι 2,32 και τη μέγιστη το 5. Οι υψηλές τιμές για τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, εντοπίστηκαν στις συχνότητες των απαντήσεων των επιμέρους μεταβλητών της διάστασης, στον πίνακα 4. Ο μέσος όρος της διάστασης είναι 4,19 με τυπική απόκλιση 0,654, υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν πολύ συχνά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών.

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού

Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού	Cronbach- a	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Ενισχύετε την προσπάθεια	0,969	2,32	5,00	4,19	0,654
Ενισχύετε την αυτοπεποίθησή τους					
Είστε φιλικοί και διαθέσιμοι					
Δημιουργείτε ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης					
Διατηρείτε θετικές προσδοκίες					
Προωθείτε την αισιόδοξη σκέψη					
Διαμορφώνετε ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής					
Υποστηρίζετε την πνευματική τους σταθερότητα					

Αναγνωρίζετε την αξία των ιδεών τους
Υποστηρίζετε την επιδίωξη της αυτονομίας τους
Αποκλείετε αρνητικά συναισθήματα φόβου, άγχους
Αποφεύγετε την πρόωρη κριτική και την αποδοκιμασία
Καλλιεργείτε πνεύμα ανεκτικότητας και αμοιβαιότητας
Προωθείτε το έργο τους
Αξιολογείτε την επίδοσή τους σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματα όχι συγκρίνοντάς τους με άλλους μαθητές/-τριες
Προωθείτε το συνδυασμό των ιδεών τους με ιδέες άλλων
Προωθείτε την εφαρμογή των ιδεών τους
Ενισχύετε την αυτοελεγχόμενη ελευθερία
Εργάζεστε για να άρτετε τα εμπόδια τους (αντιληπτικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά κλπ.)
Προωθείτε την οικειοποίηση του χώρου, των υλικών και των εργαλείων
Υποστηρίζετε τη διαχείριση των προσδοκιών τους
Βοηθάτε στην ανάπτυξη της μεταγνώσης
Προωθείτε την αυτοαξιολόγηση της δημιουργικής τους πορείας
Λουλέυετε χωρίς υπερβολική καθοδήγηση
Απαξιώνετε τη σημασία του λάθους

Αντίστοιχα με τον προηγούμενο πίνακα για τον αυτοπροσδιορισμό είναι τα ευρήματα του πίνακα 10 για τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών. Ο συντελεστής Cronbach Alpha υποδεικνύει και εδώ εξαιρετική αξιοπιστία και δυνατότητα ομαδοποίησης των μεταβλητών σε μία διάσταση ( $\alpha=0,977$ ). Το εύρος των τιμών της διάστασης έχει ελάχιστη τιμή το 2,09 και μέγιστη το 5. Ο μέσος όρος είναι λίγο μικρότερος από το 4, στο 3,96, με τυπική απόκλιση 0,695. Τα αποτελέσματα και εδώ υποδεικνύουν τη μεγάλη συχνότητα αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, με χαμηλότερη τιμή όμως σε σχέση με την περίπτωση του αυτοπροσδιορισμού.

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας

Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την προώθηση της δημιουργικότητας	Cronbach-a	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Προάγετε τη συνεργασία και την ομαδική εργασία	0,977	2,09	5,00	3,96	0,695
Προωθείτε τη βιωματική μάθηση					
Αξιολογείτε τη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα					
Αναγνωρίζετε το δικαίωμα της επιλογής					
Λαμβάνετε υπόψη τα ενδιαφέροντά τους					
Προσφέρετε ποικίλα ερεθίσματα					
Συνδέετε τις προηγούμενες γνώσεις τους με αυτές που πρόκειται να διδαχθούν					
Προωθείτε το παιχνίδι					
Αξιολογείτε τη μαθησιακή τους ετοιμότητα πριν σχεδιάσετε μια ενότητα					
Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με προσοχή στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες					
Καλλιεργείτε την παρατήρηση (έργων τέχνης, φυσικών φαινομένων κλπ.)					
Προωθείτε τις αλληλεπιδράσεις που οξύνουν τη σκέψη τους					
Δημιουργείτε κίνητρα					
Τους εκθέτετε σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές					
Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με γενικό σκοπό και διδακτικούς στόχους					
Συνδέετε το αντικείμενο του μαθήματος με την καθημερινότητά τους					
Ενισχύετε με παραπάνω υλικό την εκπαιδευτική διαδικασία					
Λαμβάνετε υπόψη το επίπεδο της μαθησιακής ιεραρχίας που έχουν κατακτήσει					
Διαμορφώνετε τις συνθήκες του περιβάλλοντος που προωθούν την επίδοση					
Προωθείτε τον πειραματισμό ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
Ενθαρρύνετε την συσχέτιση στοιχείων					
Χρησιμοποιείτε τη λύση προβλήματος στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
Δουλεύετε εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης τους					

Αποτιμάτε το έργο τους με βάση τους στόχους που έχετε θέσει
Προωθείτε την ανάπτυξη ερωτήσεων
Προωθείτε την αποκλίνουσα σκέψη (δημιουργική, συνθετική)
Διαφοροποιείται ποιοτικά το έργο τους
Χρησιμοποιείτε την ιδεοθύελλα ως εκπαιδευτική τεχνική
Δραστηριοποιείτε την συγκλίνουσα σκέψη (κριτική, λογική, αναλυτική) τους
Χρησιμοποιούνται σχεδιαστικοί μετασχηματισμοί
Υποστηρίζετε λεκτικούς μετασχηματισμούς
Διαφοροποιείται ποσοτικά το έργο τους
Χαρτογραφείτε τις έννοιες που διδάσκετε

Ο πίνακας 11 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την ομαδοποίηση των μεταβλητών της διάστασης της οικοσυστημικής αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach υποδεικνύει και εδώ πολύ καλή αξιοπιστία ( $\alpha=0,884$ ). Από την ομαδοποίηση των μεταβλητών προέκυψε μέσο όρος 4,08, με τυπική απόκλιση 0,728, ενώ το εύρος των τιμών της διάστασης κυμάνθηκε από 2,50 έως 5,00.

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά της διάστασης οικοσυστημικής αξιολόγησης

Στοιχεία οικοσυστημικής αξιολόγησης	Cronbach- $\alpha$	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Στην αξιολόγηση λαμβάνετε υπόψη τις μαθησιακές συνθήκες					
Εξετάζετε τις ατομικές διαφορές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας	0,884	2,50	5,00	4,08	0,728
Λαμβάνετε υπόψη τη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής					
Ελέγχετε τα κίνητρα των μαθητών/-τριών σας					
Προσέχετε αν οι σχέσεις που δημιουργούν οι μαθητές/-τριες προωθούν την εξέλιξή τους					
Λαμβάνετε υπόψη το οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών στην αξιολόγησή τους					

#### 4.4. Έλεγχος των Ερευνητικών Υποθέσεων

Για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων με τη βοήθεια των διαστάσεων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι και ανάλυση συσχέτισης, για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p\text{-value}=0,05$ .

Για τον καθορισμό των κατάλληλων ελέγχων παραμετρικών ή μη, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την κανονικότητα των κατανομών των διαστάσεων. Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας με τη βοήθεια του τεστ Kolmogorov-Smirnov. Τα αποτελέσματα για τις 5 διαστάσεις που προέκυψαν από τις παραπάνω ομαδοποιήσεις υποδεικνύουν την απουσία κανονικότητας στις κατανομές, αφού και οι 5 διαστάσεις εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από την κανονική κατανομή σε επίπεδο 0,05. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί σε χρήση μη παραμετρικών ελέγχων για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τις διαστάσεις

Διαστάσεις μεταβλητών των κλιμάκων	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p-value
Διάσταση αυτοπροσδιορισμού	0,107	108	0,004
Διάσταση δημιουργικότητας	0,086	108	0,048
Διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για αυτοπροσδιορισμό	0,108	108	0,003
Διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για δημιουργικότητα	0,093	108	0,023
Διάσταση οικοσυστημικής αξιολόγησης	0,122	108	0,000

Για τον έλεγχο του 1α μέρους της πρώτης υπόθεσης, σχετικά με το εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία επηρεάζονται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος για την αντιστοιχία των κατανομών Kruskal-Wallis. Όπως εμφανίζει ο πίνακας 13, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία τους ( $\chi^2=30,931$ ,  $df=3$ ,

$p < 0,01$ ), πράγμα που υποδηλώνει ότι τα χρόνια που έχουν εργαστεί σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) είναι παράγοντας που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απόψεις τους για τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/-τριών. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ένα μοτίβο μεγάλης διαφοροποίησης τόσο στο μέσο όρο, όσο και στη διάμεσο της διάστασης αυτοπροσδιορισμού μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν καμία εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ και των εκπαιδευτικών που έχουν κάποια εμπειρία. Επίσης, όσο μεγαλώνει η εμπειρία τους, τόσο μειώνεται ο μέσος και η διάμεσος της διάστασης αυτοπροσδιορισμού. Επομένως, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 13. Έλεγχος *Kruskal-Wallis* για τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (ΣΜΕΑΕ)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Κατηγορίες προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ	Πλήθος	Μέσος	Διάμεσος	Kruskal-Wallis $H (\chi^2)$	df	p-value
Διάσταση αυτοπροσδιορισμού	Καθόλου	29	3,59	3,48	30,931	3	0,000
	1-3 έτη	26	2,81	2,93			
	4-6 έτη	25	2,79	2,89			
	7+ έτη	28	2,44	2,33			

