



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Δι-  
δασκαλίας και τη μέθοδο Project ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκ-  
παίδευσης στη Προσχολική Ηλικία.**

POST GRADUATE THESIS

**The Arts approach is based on the principles of Differentiated Teaching  
and the Project method as a means of Universal Planning of Preschool  
Education.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**ΜΑΡΙΑ ΦΟΥΣΤΕΡΗ**

MARIA FOUSTERI

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΦΩΤΗ**

PARASKEVI FOTI

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**The Arts approach is based on the principles of Differentiated Teaching and the Project method as a means of Universal Planning of Preschool Education.**

MARIA FOUSTERI

A.M.21135

mariada.f@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

TRIFAINI SIDIROPOULOU

AIGALEO 2023

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/2/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	ΦΩΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΤΡΥΦΑΙΝΗ	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Μαρία Φουστέρι του Γεωργίου**, με αριθμό μητρώου **21135** φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ένα χρόνο και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες για τις σημαντικές γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Φώτη Παρασκευή, για την στήριξη και την πολύτιμη καθοδήγησή της στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συμμετέχοντες που αφιέρωσαν λίγο από το χρόνο τους και συνεισέφεραν στην διεξαγωγή της έρευνας.

## **Αφιερώσεις**

Θα ήθελα να αφιερώσω την διπλωματική μου εργασία στη μητέρα μου, Όλγα, που αποτελεί κύριο στήριγμα της ζωής μου.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η ποικιλόμορφη και ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία σε πολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο καθιστά τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project αναγκαία συνθήκη. Σύμφωνα με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της UNESCO απαιτείται η εδραίωση της συμπεριληπτικής ή ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να δείξει ότι η ολιστική προσέγγιση των Τεχνών μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο για έναν πλουραλιστικό χώρο εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στο ευρύ φάσμα ετερότητας των παιδιών.

**Σκοπός:** Ο σκοπός της διπλωματικής αυτής διατριβής είναι διττός. Καταρχήν να διερευνηθεί μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση η συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, καθώς και στη διαμόρφωση μιας ολιστικής προσέγγισης της Προσχολικής Αγωγής για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Εν συνέχεια να πραγματοποιηθεί έρευνα που στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τα προαναφερθέντα. Επιπλέον θα εξεταστεί κατά πόσο οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας γνωρίζουν και υλοποιούν προγράμματα Τέχνης βασισμένα στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη χρήση SPSS με τυχαία δειγματοληψία ύστερα από τη διανομή ερωτηματολογίου κατόπιν εγκρίσεως της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Το δείγμα συγκροτήθηκε αποκλειστικά από 69 Παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας ανεξαρτήτως επιπέδου σπουδών (ΜΔ, ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) που εργάζονται σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς σε διάφορες περιοχές της Αττικής. Πρώτα έγιναν περιγραφικές αναλύσεις και στη συνέχεια έλεγχοι συσχέτισης με το κριτήριο  $X^2$  και ANOVA προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζονται με τις απαντήσεις των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας αναφορικά με ΤΠΕ και Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης.

**Αποτελέσματα:** Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας ασχολούνται συχνά με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική), εφαρμόζουν τη μέθοδο Project, ωστόσο η προσέγγισή τους δεν είναι καθόλου βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και δεν εμπλουτίζεται σε γενικές γραμμές με τη χρήση Τεχνολογίας. Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς αυτό από τους κατόχους Μεταπτυχιακού τίτλου. Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ, καθώς και έκδηλη ανάγκη για επιμόρφωση στην



εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας δεν έχει τις επαρκείς γνώσεις.

**Συμπεράσματα:** Τελικά, συμπεραίνεται ότι η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και για το λόγο αυτό η εφαρμογή του καθίσταται ως επιτακτική ανάγκη. Αυτό που λείπει, όμως, είναι η επιμόρφωση του Παιδαγωγικού Προσωπικού προκειμένου να υλοποιεί προγράμματα εναρμονισμένα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και απόλυτα συνυφασμένα με τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά:

Καθολικός Σχεδιασμός Εκπαίδευσης, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, μέθοδος Project, Προσέγγιση Τεχνών, Προσχολική Ηλικία.

