

## **Η επίδραση της τέχνης μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τόσο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική υστέρηση, όσο και στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητάς τους**

Φιλιππάκη Αμαλία<sup>1</sup>, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός, MSc Επιστήμες Αγωγής, <sup>2</sup>Επίκουρη Καθηγήτρια Βιολογίας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης

### **Περίληψη**

Η παροχή στους μαθητές με Νοητική Υστέρηση (N.Y.), ευκαιριών επικοινωνίας και συνεργασίας με μαθητές γενικής αγωγής, καθώς και ευκαιριών κοινής βιωματικής συμμετοχής τους σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, καλλιεργούν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης τους και δρουν θεραπευτικά προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ψυχικής τους υγείας. Μέσα από τη μελέτη του συστήματος αξιών στο οποίο βασίζεται τόσο η τέχνη ως διδακτική τεχνική, όσο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), προέκυψε η εκτίμηση ότι θα μπορούσε ο συνδυασμός αυτών των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων να αποτελέσει μια από τις νησίδες για την ουσιαστική ένταξη των παιδιών με N.Y. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αυτή η προοπτική. Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχτηκε η «έρευνα δράσης» που στηρίχτηκε κυρίως στην μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε αξιοσημείωτη ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με N.Y., καθώς επίσης και σημαντική διαφοροποίηση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητάς τους.

**Λέξεις κλειδιά:** *περιβαλλοντική εκπαίδευση, νοητική υστέρηση, αυτοεκτίμηση, αποδοχή της διαφορετικότητας, έρευνα δράσης*

## 1. Εισαγωγή

Ο Schiller στις επιστολές του με τίτλο «Για την αισθητική αγωγή του ανθρώπου» υποστηρίζει πως ο άνθρωπος, για να ξανακερδίσει την αρμονία του μέσα στον κατακερματισμένο κόσμο που ζει, χρειάζεται αγωγή. Όμως μόνο η τέχνη είναι ικανή να φέρει την άνθρωπο σε αρμονία με τον περιβάλλον και να τον οδηγήσει στην πραγματική ελευθερία (Φακίδου, 2003). Ευεργετικό και συχνά θεραπευτικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου διαδραματίζει η τέχνη. Αν στα σπήλαια της Αλταμίρα συναντάμε την προσπάθεια του ανθρώπου να αποτυπώσει σε γραμμές και σχήματα την εμπειρία του από την επαφή του με τη φύση, στη σύγχρονη εποχή η τέχνη γίνεται ένα μέσο στην υπηρεσία του ανθρώπου για την αποτύπωση του εσωτερικού του κόσμου, για την συμβολική έκφραση της σχέσης του με τον εξωτερικό κόσμο και γενικότερα είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας με το περιβάλλον. Άλλωστε η τέχνη είναι μια μορφή πολιτισμού και ο πολιτισμός περνάει και μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ή η Π.Ε. περνάει μέσα από τον πολιτισμό μας. Είναι μια σχέση αμφίδρομη αφού θα έλεγε κανείς ότι ο σεβασμός προς το περιβάλλον, είναι ίσως η ύψιστη έκφραση του πολιτισμού μας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως πρωταγωνιστής στην υπόθεση προώθησης της *αειφορίας* μέσα στο σύγχρονο σχολείο και ταυτόχρονα ως φορέας και προπομπός εκπαιδευτικών καινοτομιών, μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει ένα πρωτοπόρο ρόλο στο άνοιγμα της εκπαίδευσης προς την τέχνη, ενσωματώνοντας στο διδακτικό–παιδαγωγικό της πλαίσιο κατάλληλες δραστηριότητες που προωθούν την έκφραση μέσω της τέχνης.

Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δυσκολεύονται να εκφραστούν με λόγια, είναι αναγκαίο να τους δίνουμε ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα και μ' οποιοδήποτε τρόπο. Και φυσικά η έκφραση, μέσω της τέχνης, προσφέρει μια τέτοια σημαντική ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα την εικόνα που έχουν για το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και να διαβούν τις κλειστές πόρτες της ψυχής τους, μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες τους αφού ο λόγος τους είναι, συχνά, ανύπαρκτος ή ατελής. (Γρυπάρης, 1992. Σακελλαρίου, 1992). Ο κυριότερος στόχος ενασχόλησης με την τέχνη μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι η βιωματική αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος από τα παιδιά. Η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει, μέσα από τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω), την

αντίληψη (ανακαλύπτω, επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω). Οι χώροι μάθησης εκτός σχολικού συγκροτήματος, προσφέρουν κατά κανόνα περισσότερες και ποικιλόμορφες δυνατότητες για απόκτηση άμεσων βιωματικών εμπειριών. Ένας τέτοιος χώρος θα μπορούσε να είναι και η φύση, με βασική προϋπόθεση όμως να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός τόσο όσο χρειάζεται, να εμπιστεύεται την αυτονομία των μαθητών τόσο όσο είναι δυνατόν και να στοχεύει στην ενίσχυση της *αυτοεκτίμησης* τους (Σούλης, 2000).

Βέβαια, η αξιοποίηση των δύο αυτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) δεν είναι συχνή ούτε στην ελληνική πραγματικότητα αν και θεωρητικά το αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στις εξής περιοχές:

#### 1. Κοινωνική Προσαρμογή:

- α) Κοινωνική συμπεριφορά: συνεργασία με τους άλλους.
- β) Προσαρμογή στο περιβάλλον: προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον.

#### 2. Δημιουργικές Δραστηριότητες:

- α) Αισθητική αγωγή/ Τέχνες: θεατρικό παιχνίδι και χειροτεχνία
- β) Ελεύθερος χρόνος: Παιχνίδια

Όμως, κάποια ερωτήματα που πιθανόν να έθεταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται προς την κατεύθυνση της ένταξης είναι:

- Χρειάζονται τελικά τα άτομα με ε.ε.α. την Π.Ε. ή την ενασχόληση με την τέχνη;
- Τι επίδραση ασκεί τελικά η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα Π.Ε. ή με δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής, στην ψυχολογία των παιδιών με ε.ε.α. και στις σχέσεις των παιδιών αυτών με τα παιδιά γενικής αγωγής;

Η εφαρμογή όμως της *παιδαγωγικής της ένταξης*, προϋποθέτει σοβαρές αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία παρέχοντας όλα εκείνα τα απαραίτητα διδακτικά και υποστηρικτικά μέσα που θα ανταποκρίνονται σε κάθε μορφή «αναπηρίας». Απαιτείται ακόμα η ανάπτυξη μεθόδων που θα στοχεύουν στη εσωτερική *διαφοροποίηση*, στον προσανατολισμό στην πρακτική και όχι στη θεωρία και στη δημιουργία μεικτών ομάδων εργασίας (Σούλης, 2003).