Για τον έλεγχο του 1β μέρους της υπόθεσης, σχετικά με το εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών με νοητικές δυσκολίες, επηρεάζονται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή, η απάντηση δίνεται από τον πίνακα 14. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου *Kruskal-Wallis*, για την αντιστοιχία των κατανομών της διάστασης της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία τους σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά και εδώ από την

προϋπηρεσία τους ( $\chi^2=24,903$ ,  $df=3$ ,  $p<0,01$ ), πράγμα που υποδηλώνει ότι τα χρόνια που έχουν εργαστεί σε ΣΜΕΑΕ είναι παράγοντας που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απόψεις τους για τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών. Επιπροσθέτως, παρατηρείται το ίδιο μοτίβο μεγάλης διαφοροποίησης, τόσο στο μέσο όρο όσο και στη διάμεσο της διάστασης αυτοπροσδιορισμού, μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν καμία εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ και των εκπαιδευτικών που έχουν κάποια εμπειρία. Επίσης, όσο μεγαλώνει η εμπειρία τους, τόσο μειώνεται ο μέσος και η διάμεσος της διάστασης δημιουργικότητας. Επομένως, αυτό το μέρος της ερευνητικής υπόθεσης επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 14. Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΣΜΕΑΕ

Εξαρτημένη μεταβλητή	Κατηγορίες προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ	Πλήθος	Μέσος	Διάμεσος	Kruskal-Wallis H ( $\chi^2$ )	df	p-value
Διάσταση δημιουργικότητας	Καθόλου	29	3,40	3,47	24,903	3	0,000
	1-3 έτη	26	2,68	2,75			
	4-6 έτη	25	2,57	2,53			
	7+ έτη	28	2,34	2,50			

Για τον έλεγχο του 1γ μέρους της πρώτης υπόθεσης, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών, για το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία επηρεάζονται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή, η απάντηση δίνεται από τον πίνακα 15. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ. Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία τους ( $\chi^2=10,477$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ), πράγμα που υποδηλώνει ότι η εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ είναι παράγοντας που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις

απόψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών. Ο μέσος όρος όσο και η διάμεσος της διάστασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν καμία εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ και των εκπαιδευτικών που έχουν κάποια εμπειρία διαφοροποιούνται σημαντικά, με τα άτομα χωρίς εμπειρία να εμφανίζουν υψηλότερους αριθμούς σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εμπειρίας. Άρα, και αυτή η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται επίσης.

Πίνακας 15. Έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ

Εξαρτημένη μεταβλητή	Κατηγορίες προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ	Πλήθος	Μέσος	Διάμεσος	Kruskal-Wallis H ( $\chi^2$ )	df	p-value
Διάσταση αυτοπροσδιορισμού	Καθόλου	29	4,49	4,56	10,477	3	0,015
	1-3 έτη	26	4,24	4,30			
	4-6 έτη	25	4,09	4,04			
	7+ έτη	28	3,93	4,00			

Για την απάντηση του 1δ μέρους της υπόθεσης, σχετικά με το εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εικαστικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών με νοητικές δυσκολίες, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή, η απάντηση δίνεται από τον πίνακα 16. Αυτός παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την προώθηση της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ. Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία τους ( $\chi^2=10,831$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ), πράγμα που υποδηλώνει ότι η εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ είναι παράγοντας που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας των



μαθητών/-τριών. Ο μέσος όρος όσο και η διάμεσος της διάστασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για την προώθηση της δημιουργικότητας μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν καμία εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ και των εκπαιδευτικών που έχουν κάποια εμπειρία, παρουσιάζονται και εδώ διαφοροποιημένοι. Τα άτομα χωρίς εμπειρία εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο και υψηλότερη διάμεσο σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εμπειρίας. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των ατόμων με 4-6 και 7+ έτη προϋπηρεσίας, εμφανίζει πολύ μικρότερη διαφοροποίηση. Σε κάθε περίπτωση, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 16. Έλεγχος *Kruskal-Wallis* για τη διάσταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε ΣΜΕΑΕ

Εξαρτημένη μεταβλητή	Κατηγορίες προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ	Πλήθος	Μέσος	Διάμεσος	Kruskal-Wallis $H(\chi^2)$	df	p-value
Διάσταση δημιουργικότητας	Καθόλου	29	4,25	4,42	10,831	3	0,013
	1-3 έτη	26	4,05	4,11			
	4-6 έτη	25	3,66	3,85			
	7+ έτη	28	3,82	3,76			

Τέλος, για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων από 2 έως 6, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης με την αξιοποίηση του Spearman's  $r$ , καθώς οι διαστάσεις δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ο πίνακας 17 παρουσιάζει την ανάλυση συσχετίσεων των διαστάσεων αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τις υπόλοιπες σχετικές διαστάσεις που αναφέρονται στις ερευνητικές υποθέσεις.

Πίνακας 17. *Ανάλυση συσχετίσεων Spearman για όλες τις διαστάσεις*

Spearman's r	Διάστασ η αυτοπρο σδιορισμ ού	Διάσταση δημιουργικ ότητας	Διάσταση διαφοροποιημέ νης διδασκαλίας αυτοπροσδιορι σμού	Διάσταση διαφοροποιημέ νης διδασκαλίας δημιουργικότη τας	Διάσταση οικοσυστημι κής αξιολόγησης
Διάσταση αυτοπροσδιορισμού	r	,838**	,480**		,399**
	p-value	0	0		0
	N	108	108		108
Διάσταση δημιουργικότητας	r	,838**		,412**	,317**
	p-value	0		0	0,001
	N	108		108	108

\*\* . Συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 (δίπλευρος έλεγχος).

Συγκεκριμένα, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση για τη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών επιβεβαιώνεται, καθώς παρατηρείται μια θετική, πολύ ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων ( $r=0,838$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση για τη θετική σχέση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/-τριών επιβεβαιώνεται, καθώς παρατηρείται μια θετική, μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων ( $r=0,480$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση για τη θετική σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών επιβεβαιώνεται, καθώς υπάρχει μια θετική, μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων ( $r=0,412$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της οικοσυστημικής αξιολόγησης επιβεβαιώνεται, καθώς υπάρχει μια θετική, μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων ( $r=0,399$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Η έκτη ερευνητική υπόθεση για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της δημιουργικότητας και της οικοσυστημικής αξιολόγησης επίσης επιβεβαιώνεται, καθώς, παρατηρείται μια θετική, μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων ( $r=0,317$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία συσχετίζονται με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, αναλύεται η αξία της έρευνας όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, καταγράφονται τα συμπεράσματα και γίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

### **5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας**

#### **5.1.1 Συσχέτιση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας με Προηγούμενες Έρευνες**

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επίδραση της διδασκαλίας του μαθήματος, παρακινεί τους/τις μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία, να αναπτύξουν μέσα από το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος των εικαστικών ικανοποιητικά «μέτρια» επίπεδα αυτοπροσδιορισμού και δημιουργικότητας, με μέσους όρους 2,92 και 2,75 αντίστοιχα. Χαρακτηρίζονται ικανοποιητικά «μέτρια» καθώς παρουσιάζουν μέσο όρο κοντά στο «αρκετά» των δηλώσεων της κλίμακας Likert που εφαρμόστηκε στην έρευνα. Επίσης, από τις απαντήσεις φαίνεται να αναγνωρίζεται η θετική προσφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επιδιώκεται η εφαρμογή της, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων για την προώθηση των ενεργειών των εκπαιδευτικών στην ανάδειξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό παίρνει μέση τιμή 4,19 και κυμαίνεται μεταξύ του «πολύ» και του «πάρα πολύ» ενώ για τη δημιουργικότητα η μέση τιμή είναι 3,96 και κυμαίνεται μεταξύ του «αρκετά» και του «πολύ».

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης (αποδεικνύεται μέσω της μηδενικής προϋπηρεσίας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΣΜΕΑΕ) αναγνωρίζουν πως στις τάξεις τους φοιτούν μαθητές/-τριες με νοητικές δυσκολίες σε ποσοστό 90,7%. Φαίνεται επίσης, πως

επιλέγουν και προωθούν τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό με μέσο όρο απαντήσεων 4,49, ενώ, ελάχιστα μικρότερος είναι ο μέσος όρος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας 4,25. Παρατηρείται ακόμα από τον έλεγχο των υποθέσεων ότι, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην ειδική έχουν χαμηλότερους μέσους όρους απαντήσεων σε όλους τους παράγοντες που διερευνώνται και επισημαίνεται πως όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας, ο μέσος όρος των απαντήσεων μειώνεται. Επιπρόσθετα το μάθημα των εικαστικών φαίνεται ως ένα βαθμό να προωθεί στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καταγράφεται ότι είναι εφικτή η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας μέσω της διδακτικής πράξης. Επιπλέον στο μάθημα των εικαστικών αναγνωρίζονται στοιχεία των παραγόντων αυτών για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία.