## Abstract

**Introduction:** The diverse and rapidly evolving society at political, social and technological levels makes Universal Education Planning based on the principles of Differentiated Instruction and the Project method a necessary condition. In accordance with the recommendation of the European Parliament and UNESCO, inclusive education needs to be consolidated.

This paper attempts to show that a holistic approach to the Arts can be a main instrument for a pluralistic education space that responds to the wide range of diversity of children.

**Purpose:** The purpose of thesis is twofold. Firstly, to explore through a literature review the contribution of Arts to the all-round development of children, to the cultivation of their social skills, and to the development of a holistic approach to Early Childhood Education for all children without exception. Subsequently, a survey will be examined whether Pre-school Educators are aware of and implement Art programmes based on modern pedagogical practices.

**Method:** The method used is quantitative data analysis using SPSS with random sampling after the distribution of a questionnaire after approval of the Ethics Committee of the Educators regardless of their level of study (MD, PE, TE, DE) working in Primary Kindergartens in different region of Attica. First, descriptive analyses were conducted followed by correlation tests using the  $X^2$  criterion and ANOVA to determine whether age and educational level are correlated with the responses of Early Childhood Educators regarding ICT and Universal Design of Education.

**Results:** Based on the results of the present study, it is concluded that Early Childhood Educators are often involved in the Arts (Visual Arts, Drama, Music), apply the Project method, however their approach is not at all based on the principles of Differentiated Instruction and is not generally enriched with the use of Technology. There is a differentiation in this respect from Postgraduate degree holders. There is a strong interest in training on the application of ICT, as well as a clear need for training in the modern pedagogical practice of Universal Design of Education, as a significant percentage of Early Childhood Educators do not have sufficient knowledge.

**Discussion:** Finally, it is concluded that the Arts approach based on the principles of Differentiated Instruction and the Project method is a main instrument of Universal Early Childhood Education Planning and for this reason its implementation becomes an imperative, what is lacking, however, is the training of the pedagogical staff in order to implement

programs in line with modern pedagogical concepts and fully interwoven with the needs of all children.

**Key words:** Universal Design of Education, Differentiated Instruction, method Project, Arts Approach, Early Childhood.

## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας .....	v
Ευχαριστίες.....	vi
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	viii
Abstract .....	x
Συνομογραφίες .....	xiv
Πρόλογος.....	1
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>2</b>
<b>Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή .....</b>	<b>2</b>
1.1 Καθολικός Σχεδιασμός .....	4
1.1.1 Ιστορική αναδρομή.....	6
1.1.2 Ορισμός – Αρχές του ΚΣΜ.....	6
1.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία .....	9
1.2.1 Γενικά χαρακτηριστικά-Ορισμός.....	9
1.2.2 Ο ρόλος του Παιδαγωγού στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας .....	12
1.3 Η μέθοδος Project .....	13
1.4 Αναγκαιότητα εφαρμογής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών στη Προσχολική Αγωγή.....	16
<b>Κεφάλαιο 2. Η προσέγγιση των Τεχνών.....</b>	<b>17</b>
2.1 Εικαστικά .....	17
2.1.1 Τι ορίζουμε Εικαστικές Τέχνες – Σύνομη Ιστορική Αναδρομή.....	18
2.1.2 Είδη Εικαστικών Τεχνών στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	20
2.2 Θεατρικό Παιχνίδι .....	22
2.2.1 Τι ορίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι – Σύνομη Ιστορική Αναδρομή .....	23
2.2.2 Τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση .....	24
2.3 Μουσική .....	25
2.3.1 Ορισμός-Σύνομη Ιστορική Αναδρομή .....	27
2.3.2 Βασικοί Άξονες της Μουσικής στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση ....	28
2.4 Η συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας .....	29
2.5 Ο κοινωνικός ρόλος των Τεχνών .....	34
<b>Κεφάλαιο 3. Οι Τέχνες ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης.....</b>	<b>35</b>
3.1 Χαρακτηριστικά της ολιστικής προσέγγισης των Τεχνών .....	38