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, μέσα από τη διερεύνηση του συστήματος αξιών στο οποίο βασίζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και η τέχνη, προκύπτει η εκτίμηση ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν αποτελεσματικά μέσα προς την κατεύθυνση της πραγμάτωσης της *παιδαγωγικής της ένταξης*. Έτσι λοιπόν, η

παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να οδηγήσει στη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών αρχών και στρατηγικών που βασίζονται σε ένα κοινό αξιολογικό πλαίσιο αξιών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της τέχνης με την παιδαγωγική της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών που εντάσσονται στο εννοιολογικό πλαίσιο της τέχνης ως παιδαγωγικής προσέγγισης. Όμως αυτές οι διδακτικές τεχνικές συσχετίστηκαν άμεσα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφού αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια υλοποίησης ενός συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές: θεατρικό παιχνίδι, εικαστική έκφραση, μουσικοκινητική, δημιουργική γραφή, κηπουρική και αφήγηση. Αναλυτικά:

*α) Θεατρικό Παιχνίδι:* Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ανήκουν στο χώρο των εκφραστικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιεί η θεατρική-δραματική πράξη για να πετύχει συγκεκριμένους ψυχοπαιδαγωγικούς και ειδικούς θεραπευτικούς στόχους, όπως είναι η συναισθηματική ολοκλήρωση, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ιδιαίτερα ατόμων με αναπηρίες (Faure & Lascar, 1988). Η θεραπευτική και ψυχοπαιδαγωγική αξία του δράματος και του θεάτρου είναι γνωστή από την εποχή του Αριστοτέλη.

Βέβαια, είναι γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται πολύ περιορισμένες αναφορές στο θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ε.ε.α. (Κοντογιάννη, 2000. Κουρετζής & Άλκηστις, 1993). Όμως, σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α', 29.08.1996), η Θεατρική Αγωγή αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών με ε.ε.α..

Ειδικότερα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, το θεατρικό παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλο, τα κινητοποιεί, ακόμα και εκείνα που παρουσιάζουν μια στάση αδιαφορίας ή άρνησης. Συνδυάζει τη μουσική με την κίνηση και την αίσθηση με την έκφραση. Τα παιδιά με ε.ε.α. και ιδιαίτερα αυτά με νοητική υστέρηση έχουν την δυνατότητα, χωρίς να χρησιμοποιούν το λόγο αλλά την φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους, να δουν τον εαυτό τους μέσα από τον καθρέπτη της ομάδας, να τονώσουν την αυτοεκτίμηση τους και να ενταχθούν ευκολότερα στον κοινωνικό τους περίγυρο (Τσιτσιδάκης, 1997). Επίσης για τα παιδιά αυτά το θεατρικό παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί τους δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να

συνεργαστούν και να εκφράσουν δημιουργικά σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες και επιθυμίες σε λεπτές αποχρώσεις (Winnicott, 1980). Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση των κοινωνικών προκαταλήψεων στα πλαίσια της ομάδας και να διευκολύνει έτσι την διαδικασία κοινωνικοποίησης των περιθωριοποιημένων παιδιών όπως είναι τα παιδιά με ε.ε.α.

*β) Κηπουρική:* Ανάμεσα στις εμπειρίες στη φύση που συμβάλλουν θετικά στη συναισθηματική και υγεία του ατόμου, θεωρούνται σήμερα πολύ σημαντικές οι δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής του σε εμπειρίες στη φύση, όπως είναι η ενασχόληση με την κηπουρική. Όπως έχει τεκμηριωθεί μέσα από σύγχρονες εμπειρικές έρευνες σε διάφορες κατηγορίες κοινωνικών ομάδων (όπως σε παιδιά με ειδικές ανάγκες), η καλλιέργεια των φυτών αποτελεί ιδιαίτερα ευχάριστη δημιουργική ενασχόληση με θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά τους, όπως είναι η αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής τους, ο μεγαλύτερος βαθμός συγκέντρωσης, προσοχής και εγρήγορσης, καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους (Joardar & Neill, 1978).

*γ) Αισθητική Αγωγή:* Ο κυριότερος στόχος της Αισθητικής Αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι η βιωματική αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος από τα παιδιά. Η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει, μέσα από τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω), την αντίληψη (ανακαλύπτω, επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω).

Αναπτύσσουν έτσι την οπτική τους αντίληψη, την αδρή και λεπτή κινητικότητα, την καλαισθησία και τη δημιουργική έκφραση (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004). Η Robinson (1992), επισημαίνει τη σημασία της Αισθητικής Αγωγής για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των μαθητών προς τον εαυτό τους, την αυτοεκτίμηση τους, την προσωπική αποτελεσματικότητα, τις δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας, τη δημιουργική λύση προβλημάτων, την εγρήγορση του νου και τη στάση ζωής.

*δ) Αφήγηση:* Η αφήγηση, με την κύρια μορφή της, δηλαδή ως προφορική διήγηση ιστοριών (storytelling) είναι μια πανάρχαια μορφή επικοινωνίας και ψυχαγωγίας και εμφανίζεται σε όλους τους πολιτισμούς. Στην εποχή μας, με την πληθώρα μέσων επικοινωνίας και εικονικής πληροφόρησης, δε φαίνεται να εκτιμάται ιδιαίτερα. Εκτιμάται όμως ως μορφή τέχνης. Σήμερα έχει αναβιώσει τόσο ως λαϊκή τέχνη των παραμυθιάδων όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης ως μια νέα ενεργητική διδακτική τεχνική.