Αναλυτικότερα, σε αυτούς τους παράγοντες αναφέρεται και η μελέτη του Διλίντα (2014) για την ψυχολογική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική αναπηρία και εξειδικεύει τα στοιχεία στην επικοινωνία, στην έκφραση, στην τακτοποίηση και στον έλεγχο των συναισθημάτων, στην εμπλοκή σε καταστάσεις πέρα από τη στενή καθημερινότητα, στη λύση προβλημάτων, στην ανάπτυξη της σκέψης. Παράλληλα, στην υφιστάμενη έρευνα που αναλύεται εξετάστηκαν δηλώσεις για τη διάθεση της ανοικτότητας, την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων, την αξιοποίηση των συναισθημάτων και οι απαντήσεις για τις δηλώσεις αυτές βαθμολογήθηκαν με μέσο όρο περίπου στο 3 για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι μαθητές/-τριες απολαμβάνουν τη δημιουργική διαδικασία, απάντηση που έχει συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη βαθμολογία, 3,68, κοντά στο «πολύ», ενώ έπονται οι δηλώσεις: δράσης με διαφορετικό τρόπο, επιδίωξης του πειραματισμού, σύνδεσης σκέψεων και συλλογισμών με χρώματα, γραμμές σχήματα, παρακίνησης για παραπάνω σκέψη, αξιοποίηση της φαντασίας, εξέλιξη της γνωστικής ικανότητας και η προώθηση πρωτότυπων λύσεων. Τα ίδια ζητήματα διαπραγματεύεται και η Ιερομνήμων (2019), η

οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στο μάθημα των εικαστικών. Η Κωνσταντίνου (2017), αναδεικνύει θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων μέσω της τέχνης, την επέκταση των ορίων, την ανταπόκριση στις συνεχείς προκλήσεις, τη στοχοθεσία του μαθήματος των εικαστικών, την αξιολόγηση, την εξωστρέφεια, την αναγνώριση του έργου των μαθητών, τη διαθεματικότητα τη βιωματική μάθηση και συμπεραίνει πως καμία παράμετρος δεν προωθείται στο βαθμό που θα μπορούσε λόγω τεχνικών και οργανωτικών εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τις παραπάνω διαπιστώσεις, καταγράφεται μια εντελώς διαφορετική αντίληψη των εκπαιδευτικών αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις: επαφή με διαφορετικές ιδέες (3,07), αξία στη φαντασία (3,08), δράση με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο (3,19), επιδιώκεται ο πειραματισμός (3,16), μετασχηματίζονται οι μορφές (2,93), οι οποίες βαθμολογούνται κοντά στο 3, «αρκετά». Επιπλέον, προωθείται η βιωματική μάθηση (4,27), σχεδιάζεται η κάθε διδακτική ενότητα με γενικό σκοπό και διδακτικούς στόχους (4,20), με επιλογές κοντά στο «πολύ».

Η Καλαφάτη (2019) διερευνά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και χρησιμοποιεί άξονες για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι οποίοι έδωσαν υψηλή ανταπόκριση των μαθητών/-τριών. Οι άξονες αυτοί αξιοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα αλλά έδωσαν διαφορετικό βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών στις δηλώσεις της: οικειοποίησης των θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (με μέσο όρο 3,14), δράσης πέρα του αναμενόμενου (3,19), διατύπωσης αποριών (3,01), και αμφιβολιών (2,66), σύνδεσης και συσχέτισης των δεδομένων (2,61), αξιολόγησης της πορείας και των ενεργειών (2,52), διατύπωσης υποθέσεων (2,51). Επιπλέον, η έρευνα των Cachia, Ferrari, Ala-Mutka και Punie (2010), που θίγουν τη «δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαίδευση και κατάρτιση στις χώρες της Ευρώπης», έδειξε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά, την αξία και την εφαρμογή της δημιουργικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα, από την διερεύνηση διαφαίνεται πως το σημαντικότερο για τους εκπαιδευτικούς ήταν η υποστήριξη της μεταγνώσης. Το παιχνίδι και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κερδίζουν μικρότερο χώρο στις δραστηριότητες της δημιουργικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, η θεωρία σε θέματα δημιουργικότητας φαίνεται να

είναι πιο ανεπτυγμένη σε σχέση με την πράξη. Εντούτοις στην έρευνα που διενεργήθηκε, η προώθηση της γνώσης μέσω του παιχνιδιού έχει υψηλή βαθμολόγηση «πολύ» με 4,13. Παράλληλα, η αναγνώριση των ευεργετημάτων της αξιολόγησης έχει μέσο όρο 2,62, η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης 2,70, η αξιολόγηση της πορείας και των ενεργειών 2,52 και οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως βοηθούν «πολύ» (4,03) στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Επιπρόσθετα οι Βέικου, Βαρέση και Πατούνα (2008) θέτουν τα ερωτήματα: πόσο ανταποκρίνεται η διδακτέα ύλη στην καθημερινότητα, πόσο προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οι νέες τεχνολογίες και η διαθεματικότητα, για να πάρουν την απάντηση: «λίγο» σε όλα τα παραπάνω. Όμως, στην υφιστάμενη έρευνα η απάντηση είναι «πολύ», στα δυο πρώτα ερωτήματα, ενώ δεν έχει τεθεί δήλωση που αφορά τις νέες τεχνολογίες και τη διαθεματικότητα.

Οι Βακάλη (2014); Μαυρίδου (2017); Νίκα (2014); Καραμπέτσου (2019); Σαρρής (2016); Φέτση (2008), διερευνούν τον αυτοπροσδιορισμό σε άτομα με νοητική αναπηρία σε σχέση με τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και αναφέρουν στα αποτελέσματα: χαμηλά επίπεδα, σοβαρό πρόβλημα, περιορισμένες επιλογές και ευκαιρίες, χαμηλά ποσοστά ανεξαρτησίας και διεκπεραίωσης συναλλαγών, επιδόσεις στον τομέα της αυτονομίας. Ακόμα, επιρροή του αυτοπροσδιορισμού από την αυτοεκτίμηση αλλά όχι από τις κοινωνικές δεξιότητες, θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά αρνητική μεταξύ των γνωστικών δυσκολιών με τις τρεις αυτές μεταβλητές. Στην τρέχουσα έρευνα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται θετικές ως προς τις ικανότητες της ατομικής φροντίδας και τις δεξιότητες της κοινωνικότητας, καθώς, η φροντίδα του χώρου, η συμφιλίωση με τη διαφορετικότητα, η ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά και σε περιβαλλοντικά ζητήματα, η εξάσκηση της προσωπικής φροντίδας παρουσιάζουν τιμές περισσότερο από «αρκετά» μεταξύ 3,16 – 4,08.

Ο Παναγιώτου (2012) αναλύει τα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού στην μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και φαίνεται ότι, ενώ η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού είναι επωφελής και επιβεβλημένη στην πρακτική διαδικασία, ωστόσο υπάρχουν προβλήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή κατάρτιση, τα αναλυτικά προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων, τη στοχοθεσία. Επίσης σε αυτό

το σημείο δίνονται απαντήσεις από την έρευνα που συζητείται, καθώς το 75,9% των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό (36,1%) ή έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση (39,8%). Επίσης, να σημειωθεί πως η στοχοθεσία βρίσκεται στην μέση του πίνακα διάταξης με φθίνουσα σειρά (4,02) «πολύ», όπως και η αξιολόγηση με βάση τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (3,82) κοντά στο «πολύ».

Αναφορικά με τη διδασκαλία της τέχνης σε άτομα με νοητικές δυσκολίες, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που στοιχειοθετείται σε αυτή την εργασία, με την έρευνα της Rodriguez (2012) της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί γνώριζαν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά λίγοι την εφαρμόζαν. Απεναντίας, στην έρευνα που αναπτύχθηκε οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να εφαρμόζουν από «αρκετά», «πολύ» έως «πάρα πολύ» στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εμφανίζονται στις δηλώσεις της έρευνας, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται μεταξύ 3,48 – 4,29 για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη δημιουργικότητα και από 3,62 έως 4,56 για τη διαφοροποίηση του αυτοπροσδιορισμού.

### **5.1.2 Η Αξία της Έρευνας όπως Προκύπτει από τα Αποτελέσματα**

Η έρευνα καταδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αυτοί και οι μαθητές/-τριες τους, σκέφτονται, λειτουργούν, οργανώνουν και διαχειρίζονται την μαθησιακή διαδικασία, τις ικανότητες που μπορούν να εξελίξουν, τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν, για μια πετυχημένη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία προσβλέπει στην ανάπτυξη του ατόμου και κατ' επέκταση της κοινότητας. Προωθώντας την ομαδικότητα (4,29), την ενσυναίσθηση, τη συμμετοχή (4,36), τη σταθερότητα (4,31), την κριτική σκέψη (3,64), το διάλογο (3,81), την ελευθερία (4,09), την ασφάλεια (4,43), την αισιοδοξία (4,37), την έκφραση ιδεών (4,27), την πρωτοτυπία, τον πειραματισμό (3,94), τις συσχετίσεις, την αυτοπεποίθηση (4,53), την προσπάθεια (4,56), την αυτονομία (4,27), τη μεταγνώση (4,03), τη συνεργασία (4,29), τη στοχοθεσία (4,02).

Η έρευνα δημιουργεί δεδομένα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά δίνει και στοιχεία, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τα σημεία,

που οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν αδυναμίες στο πλαίσιο της διδασκαλίας των εικαστικών ώστε να εστιάσουν σε αυτά και να τα εξελίσσουν. Ακόμα, προκύπτει μια ισχυρή βάση σε ότι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών, καθώς σε ποσοστό 75,9% διαθέτουν μεταπτυχιακό ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Επίσης 95,4% των εκπαιδευτικών έχουν στην τάξη τους/τις μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 90,7% των μαθητών/-τριών παρουσιάζει νοητικές δυσκολίες και αυτό είναι μια πολύ σημαντική καταγραφή.