<b>Β' ΜΕΡΟΣ : ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>40</b>
<b>Κεφάλαιο 4. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής των Τεχνών ως μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης.....</b>	<b>40</b>
4.1 Παρουσίαση Παιδαγωγικής δράσης.....	40
4.1.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι .....	41
4.1.2 Υλικό.....	42
4.1.4 Δραστηριότητες .....	44
4.1.5 Παρουσίαση.....	50
4.1.6 Αξιολόγηση .....	51
<b>Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>53</b>
<b>Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>53</b>
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	53
5.5 Διεξαγωγή της έρευνας .....	54
5.6 Πλήθος, Δείγμα της έρευνας.....	55
5.7 Ερευνητικό εργαλείο .....	55
5.8 Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	56
<b>Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>56</b>
<b>Κεφάλαιο 7. Συζήτηση.....</b>	<b>86</b>
7.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	86
7.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	88
7.3 Συμπεράσματα .....	88
7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	91
<b>Αναφορές .....</b>	<b>92</b>
Ξενόγλωσσες .....	92
Ελληνικές .....	94
<b>Πηγές Εικόνων .....</b>	<b>101</b>
<b>Παράρτημα Α' .....</b>	<b>102</b>
<b>Παράρτημα Β' .....</b>	<b>108</b>
<b>Παράρτημα Γ'.....</b>	<b>110</b>

## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
SPSS	Statistical Package for the Social Science.	Στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.	Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών.
Η.Π.Α	United States of America.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.
ΚΣΜ	Universal Design for Learning.	Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης.
ZEA	Zone of proximal development.	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης.
ΔΔ	Differentiated instruction.	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
ΤΠΕ	Information and communication technology.	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας.

## Πρόλογος

Στη σύνθετη κοινωνία που ζούμε λόγω της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, της πολιτισμικής πολυμορφίας που επικρατεί ύστερα από την αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος είναι επιτακτική η ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και η διεύρυνση των στρατηγικών για ένα πλουραλιστικό χώρο Προσχολικής Αγωγής. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής μέσα από την παροχή πολλαπλών επιλογών και εναλλακτικών δρόμων ανεξάρτητα από τα πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, το φύλο, καθώς και το μαθησιακό στυλ. Η προσέγγιση των Τεχνών μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και διαφοροποιημένο υλικό μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο καθολικού σχεδιασμού εκπαίδευσης στην Προσχολική ηλικία.

Η επαφή των παιδιών με τις Τέχνες αποτελεί διδακτική μέθοδο με πολύμορφη παιδευτική αξία. Συγκεκριμένα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, στην προσωπική πλήρωση, στην εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στη διεύρυνση της κοινωνικής συνείδησης. Και όλα αυτά με τον πιο ευχάριστο και ολιστικό τρόπο (Charman, 1993).

Ο Εκπαιδευτικός-Παιδαγωγός αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Θα πρέπει μέσα από σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές να ανταποκρίνεται στις ετερογενείς ανάγκες των παιδιών σε πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013).

Στο πρώτο μέρος θα διερευνηθεί μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση η συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών Προσχολικής ηλικίας, καθώς και στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επίσης θα επιχειρηθεί θεωρητική προσέγγιση των εννοιών: Καθολικός Σχεδιασμός, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδος Project και αναφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής των σύγχρονων αυτών εκπαιδευτικών πρακτικών λόγω της ετερογένειας των τάξεων που παρατηρείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια.

Επίσης μέσα από ελληνική & ξένη βιβλιογραφία επιχειρείται να διερευνηθεί πώς οι Τέχνες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας ολιστικής προσέγγισης της Προσχολικής Αγωγής και στη δημιουργία ενός χώρου συνεύρεσης για συλλογική δράση από όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, μέσα από ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές, τη συμμετοχική κουλτούρα, τη διασύνδεση με τους άλλους (τοπική κοινωνία, συλλόγους, οργανισμούς) και εν κατακλείδι μέσα από έναν Ανοιχτό Παιδικό σταθμό.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής των Τεχνών ως μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί Παιδαγωγική δράση σε παιδιά ηλικίας 3 έως 4 χρονών που φοιτούν σε Δημοτικό Παιδικό Σταθμό των Βορείων Προαστείων.