Η αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό, μέσω του οποίου τα άτομα αποδίδουν σκοπό και νόημα στις εμπειρίες τους και στη ζωή τους. Η αφήγηση, ως παιδαγωγική τεχνική, μπορεί να βρει εφαρμογή και στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η θεραπευτική αξία της Αφήγησης έγκειται στο ότι προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, αφού προστατεύει το παιδί από τους «κινδύνους» που συνεπάγεται η πραγματική επικοινωνία. Η ταύτιση με τους ήρωες, ή καλύτερα, με κάποιες πλευρές των ηρώων, ανοίγει δρόμους κατανόησης της ίδιας της πραγματικότητας. Δίνει την ευκαιρία για έκφραση συναισθημάτων, συμβάλει στην αποδοχή του εαυτού μας και της διαφορετικότητας του άλλου, ενισχύει ή αποκαθιστά ασφαλείς δρόμους επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών μιας τάξης (Ανδρουτσοπούλου, 1994). Όπως έχει επισημανθεί, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι από τα πρώτα πεδία εκπαιδευτικής δραστηριότητας που ενσωμάτωσαν την Αφήγηση ως νέα τεχνική διδασκαλίας, αφού τα παραμύθια και οι ιστορίες εκφράζουν την ιστορία του φυσικού, κοινωνικού και κατ' επέκταση πολιτισμικού περιβάλλοντος (Τσιλιμένη, 2007). Η αναγκαιότητα σύνδεσης της Αφήγησης με την Π.Ε. αναφέρθηκε από πολύ νωρίς, τόσο στους κόλπους της κίνησης για την Αφήγηση όσο και στους κόλπους της Π.Ε.. Ξεκινώντας από το πεδίο της Αφήγησης, διαπιστώνεται ότι από τα πρώτα της βήματα η αφήγηση συνδέθηκε με περιβαλλοντικά θέματα, καθώς πολλά παραμύθια που αναφερόταν στις σχέσεις της Γης με τους ανθρώπους, βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των πρώτων αφηγητών.

*ε) Μουσικοκινητική:* Η τέχνη είναι έκφραση ζωής. Η μουσική ως μορφή τέχνης και παράλληλα ως πολιτιστική αξία ταυτίζεται με τη ζωή. Η μουσική όμως πάνω από όλα είναι κίνηση, είναι παιχνίδι... Η μονοτονία της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης σπάει και η μουσική αποκτά δυναμικά μια σημαντική θέση στο στεγνό και απογυμνωμένο από ψύχη, σχολικό πρόγραμμα (Σακελλαρίδης & Ραϊση-Βολανάκη, 1993). Στα παιδιά με νοητική υστέρηση η Μουσικοκινητική μπορεί να εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία. Η κίνηση, ο ρυθμός, ο λόγος και ιδιαίτερα οι ήχοι της φύσης, που μάλιστα μπορούν να παραχθούν από αυτοσχέδια μουσικά όργανα φτιαγμένα από υλικά της φύσης, λειτουργούν ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με ε.ε.α. και των «κανονικών» παιδιών. Συγχρόνως όμως λειτουργούν και ως μέσα έκφρασης του ιδιαίτερου ψυχισμού των παιδιών αυτών, με ελαχιστοποίηση των ατομικών διαφορών που παρουσιάζουν, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατόν. Η Μουσικοκινητική βοηθά παιδιά με ε.ε.α. να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις της αφής, της όρασης και

κυρίως της ακοής, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ευεργετικά στην προσπάθεια ανάπτυξης μαθησιακών και κινητικών δεξιοτήτων. Έτσι η Μουσικοκινητική, ως τέχνη των ήχων (και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ήχους της φύσης), δίνει την ευκαιρία στα παιδιά με ε.ε.α. να βιώσουν τη χαρά της δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας, την ευφορία των αισθήσεων και την εμπειρία της δυναμικής της ομάδας.

Σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε κάποιος να πει ότι η Μουσικοκινητική είναι μια οικολογική παιδαγωγική τεχνική, αφού προάγει την οικολογική συνείδηση τόσο μέσα από την διαδικασία της ανακύκλωσης και επαναχρησιμοποίησης άχρηστων υλικών, όσο και μέσα από την αξιοποίηση φυσικών υλικών για την δημιουργία πρωτότυπων αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων. Για παράδειγμα, αλουμινένια κουτιά αναψυκτικών με λίγο ρύζι γίνονται υπέροχες μαράκες, λογής–λογής τενεκέδες γίνονται ταμπούρλα, κομμάτια καλαμιού γίνονται αυλοί ή κρουστά κ.τ.λ. (Αντωνακάκης, 1996). Οι στόχοι που θα μπορούσαν να τεθούν μέσα από τις βασικές αρχές της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι:

- ✓ η αφύπνιση των δημιουργικών και εκφραστικών τους δυνατοτήτων.
- ✓ η ηχητική τους επαφή με τη φύση, μέσα από την ενεργητική ακρόαση ήχων της φύσης.
- ✓ Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης μέσα από την προσπάθεια δημιουργίας αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με ανακυκλώσιμα υλικά και πρωτογενή υλικά της φύσης.

στ) *Δημιουργική Γραφή*: Στα πλαίσια της προσπάθειας προσέγγισης των στόχων ενός προγράμματος Π.Ε., θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένας τρόπος προσέγγισης που στηρίζεται σε μια «άλλη» γλώσσα: τη γλώσσα της φαντασίας, του παραμυθιού, της ποίησης, των χρωμάτων. Μια γλώσσα γεμάτη σύμβολα που, από ό,τι φαίνεται, εύκολα αποκαλύπτουν εικόνες, σκέψεις, βιώματα, συναισθήματα, επιθυμίες (Πουρκός & Δασκαλάκη, 1997).