Τέλος, να σημειωθεί η αξία της έρευνας, στο αντικείμενο της οικοσυστημικής αξιολόγησης αρχικά, για το αποτέλεσμα της θετικής της συσχέτισης με τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών και στη συνέχεια για την συμβολή της στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσα από την συχνότητα της επιλογής της από τους εκπαιδευτικούς με μέσο όρο 4,08, δηλαδή «πολύ».

## **5.2. Συμπεράσματα από τα Αποτελέσματα της Έρευνας**

Ολοκληρώνοντας την εργασία, η οποία κλήθηκε να διερευνήσει, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της τυπικής και της ειδικής εκπαίδευσης, αν η διδασκαλία στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών προωθεί στοιχεία που αναπτύσσουν τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία, επίσης αν εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προωθεί τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών και τέλος, αν λαμβάνεται υπόψη η οικοσυστημική αξιολόγηση σαν κομμάτι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαπιστώνεται πως απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος εκδηλώνονται ή αναδεικνύονται από τους/τις μαθητές/-τριες συμπεριφορές, οι οποίες προωθούν τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία κοντά στο «αρκετά» που θα μπορούσε να μεταφραστεί και «μέτρια». Ωστόσο, παρατηρώντας με προσοχή τα αποτελέσματα, φαίνονται δηλώσεις πολύ κοντινές μεταξύ τους, όπως: «η αποδοχή της διαφορετικότητας» και «η



αναγνώριση των δυσκολιών του άλλου», να έχουν σημαντική απόσταση στα αποτελέσματα της συχνότητας των απαντήσεων και αυτό δημιουργεί προβληματισμό για παραπάνω διερεύνηση.

Ακόμα, από τη στατιστική ανάλυση παρατηρείται, ότι αναγνωρίζεται η αξία της της διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών, με την τεχνογνωσία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει και την οικοσυστημική αξιολόγηση στο μάθημα των εικαστικών για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας, καθώς παρουσιάζει συχνότητες μεταξύ του «πολύ» έως «πάρα πολύ».

Από την ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται την τυπική εκπαίδευση (χωρίς προϋπηρεσία ΣΜΕΑΕ) προσδιορίζουν σε υψηλότερα επίπεδα τον αυτοπροσδιορισμό και τη δημιουργικότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές/-τριες τους. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί πως δε διευκρινίζεται αν αναφέρονται στους/στις μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή σε όλους τους/τις μαθητές/-τριες της τάξης οπότε δεν μπορούν να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα. Χρειάζεται να αναφερθεί όμως ο σκεπτικισμός που παρατηρείται κατά την αύξηση των ετών προϋπηρεσίας καθώς πέφτει η συχνότητα των θετικών απαντήσεων και γίνονται πιο μετριοπαθής οι βαθμολογίες των δηλώσεων. Επιπρόσθετα να συμπληρωθεί ότι από την ανάλυση φαίνεται πως υπάρχει μέτρια έως θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της δημιουργικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, του αυτοπροσδιορισμού και της οικοσυστημικής αξιολόγησης, της δημιουργικότητας και της οικοσυστημικής αξιολόγησης. Έτσι όλες οι ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύονται – ικανοποιούνται.

Ολοκληρώνοντας, να σημειωθεί ότι από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ο αυτοπροσδιορισμός αναπτύσσεται ελαφρά υψηλότερα από την δημιουργικότητα στο μάθημα των εικαστικών στους/στις μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία.

### 5.3. Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα εργασία, κάλυψε ένα μεγάλο μέρος της θεωρίας για τις έννοιες της δημιουργικότητας, του αυτοπροσδιορισμού, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της νοητικής αναπηρίας και του γνωστικού αντικειμένου των εικαστικών. Παρόλο του όγκου του υλικού που δημιουργήθηκε, με το τέλος της διαδικασίας παρατηρούνται ελλείψεις στην μεθοδολογική τεκμηρίωση, σε σχέση με το μέγεθος, τη διάρθρωση του ερωτηματολογίου και τον πληθυσμό στόχο. Αναλυτικότερα χρειάζεται συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς όπως διαπιστώθηκε η έρευνα δεν θέτει ερωτήματα - δηλώσεις που να σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και τη διαθεματικότητα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ακόμα η κάθε ενότητα θα μπορούσε να είχε διαμορφωθεί σε υποενότητες ώστε στατιστικά να ελέγχεται καλύτερα η κάθε έννοια.

Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να διαφοροποιηθεί και να εμπλουτιστεί ο πληθυσμός στόχος δηλαδή να καταγραφεί η άποψη και των μαθητών/-τριών, καθώς εδώ καλούνται οι εκπαιδευτικοί να μιλήσουν για αυτούς. Θα είχε αξία και νόημα να γίνουν συνεντεύξεις με μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία, της τυπικής και της ειδικής αγωγής, για να αποτυπωθεί η γνώμη τους, καθώς, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία στις έρευνες των Δούκα (2016) και Σιβένα (2014), υπάρχει απόκλιση στα αποτελέσματα των τιμών του αυτοπροσδιορισμού μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών/-τριών και της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το δείγμα των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης χρειάζεται να εμπλουτιστεί για να επαναξιολογηθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Επιπρόσθετα θα μπορούσε να εκπονηθεί μελέτη για τα αίτια της ικανοποιητικά «μέτριας» ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας στο μάθημα των εικαστικών.

Μεταξύ άλλων, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ακόμα να επεκταθεί την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε φοιτητές των επιστημών αγωγής για να καταγραφεί και η δική τους άποψη.

Επιπλέον να εφαρμοστεί έρευνα που να αναλύει τα αποτελέσματα και να διερευνά αν τα υψηλότερα ποσοστά στην ανταπόκριση των μαθητών/-τριών, που φοιτούν σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, στις δηλώσεις του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας συνδέεται με τη συμπερίληψη και τη φοίτηση των μαθητών/-τριών με νοητική αναπηρία στα σχολεία της γειτονιάς.

Ολοκληρώνοντας να αναφερθεί η ανάπτυξη πειράματος – παρέμβασης, όπως αρχικά είχε προγραμματιστεί να αποτελέσει το αντικείμενο της εργασίας ως μια ακόμα προέκταση. Δηλαδή η ανάπτυξη και η εφαρμογή σχεδίων μαθήματος, τα οποία θα βασίζονταν σε συγκεκριμένες προδιαγραφές σύμφωνα με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αυτής της έρευνας. Η πρόταση αυτή θα περιλάμβανε δύο μετρήσεις μια πριν την παρέμβαση - διδασκαλία και μια μετά, για να καταγραφούν οι διαφορές στην αντίληψη και τη συμπεριφορά, αν υπάρχει εκατέρωθεν των εμπλεκόμενων μερών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναστασιάδου, Ο. (2020). *Η αξιοποίηση των εικαστικών στην εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ανθοπούλου, Α. (2016). *Πως ανακοινώνουμε μια προβληματική συμπεριφορά παιδιού και πως αναπτύσσουμε τις συνεργατικές πρακτικές με τους γονείς*. Ανάκτηση 16/10/2020 από: <https://www.slideshare.net/argiroanthop/ss-58432944>
- Αποστολίδης, Γ. (2015). Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδακτική διαδικασία: Από το Matrix στον φιλοσοφικό διάλογο. *Δράμα: Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής. Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*. σσ. 104 - 111. Ανάκτηση 10/09/2020 από: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV60.pdf>
- Ατολίκο, Ν. & Μουστάκας, Ι. (2015). *Μουσικοθεραπεία και ειδική αγωγή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Abery, B., Rudrud, L. Arndt, K., Schauben, L., Eggebeen, A. (1995). Evaluating a Multicomponent Program for Enhancing the Self-Determination of Youth with Disabilities. *Sage Journals. First Published January 1, 1995 Research Vol 30, Issue 3*, pp. 170-179. Retrieved 10/09/2020 from: <https://doi.org/10.1177/105345129503000307>
- Adorno, T. (1970) *Αισθητική θεωρία*. Ρ., Τιέντεμαν Γ. Αντόρνο (Επιμ.), Λ., Αναγνώστου, (Μετ.) (2000) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T. (1984) *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Ζ. Σαρύκας, (Μετ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*. 12th Edition.
- Ardouin I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βακάλη Β. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και Νοητική Καθυστέρηση: Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοπροσδιορισμού αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε*

άτομα με νοητική καθυστέρηση. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση 16/11/2020 από: <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/45355>.

Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2008*. Ανάκτηση 18/09/2020 από: [http://diaforopiisi.net/arthra/Diaforopiisi\\_proupotheseis\\_themata\\_pros\\_syzitisi\\_pa\\_id\\_etai\\_2008pdf](http://diaforopiisi.net/arthra/Diaforopiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_pa_id_etai_2008pdf)

Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. σσ. 121-134.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Γνωσιακή Επιστήμη – η νέα επιστήμη του νου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βέικου, Χ., Βαρέση Ε. & Πατούνα Α., (2008). Το παιδαγωγικό πλαίσιο, το περιεχόμενο σπουδών και η διδακτική πράξη. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Baker, D. (2015) We need creative teaching to teach creativity. *The conversation, Academic rigour, journalistic flair*. Retrieved 10/09/2020 from: <https://theconversation.com/we-need-creative-teaching-to-teach-creativity-34407>

Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*, London : Routledge.