Στο τρίτο μέρος θα πραγματοποιηθεί έρευνα κατά την οποία θα εξεταστεί κατά πόσο οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας υλοποιούν προγράμματα Τέχνης με τη μέθοδο Project σεβόμενοι τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό θα διανεμηθούν κατάλληλα δομημένα ερωτηματολόγια σε Παιδαγωγικό προσωπικό που εργάζεται σε Δημοτικούς Παιδικούς σταθμούς σε διάφορες περιοχές της Αττικής. Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποσοτική ανάλυση με τη χρήση του SPSS.

Η ολοκλήρωση της εργασίας πραγματοποιείται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, την αποτίμηση και την αξιολόγηση τους. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων θα είναι χρήσιμα για το χώρο της Προσχολικής Αγωγής προκειμένου να αναδυθεί κατά πόσο η προσέγγιση των Τεχνών στο χώρο του Παιδικού σταθμού ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως και αποτελεί μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης. γεγονός που αποτελεί επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας. Όλο αυτό στη συνέχεια θα αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να διασφαλιστεί γενικότερα η εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η Διαφοροποιημένη διδασκαλίας & η μέθοδος Project στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή**

Κάθε ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία οφείλει να εξασφαλίσει την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά προκειμένου για την απόκτηση των



απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την μελλοντική, οικονομική ανεξαρτησία και κοινωνική αυτονομία τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τόσο στην προσχολική, όσο και στην σχολική ηλικία πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των παιδιών και να εφαρμόζονται σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα ετερογένειας ή διαφοροποίησης των παιδιών ανεξάρτητα από κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές, διαφορετικά είδη νοημοσύνης, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες (Ντόκου & Σακελλαρίου, 2019).

Μάλιστα η ετερογένεια που εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό πλέον στη σύγχρονη εποχή ύστερα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές που συντελέστηκαν σε διεθνές προσκήνιο καθιστά τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου Project αναγκαία συνθήκη. Και αυτό, γιατί έτσι δημιουργούνται διαφορετικοί «μαθησιακοί δρόμοι» μέσα από τους οποίους τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση (Αργυρόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με έρευνες η διασταύρωση του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης (Universal Design for Learning) με τις Τέχνες δύναται να προσφέρει ελκυστικές επιλογές μάθησης σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ζωής του παιδιού (Glass, Meyer, & Rose, 2013). Η σπουδαιότητα του ρόλου των Εικαστικών αναγνωρίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020) ακολουθώντας τις διεθνείς προσπάθειες που συνιστούν το ολιστικό μοντέλο μάθησης (Κωνσταντίνου, Βάος, & Λαβίδα, 2015).

Η διδασκαλία των Τεχνών είναι κάτι περισσότερο από την παροχή καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Charman, 1993; Αραπάκη, 2013; Κουστουράκης, 2013; Κωτσιοπούλου, 2018; Μαγουλιώτης & Λαμπίτση, 2012; Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014; Χρηστίδης, 2010) καθιστώντας τα πολιτισμικά και οπτικά εγγράμματα και εφοδιάζοντάς τα με τις απαιτούμενες ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου ν' ανταποκριθούν μελλοντικά στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Και αυτό επιτυγχάνεται για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, καθώς και τυχόν δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς.

Μάλιστα όταν η προσέγγιση των Τεχνών συνδυάζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και την μεθόδου Project

επιτυγχάνονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Και αυτό, γιατί η διδασκαλία προσαρμόζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, το μαθησιακό προφίλ, το γλωσσικό υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σεβόμενη την ετερογένεια που συναντάται συχνά στην Προσχολική Αγωγή και γενικότερα στην εκπαίδευση, καθώς και το δικαίωμα της ενεργητικής συμμετοχής όλων.

## 1.1 Καθολικός Σχεδιασμός

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση και ενεργή εμπλοκή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως καταγωγής, ικανοτήτων και μαθησιακού στυλ.

Η στροφή προς τον οικουμενικό σχεδιασμό ξεκίνησε το 1950, όπου στην Ευρώπη, την Ιαπωνία και τις Ηνωμένες Πολιτείες αναπτύχθηκε η ιδέα ενός «ελεύθερου από εμπόδια» σχεδιασμού με στόχο την άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με σωματικές αναπηρίες στα πλαίσια του χτιστού περιβάλλοντος (CAST, 2019).