Δημιουργική γραφή είναι η παραγωγή γραπτών κειμένων εντός ενός περιορισμένου χρονικού ορίου (από 5 έως 20 λεπτά) με τη μορφή διηγήματος-μικρής ιστορίας, μαντινάδας, ποιήματος, γράμματος κτλ. Σημασία έχει η προσωπική έκφραση, η ανάδειξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Δεν έχει ενδιαφέρον πια η ορθογραφία, η γραμματική και το συντακτικό, αλλά το περιεχόμενο της ιστορίας που

προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής η οποία μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

## **2. Διερεύνηση της επίδρασης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. και της αποδοχής της διαφορετικότητας τους από μέρους των μαθητών Γ.Α.**

Η Tilstone (2000) επισημαίνει πως παρόλο που η ένταξη μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι πλήρως θεμελιωμένη νομοθετικά τόσο στη Μεγάλη Βρετανία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η ένταξη στην εκπαιδευτική πράξη παραμένει προβληματική. Τονίζει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί και άλλοι αρμόδιοι φορείς αποδέχονται γενικά τις ανθρωπιστικές διαστάσεις της ένταξης, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής κάποιων μεθόδων, (ίσως για παράδειγμα η υλοποίηση δραστηριοτήτων είτε Αισθητικής Αγωγής, είτε Π.Ε., είτε συνδυασμός και των δύο, κ.α.), παραμένει ελλιπής.

Ο ίδιος προβληματισμός τίθεται και από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα στην χώρα μας. Ο Βεργίδης (1995) τονίζει πως στην αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (που να σχετίζονται ίσως με την τέχνη ή την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) είναι αναγκαία η ποιοτική έρευνα και η ανάλυση των έμμεσων και μη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Έτσι, έπειτα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική πραγματικότητα στο χώρο της αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α και την διαπίστωση ότι εκτός από το σημαντικό κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία, υπάρχει και παντελής έλλειψη ερευνητικών εργασιών, προέκυψε η ανάγκη για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με *Σκοπό* να διερευνήσει την δυνατότητα να αξιοποιηθούν η τέχνη και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως μεθοδολογικά εργαλεία για την ένταξη των μαθητών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) στη Γενική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν οι εξής *στόχοι*: να διερευνηθεί το πώς η κοινή συμμετοχή μαθητών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και μαθητών Ε.Α., σε δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε. μπορεί να επηρεάσει:

α) Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.



β) Το συναίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας τους από μέρους των μαθητών Γ.Α.

### **2.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση**

Η μεθοδολογική στρατηγική που επιλέχτηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ήταν η *έρευνα δράσης* που σύμφωνα με τον ίδιο τον Stenhouse (1975), εμπνευστή αυτής της μορφής έρευνας στα μέσα της δεκαετίας του '70, τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας στο χώρο της εκπαίδευσης τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να κατανοήσει την πρακτική του και να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, σύμφωνα με τον Ovens (2006), δεν θα πρέπει ο ερευνητής να μπει στον πειρασμό να πιστέψει ότι η επιτυχία της έρευνας είναι να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα ή να αποδείξει ότι κάτι είναι σωστό. Η επιτυχία είναι να διαπιστώσει την πρόοδο στην πρακτική του.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2006), η έρευνα δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό *δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα*. Στα δείγματα των ποσοτικών ερευνών αντιπαραθέτει τη «περίπτωση μιας συγκεκριμένης τάξης».

**Δείγμα.** Στο δείγμα της παρούσας έρευνας συμμετείχαν οι μαθητές (18 συνολικά) ενός τμήματος της ΣΤ' Τάξης γενικού σχολείου και ένα σύνολο 5 μαθητών με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση (N.Y.) που φοιτούσαν σε ένα ειδικό σχολείο, το οποίο συστεγάζεται με το γενικό.

**Μέσα Συλλογής Δεδομένων.** Σύμφωνα με την Noffke (1994), οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (όπως ημερολόγιο εκπαιδευτικών και μαθητών, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, ανοιχτή συμμετοχική παρατήρηση, κ.α.) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές τεχνικές (όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη, κ.α.). Έτσι ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, συλλέγουν άλλοτε ποιοτικά δεδομένα, άλλοτε μετρήσιμα στοιχεία ή σε άλλες περιπτώσεις τολμούν συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων.

Στην παρούσα μελέτη, επιλέξαμε ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία εφαρμόστηκαν πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής μέσω του Προγράμματος Π.Ε. (το οποίο διήρκεσε 3 μήνες) και επαναλήφθηκαν μετά.

Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν:

**α)** Συμμετοχική Παρατήρηση καθώς η πρώτη υπογράφουσα (ως ερευνήτρια) αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. συμμετείχαν στην όποια δράση υλοποιήθηκε. Οι παρατηρήσεις καταγραφόταν έπειτα από κάθε δραστηριότητα σε σχετικό σε Ημερολόγιο.

**β)** Ημιδομημένη Συνέντευξη των μαθητών Γ.Α.. Ενδεικτικά, η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: Κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα; Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα; Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά, αν σε καλούσε; Θα ήθελες αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν από κοινού με τις ίδιες δραστηριότητες που θα ασχοληθείτε εσείς; Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα; Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν δυσκολία να σε κάνουν φίλο τους ή φίλη τους; Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στη ίδια τάξη με σας ;

**γ)** Ημιδομημένη Συνέντευξη των μαθητών Ε.Α.. Ενδεικτικά, η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: *Θα ήθελες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο; Θα έκανες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο / -η σου; Θα ήθελες να συμμετέχεις μαζί τους σε κοινά παιχνίδια τα διαλείμματα, ακόμα κι αν θύμωναν μαζί σου στην περίπτωση που δεν ακολουθούσες πιστά τους κανόνες; Σε ενοχλεί καθόλου που είσαι σε ξεχωριστή τάξη από αυτά τα παιδιά, μέσα στο ίδιο σχολείο ; Θα σου άρεσε να συμμετέχεις σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αυτά τα παιδιά παίρνοντας μέρος σε κοινές δραστηριότητες ;*

**δ)** Ζωγραφική. Τους ζητήθηκε, μέσα από τη ζωγραφική, να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα που βίωσαν κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Οι *δυσκολίες της έρευνας* είχαν να κάνουν με την ίδια την φύση της ερευνητικής στρατηγικής που επιλέχτηκε, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν εύκολα συνεργατικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Οι πρακτικές της έρευνας δράσης συχνά αντιπαλεύουν τις συνήθειες εκπαιδευτικές πρακτικές. Άλλωστε σύμφωνα με τον Perez (2006), όσο λιγότερη αυτοπεποίθηση έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για την παιδαγωγική τους πρακτική, τόσο λιγότερο ανοιχτοί είναι ως άτομα σε παιδαγωγικές καινοτομίες και όσο λιγότερο αποτελούν ως σύνολο, μια ομάδα που επιδεικνύει συνοχή, συνεργασία και υποστήριξη, τόσο πιο δύσκολο είναι να επιτευχτεί η έρευνα δράσης με προοπτική την όποια αλλαγή πρακτικής και με τόσο περισσότερη αβεβαιότητα και άγχος συνοδεύεται η όποια συνεργασία προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η όποια αλλαγή αντιμετωπιζόταν ως πρόκληση και συνοδευόταν συνήθως από αγωνία και ανασφάλεια.