- Besemer, S. & Treffinger, D. (1981). Analysis of Creative Products: Review and Synthesis. *Journal of Creative Behavior*. 15, pp.158–178.
- Broeck, A., Ferris, D., Chang, C. & Rosen, C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management* Vol. 42 No. 5, pp. 1195–1229. Retrieved 10/10/2020 from: [https://www.researchgate.net/publication/297718329\\_A\\_Review\\_of\\_Self-Determination\\_Theorys\\_Basic\\_Psychological\\_Needs\\_at\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/297718329_A_Review_of_Self-Determination_Theorys_Basic_Psychological_Needs_at_Work)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. United States of America: Harvard University Press.
- Brown, F. & Cohen, S. (1996). Self-Determination and Young Children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol. 21 iss. 1, pp. 22-30.
- Boughton, D. (1986). Visual Literacy: Implications For Cultural Understanding through Art Education. *Journal of Art & Design Education*. Vol 5. Iss. 1-2. pp: 125-142.
- Bush, M. (2007). *Differentiated educational strategies in the elementary art classroom*. Virginia: commonwealth University.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE Publication.
- Γερασιμόπουλος (χχ). *Η αλληλεπίδραση του προσωπικού-ατομικού χαρακτήρα και του κοινωνικού-πολιτισμικού χαρακτήρα της νοητικής υστέρησης*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Γκατζόγια, Θ. (2018). *Το Θεατρικό Παιχνίδι σε Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση-Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις στο Έπος της Οδύσσειας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση 26/09/2020 από: <http://62.217.125.92/jspui/handle/123456789/29201>
- Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτσι, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών στην Εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Στο: Γ. Γαλανός (Επιμ.), *Αξιοποίηση των τεχνών*

στην εκπαίδευση Τόμος Γ. σ. 62-104. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cannon, M. (2017). *Differentiated Mathematics Instruction: An Action Research Study*. *University Libraries, Scholar Commons*. USA: University of South Carolina. Retrieved 01/09/2020 from: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4222>

Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Α. Λαπούρτας, (Μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Collis, J. & Hussey, R. (2013). *Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. United Kingdom: Macmillan International Higher Education.

Crimmens, P. (2006). *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. publisher: Jessica Kingsley.

Cropley, D. (2015). *Fighting the slump: a strategic approach to developing creativity. The conversation, Academic rigour, journalistic flair*. Retrieved 15/09/2020 from: <https://theconversation.com/fighting-the-slump-a-strategic-approach-to-developing-creativity-34409>

Clement, R (1986). *The Art teacher's Handbook*. London: Hutchinson.

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική: Σχολική Ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Τόμος Α')*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Δελλασούδας, Λ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία: Δείκτης κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης. (Τόμος Δ')*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Διλίντας, Ε. (2014). *Εκπαίδευση και ψυχολογική ανάπτυξη παιδιών με νοητική υστέρηση μέσω μορφών τέχνης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δούκα, Ε. (2016). *Αυτοπροσδιορισμός μαθητών με νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες και σχέσεις συνομηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση 09/10/2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/284708/files/GRI-2016-17242.pdf>
- Davies, D. (2015). How to promote creativity in the classroom. *The conversation, Academic rigour, journalistic flair*. Retrieved 13/09/2020 from: <https://theconversation.com/how-to-promote-creativity-in-the-classroom-51838>
- Davies, L. & Newton, L. (2018). Creativity is a human quality that exists in every single one of us. *The conversation, Academic rigour, journalistic flair*. Retrieved 10/09/2020 from: <https://theconversation.com/creativity-is-a-human-quality-that-exists-in-every-single-one-of-us-92053>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. U.S.A: The Penguin Group.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2005). Πρωτογενής έρευνα, στο πλαίσιο του έργου «Πρόκληση» της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας «EQUAL». Ε.Σ.Α.μεΑ. Ανάκτηση 23/9/2020 από: <https://www.esamea.gr/projects-tenders/studies/65-ereyna-amea>
- Eddles-Hirsch, K. (2017). An exploratory study investigating the impact of a differentiate framework of instruction on generalist teachers perceived confidence to teach visual arts. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(2). Retrieved 10/09/2020 from: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss2/1>
- Eisner, E. (1974). The Mythology of Art education. *Curriculum Theory Network*, Vol. 4, Iss. 2-3 pp. 89-100.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind, In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows*. Yale University Press.
- Epstein & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.



- Field, S., Martin, J., Miller, R. & Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination for Persons With Disabilities: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 21(2), pp: 113-128. DOI: 10.1177/088572889802100202.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? In: R. Fisher & M. Williams (Ed.), *Unlocking Creativity. Teaching Across the Curriculum*. New York: David Fulton Publishers, 160-171.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Froebel, F. (1887) *The Education of Man*. Hailmann, N. (Transl.) New York, London: D. Appleton Century.
- Fuchs, L. S & Fuchs, D. (2005). Enhancing mathematical problem solving with students with disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 39, pp. 45-57.
- Ζαγοραίος, Ι. (2004). *Εικαστικά: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαφειρίου, Ε. (2015). *Νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες μια βιβλιογραφική έρευνα*. Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πελοποννήσου.
- Ζήση, Α. (2018). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων. *Δράμα: Πρακτικά εργασιών 2ου βιωματικού συνεδρίου εφαρμοσμένης διδακτικής, διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. σσ. 210-214. Ανάκτηση 16/11/2020 από: <http://www.educircle.gr/synedrio/images/praktika%20iecat%202018.pdf>
- Gabora, L. (2017). What creativity really is - and why schools need it. *The conversation, Academic rigour, journalistic flair*. Retrieved 15/09/2020 from: <https://theconversation.com/what-creativity-really-is-and-why-schools-need-it-81889>

- Gaillot, B. – A. (2002). *Πλαστικές τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Gardner, H. (1973). *The art and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner*. London and New York: Routledge.
- Gehl, J. (2020). *Do you live in a bubble? Mapping Urban Political Diversity*. Retrieved 10/09/20 from: <https://tantlab.gehlpeople.com/>
- Government UK. Department of Health and Social Care. (2011). No health without mental health A cross-government mental health outcomes strategy for people of all ages. *Mental Health and Disability Department of Health* pp.133–155, Waterloo Road London SE1 8UG.
- Guild, P. & Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. 2nd Edition. Assn for Supervision & Curriculum.
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, Vol. 5, Iss. 9, pp. 444–454.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligenc*. New York, CA:Mc Graw-Hill.
- Ηλιακοπούλου, Α. (2017). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με νοητική αναπηρία. Στο: Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο παιδαγωγικής πολιτικής.
- Hackett, S. (2012). *Art psychotherapy with adult offenders who have intellectual and development disabilities*. University of Nothumbria, Newcastle upon Tyne. Retrieved 19/09/2020 from: <https://core.ac.uk/display/9990240>
- Hackett, S. (2016) The combined arts therapies team: Sharing practice development in the National Health Service in England. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*. Special Iss. 8 (1), pp.42-49.

- Harter, S. (1985). *Self-perception profile for children*. Colorado: University of Denver.
- Heidegger, M. (1986). *Η προέλευση του έργου τέχνης*. Γ. Τζαβάρας (Μετ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Hockett, J. (2018). *A.C.C.E.S.S.: All Children Challenged and Equipped for Success in School*. Created for the Tennessee Department of Education.
- Harris, M. (2002). *Developmental Psychology: a students' handbook*. New York: Psychology Press.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Β. Δεληγιάννη – Κουιμιτζή, (Μετ.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεολόγη, Ε. (2018). *Διερεύνηση του Επιπέδου Αυτοπροσδιορισμού Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 25/10/2020 από:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21806/4/TheologiEleniMsc2018.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιερομνήμων, Κ. (2019). *Οι εικαστικές τέχνες στο σχολείο. Προς μια διδακτική χειραφέτησης του παιδιού ως δημιουργού και αισθητικού υποκειμένου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- International Sociological Association. (2001). Code of Ethics. Approved by the ISA Executive Committee. Retrieved 17/10/20 from: <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/code-of-ethics>
- Jensen, R. (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, CT: Praeger.
- Κάλας, Ν. (1997). *Η τέχνη την εποχή της διακύβευσης*. Αθήνα: Άργα.
- Καλαφάτη, Μ. (2019). *Προσχολική Εκπαίδευση για την Αειφορία και τέχνη: Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση 16/10/2020 από:  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47005>

Καλούδη, Α. (2008). *Αυτοαντίληψη και αυτοπροσδιορισμός των νέων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη – σταδιοδρομία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 12/11/2020 από:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12526/2/KaloudiMsc.PDF>

Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ρ. (1985). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού*. Αθήνα.: Δίπτυχο.

Κανάκης, Ι. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας- μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, σσ. 33-39.