«Η ζωή κάθε ατόμου με ανικανότητα...πρέπει να είναι ίδια με των άλλων πολιτών στους ρυθμούς, τις ευκαιρίες και τις επιλογές της», όπως χαρακτηριστικά είχε πει ο Ceri (Στασινός, 2020). Έτσι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με αναπηρίες να βγουν από τον εγκλεισμό τους στα διάφορα ιδρύματα και να απαλλαγούν από την περιθωριοποίηση που ήταν καταδικασμένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μπορούν να ενσωματωθούν σε κανονική-τυπική τάξη γενικού σχολείου και στη συνέχεια να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Αρχικά αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την ίδρυση και τη λειτουργία αυτόνομων ειδικών τάξεων και τμημάτων παράλληλης διδακτικής στήριξης συστεγαζόμενων με τα γενικά σχολεία (χωρική ένταξη). Στη συνέχεια τα παιδιά των ειδικών ή παράλληλων τμημάτων είχαν τη δυνατότητα να διαμοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο τους με τα άλλα παιδιά και να συμμετέχουν σε ελεύθερες δραστηριότητες της καθημερινότητας, καθώς και σε οργανωμένες δραστηριότητες (κοινωνική ένταξη) (Στασινός, 2020).

Όμως παρά τις βελτιώσεις στον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευσιμων μειονεκτικών παιδιών η πολιτική αυτή δεν έπαυε να είναι πολιτική διάκρισης, η οποία αρνείται το δικαίωμα συμμετοχής τους στην παραγωγική διαδικασία και στην κοινή ζωή. Τα εν λόγω παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας διαχωρίζονταν από τα άλλα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, γεγονός που οδηγούσε στον στιγματισμό τους με φυσικό

επακόλουθο την έντονη καλλιέργεια του συναισθήματος της κατωτερότητας και της αρνητικής αυτοϊδέας (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017; Στασινός, 2020).

Την κίνηση αυτή ενίσχυσαν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως η Διεθνής Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1960) από την UNESCO, ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής Warnock (1978) και ο εκπαιδευτικός νομός του 1983 στη Βρετανία, καθώς και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργείων Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4/6/1984) για τη σχολική ενσωμάτωση. Μείζονος σημασίας ήταν και ο νόμος 94-142/1975 βάσει του οποίου η παρεχόμενη δωρεάν εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών αδιακρίτως με ίσες ευκαιρίες, γεγονός που αναγνωρίστηκε και αργότερα το 1989 από την UNESCO στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (Τριλιανός, 2003).

Αυτό όμως είναι εφικτό όταν εκλείπουν τα εμπόδια, περιβαλλοντικά και μη. Μάλιστα ο Michael Bedhar ήταν αυτός που τόνισε για πρώτη φορά την αναγκαιότητα για ένα μοντέλο πέρα από τον προσπελάσιμο σχεδιασμό, τον σχεδιασμό που επικεντρωνόταν μόνο στις ανάγκες των ατόμων με κινητικά προβλήματα και αφορούσε αποκλειστικά τα κτίρια και τους κοινόχρηστους χώρους αλλά για ένα σχεδιασμό ευρύτερο, οικουμενικό, που επικεντρώνεται σε όλες τις πτυχές μάθησης (CAST, 2019).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 χάρη στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994) και στην Πράσινη Βίβλο (1997) άρχισε να γίνεται η μετάβαση από την ένταξη σε μια νέα αρχή, όπου δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τη ζωή, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για την αρχή της συμπερίληψης ή ολικής εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη εκπαίδευση ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες και προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Στασινός, 2020). Στο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO, αναφέρθηκε χαρακτηριστικά ότι «τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι αντίστροφα» (Γελαστοπούλου, και συν., 2015).