## **2.2. Αποτελέσματα**

Καθ' όλη της διάρκεια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο περιλάμβανε κυρίως δραστηριότητες έκφρασης μέσω της τέχνης, παρακολουθήσαμε την εξέλιξη της κοινωνικοσυναισθηματικής και ψυχοκινητικής κατάστασης τόσο των μαθητών Ε.Α. όσο και των μαθητών Γ.Α. και καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας έπειτα από κάθε δραστηριότητα σε σχετικό Ημερολόγιο.

**α) Με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου του Ημερολογίου Συμμετοχικής Παρατήρησης** προκύπτουν τα εξής:

Σε σχέση με τη *διαφοροποίηση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των μαθητών ε.α.*: Οι μαθητές Ε.Α., στις πρώτες παρεμβάσεις, περίμεναν υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Δεν έπαιρναν καμία πρωτοβουλία. Περίμεναν παθητικά μέχρι να τους υποδείξει κάποιος εκπαιδευτικός τι έπρεπε να κάνουν ακολουθώντας παθητικά τις οδηγίες του. Έδειχναν να έχουν μεγάλη ανάγκη σε ότι αφορά το βαθμό καθοδήγησης τους, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους. Στην πορεία όμως αυτή η τακτική άρχισε να διαφοροποιείται σταδιακά, και προς τις τελευταίες παρεμβάσεις άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργητικά και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Και ενώ στην αρχή η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από παντελή έλλειψη αυτονομίας, σιγά – σιγά και πολύ δειλά στην πορεία άρχισαν να παίρνουν κάποιες μικρές πρωτοβουλίες και να αυτοσχεδιάζουν. Επιπλέον οι μαθητές Ε.Α. στην αρχή επιδίωκαν να έχουν δευτερεύοντες ρόλους σε κάθε δραστηριότητα ή ρόλο κομπάρσου. Πολύ περισσότερο δε, δεν αναλάμβαναν ποτέ το ρόλο του αντιπροσώπου της ομάδας τους. Συχνά δεν επιδίωκαν την ενεργή συμμετοχή τους και εκδήλωναν μια τάση να αυτοαπομονώνονται. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά τους υποτονική έως και αδιάφορη καμιά φορά ή ασταθή ανάλογα με την εκάστοτε δράση. Στην πορεία αυτή η συμπεριφορά άρχισε να διαφοροποιείται και να γίνεται πιο σταθερή προς την κατεύθυνση μιας πιο ενεργούς συμμετοχής και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Έτσι στις δραστηριότητες που είχαμε οργανώσει κατά την διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων, συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια, δείχνοντας έκδηλα να το απολαμβάνουν. Στο τέλος μάλιστα παρουσίασαν με μεγάλη περηφάνια τη δουλειά τους. Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α. έδειχναν αρκετή υπακοή

στους εκάστοτε κανόνες, εκτός από κάποιες ελάχιστες φορές που ορισμένα παιδιά δυσκολευόταν να υπακούσουν, χωρίς όμως να δυναμιτίζουν την γενικότερη εφαρμογή των κανόνων στην ομάδα τους. Στην πορεία όμως φάνηκε να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη σημασία της υπακοής τους σε συγκεκριμένους κανόνες, όταν επρόκειτο για κάποια ομαδική δραστηριότητα.

Σε σχέση με την *διαφοροποίηση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών με ε.ε.α. από μέρος των μαθητών Γ.Α.*: Οι μαθητές Γ.Α. έδειχναν αρχικά να αδιαφορούσαν για τις επιθυμίες των μαθητών Ε.Α. Επιπλέον, ενώ συχνά φαινόταν να δυσανασχετούν με την παρουσία των μαθητών Ε.Α. στην ομάδα τους...δεν εξέφραζαν παράπονα στους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούσαν ότι ήταν υποχρεωτικό να «ανεχτούν» τα παιδιά αυτά. Στην πορεία όμως, φάνηκε να ανατρέπεται αυτή η δυσφορία που ένιωθαν αρχικά, δείχνοντας ενδιαφέρον να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά και μάλιστα να τα βοηθήσουν να ενταχθούν καλύτερα στην ομάδα τους. Συνήθως οι μαθητές Γ.Α., στις πρώτες παρεμβάσεις, δεν έδειχναν να ακούνε προσεκτικά τους μαθητές Ε.Α. ή και αν τα ακούγανε, συνήθως αδιαφορούσαν. Έτσι υπήρχε έκδηλα η τάση να τα απομονώνουν. Όμως στην πορεία άρχισαν με μεγάλη επιφυλακτικότητα να τα ακούνε, και κάποιες ελάχιστες φορές να συμφωνούν μαζί τους. Επιπλέον προς το τέλος οι περισσότεροι μαθητές Γ.Α. άρχισαν όχι μόνο να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους κάθε λεκτική έκφραση επικοινωνίας που εκδήλωναν οι μαθητές Ε.Α. αλλά και να χαίρονται την επαφή μαζί τους. Ταυτόχρονα έδειχναν να νιώθουν υπερηφάνεια που βοήθησαν αυτά τα παιδιά να βιώσουν αυτό το τόσο θετικό συναίσθημα της αποδοχής τους.