Καραθανάση, Ζ. & Παπαευθυμίου, Ι. (2010). Οι μεγάλοι Ζωγράφοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο μας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 15/10/2020 από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/karathanasi\\_papaeuthimiou.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/karathanasi_papaeuthimiou.pdf)

Καραμπέτσου, Ε. (2019). *Αξιολόγηση του επιπέδου ανεξαρτησίας και αυτοπροσδιορισμού παιδιών με νοητική ανεπάρκεια*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση 03/11/2020 από:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/309116/files/GRI-2019-26096.pdf>

Καραπαναγιώτη Ν. (2015). *Ο ρόλος των τεχνών στην αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία. μελέτη περίπτωσης ίδρυμα χρόνιων παθήσεων*. Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Καρμπά - Σχοινά Χ. (2003). *Γνωστική - Συμπεριφορική παρέμβαση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καρολίδου, Σ. (2017). Ο ρόλος της αυτογνωσίας στον προσανατολισμό και την επιλογή επαγγέλματος στα Κωφά και Βαρήκοα άτομα. *5ο Πανελληνίου Φεστιβάλ, Κωφοί και ακούντες εν δράσει*. σσ: 32-40..

- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα: *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, σσ. 1243-1252.
- Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδη, Ι. & Φέτση, Ο. (2008). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc's σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Α. Τριλιανός, Ι. Καράμηνas (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατηφόρη Χ, (2003). *Διερεύνηση της σχέσης της αυτοαντίληψης του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο αναπαριστά σχεδιαστικά τον εαυτό του*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κερεζίδου, Σ. (2010). *Ο ρόλος της Μουσικής στην αγωγή και θεραπεία παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2006). Μετασχηματίζοντας μέσα από την Τέχνη. *Συνέδριο στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με Θέμα: Τέχνη και Εκπαίδευση, παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2008). Creativity in Adult Education. *Διεθνές σεμινάριο με θέμα: Creativity and Innovation in Adult Education*. Λευκωσία.
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. Αθήνα: *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο & την Ανακύκλωση*. σσ. 77 – 85.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούβου, Ο. (2007). Η τέχνη ως μέσο μάθησης. *Πρακτικά 6ου πανελληνίου συνεδρίου OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire)* σσ.187 - 192.

Ανάκτηση

16/11/2020

από:

<https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMNl80VmxOYTBoZlE/view>

Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1997). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κουκουλομάτης, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και εικονογράφηση, η παιδευτική τους διάσταση*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Κωνσταντίνου, Ε. (2017). *Η διδακτική των εικαστικών τεχνών. ένας προβληματισμός για τον τρόπο που δεξιώνεται σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Σε αναζήτηση μιας κατάλληλης διδακτικής συνθήκης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ανάκτηση

02/11/2020

από:

[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3095644](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3095644)

Kant, E. (1790). *Κριτική της Κριτικής Δύναμης*. Κ. Ανδρουλιδάκης, (Μετ. 2004). Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

Kampylis, P. & Berki. E. (2014). *Nurturing creative thinking. International Academy of Education*. International Bureau of Education: IBE/2014/ST/EP25.

Karkou, V. & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies: A Research-based Map of the Field*. Edinburgh: Elsevier.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1,(1), 2008, σσ. 17-30.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford UP.

Λαβίδα, Μ. (2008). *Η αισθητική αγωγή και ο ρόλος της στην ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών με σύνδρομο Down*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Ανάκτηση

19/09/2020

από:

<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/8678>

Λυκίδη, Ν. (2019). *Αξιολόγηση και διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που δεν γνωρίζουν τη δομή του αριθμητικού συστήματος*.

Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 16/10/2020 από:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22560/12/LykidisNikolaosMsc2019.pdf>

Luquet, H. (1913). *Children's Drawings: (le Dessin Enfantin)*. A. Costall, (Μετ. 2001).  
University of Michigan: Free Association Books.

Μαρινοπούλου, Ο. - Ε. (2020). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο προώθησης της κατανόησης των συναισθημάτων. Μελέτη Περίπτωσης σε έναν νεαρό ενήλικο ηθοποιό με σύνδρομο Άσπεργκερ*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου III*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μαρκατάτος, Γ. (2002). Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση Η/Υ. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Τόμ. Β΄ Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Καστανιώτης – Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, σ. 339-344.

Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το spss. Σημ. του μαθήματος: Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση από:  
[nemertes.lis.upatras.gr > jspui > bitstream > Markou\(teeapi\)](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/Markou(teeapi))

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χ. Σταυρόπουλος (Επιμ.). *Θεωρία της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρίδου, Μ. - Α. (2017). *Ο Αυτοπροσδιορισμός σε Σχέση με τις Επιλογές μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης με Ήπια Νοητική Αναπηρία και με Αυτισμό στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων ειδικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπερδέκλη, Ε.(2010). Παιδικό ιχνογράφημα: μέσο έκφρασης και αξιολόγησης. *Διεθνές συνέδριο: Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. σσ. 522-536.
- Μουζουρίδη, Σ. (2009). *Το βιβλίο και τα παιδιά με νοητική υστέρηση*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.
- Μουρέλου, Γ. (1985). *Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης. Οι βιολογικές και ψυχολογικές βάσεις των Καλών Τεχνών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μουταβελής, Α. (2010). Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη. *2ο Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Η ειδική αγωγή ως αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. σσ. 17. Αθήνα: Γρηγόρη. Ανάκτηση 07/09/2020 από: <https://adrianosmoutavelis.github.io/files/5.synedrio.diaforopoiisi.pdf>
- Μουταβελής, Α. (2017). *Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη*. Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.) Αθήνα: Ινστιτούτο παιδαγωγικής πολιτικής. Ανάκτηση 16/11/2020 από: [http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/85102/mod\\_resource/content/1/vivlio.iep.2017.pdf](http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/85102/mod_resource/content/1/vivlio.iep.2017.pdf)
- Madrazo, L., Quilez, J. M., & Sicilia, A. (2002). Design knowledge as interaction between form and shape: A pedagogic case study. *Digital Creativity*, Vol. 13, 3, pp. 129–143.



- Malhotra, N. K., & Dash, S. (2016). *Marketing research: An applied orientation*. London: Pearson.
- Marcuze, H. (1978). *Αισθητική διάσταση*. Χρυσάνθης, Σ. (1998) Αθήνα: Νησίδες.
- Mason, H & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Merendie, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Δ. Ψυχογιός (Μετ). Αθήνα: Υποδομή.
- Mezirow, J. (2009). *An Overview of the Transformative Learning, Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Questions to consider before flipping. *Phi Delta Kappan, Journal*, 97(2).
- Νίκα Ζ. (2014). *Αυτο-προσδιορισμός και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση: Μια διερευνητική μελέτη*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ντότση, Α. (2015). *Σχέση γνωστικής ανάπτυξης και αυτοπροσδιορισμού: Διερεύνηση των υποκειμενικών διαστάσεων του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Naumburg, M. (1973). *An Introduction to Art Therapy Studies of the Free. Art Expression of Behavior Problem. Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*. New York and London Teachers College Press, Columbia University.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1998.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξηροπαΐδης, Γ. (2010). *Φιλοσοφία και Τέχνη Ι*. Αθήνα: Ανώτατη σχολή καλών τεχνών.

- Οικονομίδης, Β. (2017). *Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης*. Γ. Καρράς (Επμ.). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παναγιώτου, Χ. (2012). *Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες και η εκπαίδευσή του: Διερεύνηση στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παζινός, Ι. (2017). Αναπτυξιακή ψυχολογία. Ανάκτηση 19/10/2020 από: <https://slideplayer.gr/slide/13636782/> σσ. 85.
- Παπαδημητρίου, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2015). Η Αυτονομία των Ατόμων με Νοητική Υστέρηση: Σύγκριση Μαθητών και Αποφοίτων Ειδικών Εκπαιδευτικών Πλαισίων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σσ: 1091-1095. Ανάκτηση 16/11/2020 από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.342>
- Παπαδημητρίου, Α. (2017). *Αισθητική εμπειρία, αντίληψη και κρίση στην σχεδιαστική διεργασία: μελέτη του ρόλου των συναισθημάτων*. Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 05/09/2020 από: <http://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18244>
- Παπαδοπούλου, Ε. (2015). Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Σχέδιο διδασκαλίας της θεματικής ενότητας: «Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας». *Δράμα: Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*. σσ. 164-171.
- Παπακαλοδούκα, Π. (2006). *Διερεύνηση έμφυλων διακρίσεων στις στάσεις των οικογενειών παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Προσδοκίες γονέων και πραγματικότητα*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 09/09/2020 από: <http://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/7536>
- Παπαναστασίου, Έ., Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. γ' έκδοση. Λευκωσία: Καΐλας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση: διαφορική διάγνωση, αιτιολογία – πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων εφήβων με νοητική υστέρηση*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών.
- Παπαχρήστου, Ε. & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2014). *Διαταραχές συμπεριφοράς και χρήση ουσιών σε εφήβους με νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα. Ανάκτηση 11/10/2020 από: <http://www.psych.gr/documents/psychiatry/25.2-GR-2014-139.pdf>
- Παύλου. Β. (2018). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση. Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πεδιαδίτη, Α. (2009). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 16/11/2020 από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10895/file0.pdf?sequence=1>
- Πεφτίνας, Α. (2016). Πολλαπλή νοημοσύνη. Ηλ. περ. *Ψυχολογείν*. Ανάκτηση 07/10/2020 από: <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/MultipleIntelligence.pdf>
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press.
- Parnes S. (1963). Education and Creativity. *Teachers' s College Record*. Vol. 64, pp. 331-339.
- Parsons, M. (2002) Aesthetic experience and the construction of meanings. *The journal of Aesthetic Education*,. Vol. 36 (2), pp. 24-37.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία*