**β) Με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. στα πλαίσια της Ημιδομημένης Συνέντευξης προκύπτουν τα εξής:**

Σε σχέση με την *διαφοροποίηση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών με ε.ε.α. που νομίζουν ότι υπήρξε στη συναισθηματική τους κατάσταση μέσα από τη συνεργασία που είχαν μαζί τους κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στις δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής που υλοποιήθηκαν μέσω της Π.Ε.*: Όλοι σχεδόν οι μαθητές δηλώνουν ότι υπήρξε διαφοροποίηση προς την θετική κατεύθυνση. Ενδεικτικά αναφέρουν:

*«Κατάφερα να κάνω παρέα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και να τα εμπιστευόμαι, ενώ πριν δεν τα θεωρούσα πολύ καλά παιδιά» (ΣΤ2'-2)*

*«...αποκτήσαμε μεταξύ μας μια "χημεία". Τώρα πια δεν μας ενδιαφέρει αν είναι "άλλα" παιδιά» (ΣΤ2'-11)*

«...δεχτήκαμε τα "άλλα" παιδιά ως "κανονικά" παιδιά κι ας έχουν κάποιο πρόβλημα...Η συνεργασία .... μας έκανε να έρθουμε πιο κοντά ο ένας στον άλλον, γιατί (ντρέπομαι που το λέω) αλλά πριν τα είχαμε απομακρυσμένα και δεν τους δίνουμε πολύ σημασία...τα κοροϊδεύαμε πίσω από την πλάτη τους...ενώ τώρα τα έχουμε δεθεί» (ΣΤ2'-13)

«...βρισκόμαστε πια τα διαλλείματα και μιλάμε, γελάμε και παίζουμε μαζί....» (ΣΤ2'14)  
«Ελπίζω να συνεχιστεί το πρόγραμμα....γιατί τότε ίσως τα "άλλα" παιδιά να μην νιώθουν πια μόνα τους και απομακρυσμένα από τη μαθητική ζωή, την κανονική» (ΣΤ2'-5)

Σε σχέση με την διαφοροποίηση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των μαθητών ε.α. που νομίζουν ότι υπήρξε στη συναισθηματική τους κατάσταση, όλοι οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε θετική επίδραση κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Κανένα παιδί δεν έκανε αναφορά σε αρνητική επίδραση. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Σιγά – σιγά περνούσε ο καιρός και τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου φαινόταν χαρούμενα. Είχαμε δει μια διαφορά στα πρόσωπα τους. Δεν βλέπαμε πια μια ομίχλη να σκεπάζει τα πρόσωπα τους όπως παλιά, αλλά βλέπαμε χαμογελαστούς ήλιους.» (ΣΤ1'-1)

«Έδειξαν την μια πλευρά του κουράγιου τους, που είναι η...συνέχεια...» (ΣΤ1'-7)

«Ήταν σημαντικό για αυτά τα παιδιά να νιώσουν ότι δεν είναι στο περιθώριο και ότι θα μπορούσαν να κάνουν φίλους παιδιά σαν εμάς, γιατί αυτό τους έδωσε δύναμη...» (ΣΤ1'-17)

«Στην αρχή ντρέποταν πολύ, δεν μιλούσαν, δεν προσπαθούσαν να μας κάνουν φίλους...αισθανόμουν πως φοβόταν. Σιγά σιγά γελούσαν όλο πιο πολύ, ερχόταν όλο και πιο κοντά, και δεν έχαναν ευκαιρία να μας πλησιάσουν...» (ΣΤ1'-14)

**γ) Με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. στα πλαίσια της Ημιδομημένης Συνέντευξης τους, προκύπτουν τα εξής:**

Όλα τα παιδιά αναφέρονται σε θετικές εμπειρίες και συναισθήματα που βίωσαν κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους με τους μαθητές Γ.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Κανένας μαθητής δεν έκανε αναφορά σε κάποια Αρνητική εμπειρία ή συναίσθημα. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Ένωσα πολύ ωραία που ήμουν στην εξοχή...», «Μου άρεσε η ησυχία της φύσης και χαλάρωσα», «Μου άρεσε που κάναμε κάποιες δραστηριότητες όλοι μαζί.. που κάναμε

κουλουράκια...που χορέψαμε...που παίζαμε...», «Ένωσα πολύ ωραία ...που σκάψαμε ...φυτέψαμε, ποτίσαμε...» (Ν.Δ.)

«Μου άρεσε που πήγαμε και είδαμε φύλλα, δέντρα, λουλούδια και το βουνό...», «Μου άρεσε που έκανα τα ίδια πράγματα που έκαναν και τα άλλα παιδιά», «Ένωσα πολύ χαρούμενη και ευτυχισμένη που ήρθαν οι δικοί μου και με είδαν στη γιορτή. Μου άρεσε που ήρθε τόσο κόσμος να με δει...»(Λ.Χ.)

«Παίζαμε όλοι μαζί...ήμασταν μια παρέα», «Ένωθα καλύτερα που ήμουν σε μια ομάδα παιδιών...», «Μου άρεσε στο δάσος που φτιάχναμε τα δεντράκια με κουκουνάρια και χριστουγεννιάτικα στολίδια», «Ένωσα ικανοποίηση...» (Σ.Τ.)

«Ένωσα όμορφα που είχα ένα φίλο κοντά μου...που με κέρασε ένα κορίτσι ...ήθελα να την κεράσω κι εγώ, αλλά δεν είχα τίποτα, αλλιώς θα της έδινα...»(Κ.Μ.)

**δ) Με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου των έργων ζωγραφικής και των σχετικών σχολίων, προκύπτουν τα εξής:**

Οι μαθητές Γ.Α. στην προσπάθεια να αποτυπώσουν εικαστικά τις προσδοκίες τους και τα συναισθήματα τους σχετικά με την προοπτική της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και της συνεργασίας τους με τα παιδιά του ειδικού σχολείου, επέλεξαν ζωηρά και χαρούμενα χρώματα. Κάποια από τα σχέδια που ζωγράφισαν ήταν:

*Πολύχρωμη ομπρέλα στη βροχή...Λουλούδια...Καρδούλες...Μπαλόνια...Παιδιά που κρατάνε χέρι χέρι... Ήλιος... Σχολείο...Παιδιά να κρατάνε μπαλόνια που τα αρχικά τους σχημάτιζαν τη λέξη ΦΙΛΙΑ...Ένα σπίτι μέσα στο χειμώνα...Χαρούμενα προσωπάκια...Τρένο...*

Οι 5 μαθητές του ειδικού σχολείου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Π.Ε. στις ζωγραφιές τους εξέφρασαν θετικά συναισθήματα και αισιόδοξα μηνύματα:

«Ένωσα χαρά...σε ένα κύκλο ζωής» (Δ.Χ.), «Πέρασα καλά...Όλοι μια γροθιά» (Σ.Τ.), «Ένωσα πολύ ♥ γιατί ένας κύκλος ζωής ☺» (Ν.Δ.), «Κέρδισα την παρέα...Βγάλαμε φωτογραφία όλοι μαζί...Χαρά...Συνέχεια Περιβαλλοντικής...» (Κ.Μ.).