- σε εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 13/10/2020 από:<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28501#page/1/mode/2up>
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντιτ, Μ. (2012). *Καλλιτεχνική εκπαίδευση και δραστηριότητα εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και οι αλλαγές στην πρακτική τους στη σχολική τάξη: Μελέτη περίπτωσης της Θεατρικής Ομάδας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης "ΡΩΓΜΗ" στην Πάτρα*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 26/10/2020 από: [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6265/3/Nimertis\\_Rentit%28ptde%29.pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6265/3/Nimertis_Rentit%28ptde%29.pdf)
- Ρίσβας, Α. (2017). *Νοητική υστέρηση. Εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Ανάκτηση 18/10/2020 από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/?course=PDE1526>
- Ranciere, Z. (1987). *Ο Αδαής Δάσκαλος: Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Δ. Μπουνάνου (Μετ). Αθήνα: Νήσος.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber&Faber.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. Olivet Nazarene University.
- Rubin, J. (1999). *Art Therapy: An Introduction*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Rubin, J. (2005). *Child Art Therapy (25th Anniversary ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Σακελλάρης, Κ. (2013). *Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σαλβαράς, Ι. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Σχολική πρακτική. Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση εργαλείων διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι. (2019). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαρρής, Ε. (2016) Πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία. *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* Τόμ. 2, σσ. 1168 - 1183. Ανάκτηση 26/10/2020 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1003>
- Σιβέντας, Ι. (2014). *Ο αυτοπροσδιορισμός σε νέους με νοητική ανεπάρκεια*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση 11/09/2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/283670/files/GRI-2016-16868.pdf>
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες. *Δράμα: Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής. Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*. σσ. 148-152.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε. & Παναγοπούλου, Ε. (2008). Δημιουργική σκέψη – Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Σκαρπαλέζος, Σ. (2003). *Αισθητική Αγωγή - Πολιτιστική Ανάπτυξη: Η Περίπτωση της Καλαμάτας*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας. Ανάκτηση 01/09/2020 από: <https://docplayer.gr/32330940-Thema-aisthitiki-agogi-politistiki-anaptyxi-i-periptosi-tis-kalamatas.html>
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σούλη, Δ. (2018). *Διερεύνηση της περιγραφής, της παρεχόμενης αισθητικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στα ελληνικά*

πανεπιστήμια. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 03/09/2020 από:  
<https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/58>

- Σουσαμίδου, Α. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2017). Η αυτοεκτίμηση και κοινωνική αποδοχή μαθητών τμημάτων ένταξης. *Επιστήμες Αγωγής* Τεύχος 1/2017 σσ. 6 - 20 Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα.
- Sartre, J. P. (1949). *Τι είναι λογοτεχνία*. Ε. Τσελέντη, (Μετ. 2006). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schalock, L., Keith, D., Verdugo, A. & Gomez, E. (2010). *Quality of life model development and use in the field of intellectual disability*. In R. Kober (Ed.), *Quality of life: Theory and implementation*. pp. 17–32. New York: Sage.
- Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ιων.
- Shogren, A., Raley, K., Burke, M. & Wehmeyer, M. L. (2019). *The Self-Determined Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Lawrence. KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Slavin, R. (2018). *Εκπαιδευτική ψυχολογία και πράξη*. Ε. Εκκεκάκη, (Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sternberg, J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. Vol. 18, No. 1, pp. 87–98.
- Sternberg, J., Kaufman, C. & Roberts, AM (2019). *The relation of creativity to intelligence and wisdom*. In JC Kaufman & RJ Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (2 nd Ed). New York: Cambridge University Press.
- Τρούλη, Γ.Μ. (1988). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: 2η έκδοση. Δίπτυχο.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Β. Κουλαϊδής (επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).

- Τσιμπιδάκη, Α. & Κλαδάκη, Μ. (2015). Η Οικογένεια μου και Εγώ: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση. 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Η εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα. Τόμ. 2, σσ. 1458 – 1467. Ανάκτηση 13/10/2020 από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.371>
- Tomlinson, C. A. (1997). *Differentiating instruction: facilitator's guide*. Alexandria VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Χ. Θεοφιλίδης, & Δ Μαρτίδου-Φορσιέ (Μετφρ. 2004). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2ed ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. (2015). Teaching for Excellence in Academically Diverse Classrooms. *Symposium: 21st Century Excellence in Education, Part 2. Society* vol. 52, pp. 203–209.
- Tomlinson, C. & Sousa (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly classroom*. Bloomington: Solution tree press.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2004). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Επιστημ. Υπεύθ.: Σ. Πολυχρονοπούλου. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανάκτηση 16/11/2020 από: <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-metria-elafria-kathisterisi>.
- Ulman, E. (1992). Art Education for the emotionally disturbed. *American Journal of Art Therapy*, Vol. 30 (3), pp. 101.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). UNESCO's new Policy Guidelines on Inclusion in Education. [http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos\\_new\\_policy\\_guidelines\\_on\\_inclusion\\_in\\_education/](http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/)
- Vygotsky, S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Α. Ρόδη (Μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Published 1949 by Watts & Co (first published 1926).
- Watzlawick, P. (1977). *Η γλώσσα της Αλλαγής*. Α. Νίκας, (Μετ. 2008). Αθήνα: Κέδρος 1986.
- Wehmeyer, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States a national organization on mental retardation, USA.
- Wehmeyer, M. & Kelchner (1995). *The Arc's Self-Determination Scale. The ARC of the United States*. Arlington: Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP).
- Wehmeyer, M (1996). Student self-report measure of self-determination for students with cognitive disabilities. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*. Vol. 31(4), pp. 282–293.
- Wehmeyer, M. (1999). Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Published by the Hammill Institute on Disabilities and SAGE in association with the Division on Autism and Developmental Disabilities of The Council for Exceptional Children*. Vol. 14 iss. 1, pp. 53-61.
- Wehmeyer, M. (2001). Self-determination and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*. Vol. 24, pp: 1-48.
- Wehmeyer, M. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation: Providing Access to the General Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.



- Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *SAGE Journals*, Vol: 30 iss, 3, pp: 113-120. Retrieved 17/09/2020 from: <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. & Garner (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Wiley Online Library. Jarid Journal. Bild.* Vol. 16, Is. 4. Pp: 255-265. Retrieved 20/09/2020 from: <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>
- Wehmeyer, M. & Schalock, R. (2000) Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 33, No. 8. DOI: 10.17161/fec.v33i8.6782.
- Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), pp. 131-144.
- Wehmeyer, M., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The Effects of Self-Regulation Strategies on Goal Attainment for Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 15, pp. 79–91.
- Φέτση, Ο. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 03/09/2020 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3806/1/FetsiMsc2008.pdf>
- Φραγκούλης, Α. (2006). *Κοινωνική και πολιτική αγωγή γ' γυμνασίου με ανθολόγηση κειμένων*. Αθήνα, Πατάκης.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Χαρίτου, Σ. (2008). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.  
Ανάκτηση 11/09/2020 από:  
<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2236/697.pdf>
- Χατζή, Μ. (2014). *Δυσλεξία και διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ανάκτηση 25/09/2020 από:  
[http://83.212.168.59/xmlui/bitstream/handle/123456789/13724/SEYP\\_LOGO\\_00014\\_Medium.pdf?sequence=1](http://83.212.168.59/xmlui/bitstream/handle/123456789/13724/SEYP_LOGO_00014_Medium.pdf?sequence=1)
- Χρηστίδης, Κ. (2009) Η Εικαστική Παιδεία στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου: ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Α. Πουρκός (Επιμ.). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 229-242.
- Ψαρρά, Γ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: η οικοσυστημική προσέγγιση. Στο διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*. Μακρή Μπότσαρη (Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 03/09/2020 από: [http://dipe-athin.att.sch.gr/files/synedria\\_seminaria/PROBLHMATA\\_SYMPERIFORAS.pdf](http://dipe-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/PROBLHMATA_SYMPERIFORAS.pdf)
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνεργασία δασκάλου-μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, σσ. 34-41.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΣΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς του γνωστικού αντικειμένου των Εικαστικών (που βρίσκεται κάτω από την γενικότερη ομπρέλα του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής) και εργάζονται σε δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο της τυπικής όσο και της ειδικής, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της τέχνης και το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του μαθήματος, στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών με νοητικές δυσκολίες.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και μπορείτε να έχετε τη συμμετοχή σας οποιαδήποτε στιγμή, χρειάζονται μόνο λίγα λεπτά από το χρόνο σας και τα δεδομένα που καταχωρείτε είναι εμπιστευτικά και απόρρητα. Επισημαίνεται πως τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, απορία, σχόλιο ή και συμπληρωματική πληροφορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη διαχείρισης του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική διεύθυνση [pvasiko@yahoo.gr](mailto:pvasiko@yahoo.gr).

Η ειλικρίνεια των απαντήσεών σας θα συμβάλει την εγκυρότητα της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Βασιλική Πουλοπούλου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

\* Απαιτείται

1. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΑΝ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΤΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

Συναινώ

Δεν συναινώ

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**2. ΦΥΛΟ**

Γυναίκα

Αντρας

**3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (Βασικό Πτυχίο):**

**4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ:**

**5. ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας)**

1 – 3 χρόνια

4 – 6 χρόνια

7 – 11 χρόνια

12 – 20 χρόνια

21 – 30 χρόνια

31 και πάνω

**6.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (Βασικό Πτυχίο):**

**7.ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ:**

**8. ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)**

**9. ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Ετήσια Επιμόρφωση

Γονιός Ατόμου με Αναπηρίες

Άλλο:

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**10. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Ναι

Όχι

**11. ΑΝ ΝΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ**

**12. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Ναι

Όχι

**13.ΑΝ ΝΑΙ ΤΙ ΒΑΘΜΟΥ**

Ελαφριά

Μέτρια

**Β' ΜΕΡΟΣ**

**Α. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ:**

**ΚΑΘΟΛΟΥ = 1, ΛΙΓΟ = 2, ΑΡΚΕΤΑ = 3, ΠΟΛΥ=4, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ= 5**

**ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού τους στα έργα τέχνης που έρχονται σε επαφή					
Ταυτίζονται με τις ιδέες που εκφράζουν τα έργα τέχνης					
Αποδέχονται τις αδυναμίες τους					
Αναγνωρίζουν τις επιθυμίες των άλλων					
Αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσω ενός έργου					
Διακρίνουν την πραγματική διάσταση των πραγμάτων					
Δίνουν αξία στη φαντασία					
Παρακινούνται για παραπάνω σκέψη					
Έρχονται σε επαφή με διαφορετικές ιδέες					
Οικειοποιούνται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους					
Διακρίνουν τρόπους απεγκλωβισμού					
Αποκτούν διάθεση ανοικτότητας					
Εξελίσσουν τη γνωστική ικανότητα					
Αναπτύσσουν τη λεκτική ικανότητα					
Εξασκούν την προσωπική τους φροντίδα					
Φροντίζουν το χώρο τους					
Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των άλλων					
Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση					
Διαχειρίζονται τις προκαταλήψεις					
Ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα					
Αντιλαμβάνονται την αξία της στιγμής και τη ρευστότητα των πραγμάτων					
Αναγνωρίζουν τα όρια					
Αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις					
Συμφιλιώνονται με τη διαφορετικότητα					
Μεταφέρουν εμπειρίες μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου					
Αναγνωρίζουν τα ευεργετήματα της αξιολόγησης					
Απολαμβάνουν τη διαδικασία της δημιουργίας					

**Β. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ: ΚΑΘΟΛΟΥ = 1, ΛΙΓΟ = 2, ΑΡΚΕΤΑ = 3, ΠΟΛΥ = 4, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ = 5)  
ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Επιδιώκουν να αποδίδουν στα προβλήματα παραπάνω από μια λύση					
Καταφέρνουν να δημιουργούν προεκτάσεις					
Ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους όποιο θέμα τους δίδεται					
Επιλέγουν λύσεις που προσφέρονται πέρα των προφανών ικανοτήτων τους					
Αναγνωρίζουν την αξία των λεπτομερειών					
Εκτιμούν την αξία των υλικών και των δυνατοτήτων που τους παρέχουν					
Αξιοποιούν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το θέμα					
Συνδέουν τις εμπειρίες τους με το θέμα που εξετάζεται					
Συνδέουν τις σκέψεις και τους συλλογισμούς με χρώματα, γραμμές σχήματα					
Επιδιώκουν τον πειραματισμό					
Συνδέουν τις ελεύθερες σκέψεις με τα υλικά					
Μετασχηματίζουν τις μορφές					
Εκφράζουν απορίες					
Δρουν με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο					
Έχουν αντιρρήσεις και ελέγχουν τις ιδέες όλων					
Εκφράζουν αμφιβολίες					
Συνδέουν και συσχετίζουν τα δεδομένα					
Κάνουν μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια					
Αναλύουν τις πιθανότητες					
Διατυπώνουν υποθέσεις					
Ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα					
Εξετάζουν άλλες έννοιες, σκέψεις και γνώμες					
Βλέπουν ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές					
Αξιολογούν την πορεία τους και τις ενέργειές τους					
Αξιοποιούν την ανατροφοδότηση					
Εκφράζουν τη γνώμη τους για τις ενέργειες που έχουν ακολουθήσει					
Αναγνωρίζεται το λάθος σαν ευκαιρία					
Επιλέγουν να επαναπροσδιορίζουν τις ενέργειές τους					
Επιλέγουν να αλλάζουν κατευθύνσεις					
Προωθούν πρωτότυπες λύσεις					

### Γ' ΜΕΡΟΣ

Α' ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ:

ΚΑΘΟΛΟΥ = 1, ΛΙΓΟ = 2, ΑΡΚΕΤΑ = 3, ΠΟΛΥ = 4, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ = 5)

ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΝΑΙ:

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Εργάζεστε για να άρετε τα εμπόδια τους  
(αντιληπτικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά κλπ.)

Προωθείτε το έργο τους

Αποφεύγετε την πρόωρη κριτική και την αποδοκιμασία

Είστε φιλικοί και διαθέσιμοι

Δημιουργείτε ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης

Αναγνωρίζετε την αξία των ιδεών τους

Προωθείτε το συνδυασμό των ιδεών τους με ιδέες άλλων

Προωθείτε την εφαρμογή των ιδεών τους

Υποστηρίζετε τη διαχείριση των προσδοκιών τους

Ενισχύετε την αυτοελεγχόμενη ελευθερία

Βοηθάτε στην ανάπτυξη της μεταγνώσης

Υποστηρίζετε την επιδίωξη της αυτονομίας τους

Προωθείτε την αισιόδοξη σκέψη

Απαξιώνετε τη σημασία του λάθους

Ενισχύετε την προσπάθεια

Διατηρείτε θετικές προσδοκίες

Ενισχύετε την αυτοπεποίθησή τους

Υποστηρίζετε την πνευματική τους σταθερότητα

Αξιολογείτε την επίδοσή τους σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματα όχι συγκρίνοντάς τους με άλλους μαθητές/-τριες

Προωθείτε την αυτοαξιολόγηση της δημιουργικής τους πορείας

Καλλιεργείτε πνεύμα ανεκτικότητας και αμοιβαιότητας

Διαμορφώνετε ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής

Αποκλείετε αρνητικά συναισθήματα φόβου, άγχους

Δουλεύετε χωρίς υπερβολική καθοδήγηση

Προωθείτε την οικειοποίηση του χώρου, των υλικών και των εργαλείων

Λαμβάνετε υπόψη το οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό τους περιβάλλον στην αξιολόγησή τους

Εξετάζετε τις ατομικές διαφορές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας

Προσέχετε αν οι σχέσεις που δημιουργούν οι μαθητές/-τριες προωθούν την εξέλιξή τους

Ελέγχετε τα κίνητρα τους

Λαμβάνετε υπόψη στην αξιολόγηση τη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής τους

**Β' ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ: ΚΑΘΟΛΟΥ = 1, ΛΙΓΟ = 2, ΑΡΚΕΤΑ = 3, ΠΟΛΥ = 4, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ = 5) ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΝΑΙ:**

**Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ**

Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με προσοχή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους	
Αξιολογείτε τη μαθησιακή τους ετοιμότητα πριν σχεδιάσετε μια ενότητα	
Συνδέετε τις προηγούμενες γνώσεις τους με αυτές που πρόκειται να διδαχθούν	
Λαμβάνετε υπόψη τα ενδιαφέροντα τους	
Τους εκθέτετε σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές	
Δουλεύετε εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης	
Χρησιμοποιείτε τη λύση προβλήματος στην Προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	
Προωθείτε τη βιωματική μάθηση	
Χρησιμοποιείτε την ιδεοθύελλα ως εκπαιδευτική τεχνική	
Σχεδιάζετε την κάθε διδακτική ενότητα με γενικό σκοπό και διδακτικούς στόχους	
Προωθείτε την ανάπτυξη ερωτήσεων	
Προωθείτε τον πειραματισμό ως στοιχείο της Εκπαιδευτικής διαδικασίας	
Χαρτογραφείτε τις έννοιες που διδάσκετε	
Συνδέετε το αντικείμενο του μαθήματος με την καθημερινότητα των μαθητών	
Προωθείτε το παιχνίδι	
Προάγετε τη συνεργασία των μαθητών και την ομαδική εργασία	
Ενθαρρύνετε την συσχέτιση στοιχείων	
Διαμορφώνετε τις συνθήκες του περιβάλλοντος που προωθούν την επίδοση	
Δημιουργείτε κίνητρα	
Προσφέρετε ποικίλα ερεθίσματα	
Καλλιεργείτε την παρατήρηση (έργων τέχνης, φυσικών φαινομένων κλπ.)	
Υποστηρίζετε λεκτικούς μετασχηματισμούς	
Χρησιμοποιούνται σχεδιαστικοί μετασχηματισμοί	
Διαφοροποιείται ποσοτικά το έργο τους	
Διαφοροποιείται ποιοτικά το έργο τους	
Προωθείτε την αποκλίνουσα σκέψη (δημιουργική, συνθετική)	
Δραστηριοποιείτε την συγκλίνουσα σκέψη (κριτική, λογική, αναλυτική) των μαθητών	
Αξιολογείτε τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα	
Αποτιμάτε το έργο των μαθητών με βάση τους στόχους που έχετε θέσει	
Προωθείτε τις αλληλεπιδράσεις που οξύνουν τη σκέψη τους	
Αναγνωρίζετε το δικαίωμα της επιλογής	
Ενισχύετε με παραπάνω υλικό την εκπαιδευτική	



---

**διαδικασία**

**Λαμβάνετε υπόψη το επίπεδο της μαθησιακής  
Ιεραρχίας (κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση,  
διάκριση, γενίκευση, προσαρμογή) που έχουν  
κατακτήσει οι μαθητές/-τριες**

**Στην αξιολόγηση λαμβάνετε υπόψη τις μαθησιακές  
συνθήκες**

---