Ζωγράφισαν:

✓ Δύο χαρούμενα παιδιά, δίπλα δίπλα, με ανοιχτά τα χέρια και γύρω απ' αυτά σχεδίασε ένα κλειστό πλαίσιο σα να ήθελε να τα προσδιορίσει το χώρο τους... Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι αυτά τα δύο παιδιά ήταν ο ίδιος και ο φίλος του από την ΣΤ΄ τάξη που είναι πολύ αγαπημένοι και χαρούμενοι.

✓ Μια καρδούλα και ένα χαρούμενο προσωπάκι... Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι ήθελε να εκφράσει την αγάπη που ένιωθε από τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης και παράλληλα τη χαρά που ένιωθε λόγω της φιλίας που είχε δημιουργηθεί μεταξύ τους

✓ Έναν ήλιο όπου στη μέση σχεδίασαν δύο χαρούμενα παιδιά δίπλα δίπλα και στις ακτίνες του ήλιου έγραψε: 'Ένας κύκλος ζωής' ....Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι έτσι ήθελε να δείξει τη χαρά του που ήταν δίπλα στα υπόλοιπα παιδιά... μια χαρά που έμοιαζε με έναν λαμπερό ήλιο... ('πηγή ζωής' σε ένα αέναο κύκλο ζωής)

### **2.3. Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Από τα αποτελέσματα τόσο της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, όσο και της ανάλυσης περιεχομένου του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης σε σχέση με την *διαφοροποίηση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.*, προκύπτει ότι κατά την πορεία του προγράμματος, σταδιακά η αυτοεκτίμηση τους ενισχύθηκε σε αξιοσημείωτο βαθμό.

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και σε άλλες έρευνες (Healey et al., 2001. Maruschak, 1997) σύμφωνα με τις οποίες μέσω προγραμμάτων ένταξης (όπως αυτό που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας) τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε συλλογική προσπάθεια και συνεργατικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ένα κλίμα επικοινωνίας και αποδοχής και τα ενδυναμώνουν συναισθηματικά.

Η διαπίστωση, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ότι αρχικά κατά την πορεία της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος ένταξης, οι μαθητές Ε.Α. παρουσίαζαν δύσκολη συμπεριφορά, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μακρή-Μπότσαρη (2001), σύμφωνα με την οποία η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί κατάθλιψη, άγχος, διαταραχές συμπεριφοράς, επιθετικότητα κ.ά. Στην πορεία όμως του προγράμματος, η ουσιαστική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης οδήγησε σε μια περισσότερο κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών Ε.Α..

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Βαχτσεβάνου & Χατζηνικολάου (2004), σύμφωνα με τα οποία μέσα από την περιβαλλοντική δράση, την αισθητική έκφραση, το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τους κανόνες και την ασφάλεια της ομάδας, το κάθε παιδί αποκτά περιθώρια για όνειρα, δημιουργικές πρωτοβουλίες και ουσιαστική επικοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς. Ανακαλύπτει τους δικούς του ορίζοντες και τον κόσμο, όχι μόνο όπως είναι, αλλά και όπως θα ήθελε να είναι.

Τέλος, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου τόσο των απαντήσεων των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, όσο και της ανάλυσης περιεχομένου του Ημερολογίου Συμμετοχικής Παρατήρησης σε σχέση με τη *διαφοροποίηση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρος των μαθητών Γ.Α.*, προκύπτει ότι κατά την πορεία του προγράμματος ενισχύθηκε σταδιακά και σε αξιοσημείωτο βαθμό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχα συμπεράσματα άλλων ερευνών που καταγράφηκαν στην ξένη βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα της έρευνας του Spartali (2001), σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα ένταξης (όπως αυτό που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας), όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σωστά, μπορούν να προσφέρουν κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά. Συγκεκριμένα ο Spartali αναφέρει ότι μέσα από αυτά τα προγράμματα σημειώνεται διεύρυνση του ορίζοντα των κοινωνικών αντιλήψεων όλων των μαθητών και βελτίωση του αισθήματος *αποδοχής της διαφορετικότητας* από μέρος των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Ladd, Herald, Slutzky & Andrews (2004), ήδη κάποια προγράμματα ένταξης, έχουν παρουσιάσει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς των παιδιών και της *αποδοχής* τους. Έχοντας δεδομένη τη διαπίστωση που έχει προκύψει στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, σχετικά με τη σταθερότητα της *σχολικής απόρριψης* και τις συνδέσεις της με την κοινωνική και ψυχολογική απροσαρμοστικότητα, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.

Οι Downs & Williams (1994), σε σχετική μελέτη τους συμπεραίνουν ότι η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ε.ε.α.. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος των στάσεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα «τυπικά» σχολεία. Μόνο έτσι το σχολείο αποκτά τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, όπως αυτά συσχετίστηκαν με ανάλογα συμπεράσματα άλλων ερευνών, θα μπορούσε να επιχειρηθεί η διατύπωση κάποιων συγκεκριμένων προτάσεων σε ό,τι αφορά το έργο της πολιτείας, των πανεπιστημιακών δασκάλων και των εκπαιδευτικών της



καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, καθώς επίσης και σε ότι αφορά τη διερεύνηση κάποιων επιπλέον ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν στην πορεία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα:

- Η πολιτεία θα πρέπει να ενισχύσει τις δομές εκείνες του εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιτρέψουν στην πράξη (πέρα από τις εξαγγελίες και τα νομοθετικά διατάγματα) την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης. Υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης (φαινομένων ρατσισμού απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.) και πρώιμης παρέμβασης.
- Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εργαστούν αποτελεσματικά και να αξιοποιήσουν δημιουργικά όλες τις δυνατότητες που τους προσφέρονται στο χώρο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της ένταξης, όπως για παράδειγμα τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τέχνη ή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Μέσα από την δική μας έρευνα οδηγηθήκαμε σε συγκεκριμένες ερευνητικές προτάσεις οι οποίες ενισχύονται και από προτάσεις άλλων ερευνητών. Συγκεκριμένα:

- Όπως αναφέραμε και παραπάνω, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης (φαινομένων ρατσισμού απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.) και πρώιμης παρέμβασης προς την κατεύθυνση της ένταξης τους. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να υλοποιηθεί κάποια έρευνα ανάλογη με την παρούσα και στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.
- Ο Ladd κ.ά. (2004) υποστηρίζει ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες ως προέκταση των ήδη υπάρχουσών μελετών και ευρημάτων για τη διερεύνηση της *αποδοχής της διαφορετικότητας* στις σχολικές ομάδες συνομήλικων. Κάποιοι ερευνητές προτείνουν ως πιο αποτελεσματική ερευνητική μέθοδο την *άμεση παρατήρηση* αφού, σύμφωνα με την άποψη τους, προσφέρει σημαντικότερη κατανόηση σχετικά με τη συχνότητα και τις μορφές *απόρριψης* που βιώνουν τα παιδιά με ε.ε.α. (Nelson et al., 2005). Οι ερευνητικές αυτές προτάσεις συμφωνούν απόλυτα με τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας.
- Μια σημαντική διαπίστωση μέσω της άμεσης παρατήρησης στα πλαίσια της παρούσας έρευνας που κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περισσότερο στο μέλλον είναι ότι η επαφή με την τέχνη δρα θεραπευτικά στα παιδιά με ε.ε.α

Όμως, στην παρούσα φάση, που δεν υπάρχει μια επίσημη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική που να εξασφαλίζει την *παιδαγωγική της ένταξης*, επιδίωξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προσπάθεια να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο που υπηρετούν, στο δικό τους εργασιακό περιβάλλον με ενδοσχολική επιμόρφωση, με καινοτόμες πρωτοβουλίες που θα εστιάζουν σε πρακτικές εφαρμογές όπου θα εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε συλλογικές δράσεις.

Η μελέτη αυτή δεν μπορεί να αξιώσει γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στοχεύει στη δημιουργία μιας εστίας προβληματισμού και περαιτέρω διερεύνησης σε ότι αφορά στις θετικές αλλαγές που μπορούν να επέλθουν στο χώρο της ειδικής αγωγής αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η τέχνη και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στόχος είναι να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός διάλογος σε κάθε σχολείο επιδιώκοντας το άνοιγμα διαύλων επικοινωνίας και πρακτικών προσεγγίσεων προς την κατεύθυνση της *παιδαγωγικής της ένταξης*.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994). Παιδί και βιβλιοθεραπεία. *Διαδρομές*, 35, 189-194.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1997). Χρήση αφηγηματικών τεχνικών: Μια εναλλακτική προσέγγιση των παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνάκης, Δ. (1996). *Carl Orff 1895-1982 (Μουσικοκινητική)*. Ηράκλειο: ORFEFS.
- Βαχτσεβάνου, Μ., Χατζηνικολάου, Σ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από προγράμματα Α.Υ. και Π.Ε.. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 31, 10-11.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου 2010 από [www.elemedu.upatras.gr](http://www.elemedu.upatras.gr)
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Faure, G., & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg
- Φακίδου, Α. (2003). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εικαστική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 29, 413-14.

- Γρυπάρης, Α.-Φ., (1992). Οι εικαστικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Healey, M., Jenkins, A., & Roberts, C. (2001). *Issues in providing learning support for disabled students undertaking fieldwork and related activities*. *Geography Discipline Network*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2008 από [www.glos.as.uk/gdn/disabil/overview/index.htm](http://www.glos.as.uk/gdn/disabil/overview/index.htm).
- Joardar S. D., & Neill J. W., 1978. The subtle differences in configuration of small public spaces. *Landscape Architecture*, 11, 487-491.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2006). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική αγωγή. Ένα βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Ladd, G. W., Herald, S.L., Slutzky, C.B., & Andrews, R. K. (2004). Preventive interventions for peer group rejection. In L. Rapp- Paglicci, C. N., Dulmus, & J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of prevention interventions for children and adolescents*. New York: Wiley.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Maruschak, D. J. (1997). Adapted hands-on environmental education- Focusing on ability. *Environmental Task Force Newsletter*, vol. 1(2). Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2008, από [ohioline.osu.edu](http://ohioline.osu.edu)
- Noffke, S. (1994). Action research: Towards the next generation. *Educational Action Research*, 2(1), 12.
- Ovens, P. (2006). Ξεκινώντας την έρευνα δράσης. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Perez, M. (2006). *Critical success factors for managing systems integration*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2008 από [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)

- Πουρκός, Μ., Δασκαλάκη, Κ. (1997). Πως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν και βιώνουν την εκπαίδευση με βάση τη χρήση Ιχνογραφημάτων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ραΐση – Βολονάκη, Τ. (1993). *Παίζοντας με τις λέξεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robinson, K. (1992). *Arts and the National Curriculum*, Conference, University of Cambridge, Institute of Education.
- Σακελλαρίδης, Γ. (1996). *Το βιβλίο των τραγουδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου, Χ. (1992). Η τέχνη ως μέσο θεραπευτικό. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα, Τυποθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2003). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α΄. Αθήνα, Τυποθήτω.
- Spartali, I. (2001). *Facilitators to integration in Greek physical activity settings*. PhD Thesis, University of Loughborough, UK.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: Heinemann.
- Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσελιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 39, 9-11.
- Τσελιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Θεσσαλία, Έκδοση Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Τσιτσιδάκης, Κ. (1998). Η προσέγγιση ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από τεχνικές δραματοποίησης. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Gutenberg

Winnicott, D. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ Αθήνα.

**The influence of art, thought the Environmental Education, on self-esteem of students with mental disabilities, as well as on their acceptance by mainstream school students.**

Abstract

Communication and collaboration between mainstream students and special education students as well as creative expression through the arts could enhance the self esteem of the latter group of students and could act therapeutically on their psychological health. When the value systems of Environmental Education and Art as a pedagogical method were examined it was concluded that the combination of these two pedagogical approaches could provide a vehicle towards the inclusion of special education students in the mainstream school. The purpose of this study, an action research with participatory observation, was to investigate the prospect of such a combined approach. Results showed improvement on both the self esteem of special school students and their acceptance from mainstream students.

**Key words:** *environmental education, mental disabilities, self esteem, diversity acceptance, action research*