Το 2002 σύμφωνα με τους Rose και Meyer, η ολική εκπαίδευση εξελίσσεται στον Καθολικό Σχεδιασμό βάσει του οποίου δημιουργούνται δομές, οι οποίες σχεδιάζονται και κατασκευάζονται με τρόπο που να είναι προσβάσιμες, εξυπηρετούν ένα ευρύ φάσμα χρηστών, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και όσοι έχουν αναπηρίες. Πρόκειται για το θεωρητικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή και συστήνει την διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων ευέλικτων, ικανών να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια των παιδιών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

### 1.1.1 Ιστορική αναδρομή

Το μοντέλο του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση βασίστηκε στο αντίστοιχο μοντέλο στην αρχιτεκτονική, εμπνευστής του οποίου ήταν ο Αμερικανός αρχιτέκτονας Ronald Mace του κρατικού πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας και χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου (Νικολαραϊζή, 2013). Στη δεκαετία του '80 το κίνημα αυτό αναφερόταν στο σχεδιασμό φυσικών περιβαλλόντων και προϊόντων εύχρηστων που να είναι από την αρχή προσβάσιμα, χωρίς την ανάγκη εκ των υστέρων προσαρμογών με την πεποίθηση ότι κατ' αυτόν τον τρόπο η ζωή θα είναι ευκολότερη για τα άτομα με ή χωρίς αναπηρίες (Νικολαραϊζή, 2013; CAST, 2019).

Στη συνέχεια ο Καθολικός Σχεδιασμός επεκτάθηκε στη δημιουργία προσβάσιμων ιστοσελίδων (W3 Consortium) και υπολογιστών με ευέλικτα και ποικίλα χαρακτηριστικά που να διευκολύνει όλους, τυφλούς, αμβλύωπες, άτομα με κινητικά προβλήματα, καθώς και τον οποιονδήποτε (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Στη συνέχεια ο καθολικός σχεδιασμός επεκτάθηκε στον εκπαιδευτικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα ήταν δύσκαμπτο με αποτέλεσμα να μην είναι η πρόσβαση κάποιων μαθητών στην πληροφορία. Υπό το πρίσμα του σχεδιασμού για όλους απαλείφονται όλα τα εμπόδια τόσο ως προς την διδακτέα ύλη, όσο και προς το υλικό, τις διδακτικές μεθόδους και την τεχνολογία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όλοι να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής μέσα από την παροχή πολλαπλών επιλογών και εναλλακτικών δρόμων, ανεξάρτητα από τα πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, το φύλο, καθώς και το μαθησιακό προφίλ (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

### 1.1.2 Ορισμός – Αρχές του ΚΣΜ

Ο Καθολικός Σχεδιασμός είναι το θεωρητικό μοντέλο τι οποίο αναπτύχθηκε στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή και αποτελεί την σχεδιαστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τρόπο που να μπορεί ν' ανταποκριθεί σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων δεξιοτήτων, ικανοτήτων, απαιτήσεων και προτιμήσεων χωρίς εκ των υστέρων τροποποιήσεις και προσαρμογές (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Βάσει των αρχών του παρατηρήθηκαν διάφορα μοντέλα, όπως ο Καθολικός Διδακτικός Σχεδιασμός σύμφωνα με τους Goff και Higbee το 2008, ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση σύμφωνα με τους Rose και Gravel, το 2011 και ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Διδασκαλία σύμφωνα με τον Burgstabler το 2012.

Στο Νόμο περί ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2008, το Κογκρέσο ορίζει τον Καθολικό Σχεδιασμό στη Μάθηση (Universal Design for Learning) ως το επιστημονικά έγκυρο πλαίσιο για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής που (CAST, 2019; Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017) :

- A. Παρέχει ευελιξία στον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών, στον τρόπο έκφρασης των γνώσεων των μαθητών και εμπλοκής τους (Tracey, Meyer, & Rose, 2012).
- B. Μειώνει τα εμπόδια στην εκπαίδευση, παρέχει κατάλληλες προσαρμογές, υποστήριξη και προκλήσεις και διατηρεί υψηλές προσδοκίες επίδοσης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες μαθητών με περιορισμένη γνώση της αγγλικής γλώσσας (Tracey, Meyer, & Rose, 2012).

Το γενικό πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης περιλαμβάνει στοιχεία από τις θεωρίες των Piaget, Bruner, Vygotsky και Bloom (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017) και μπορεί να διαχωριστεί σε δύο επίπεδα, στο νοητικό που περιλαμβάνει τα τρία νευρωνικά δίκτυα και σε αυτό της υλοποίησης που περιλαμβάνει τις τρεις βασικές αρχές (Tracey, Meyer, & Rose, 2012; Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Το θεωρητικό του υπόβαθρο εδράζεται στο ερευνητικό πεδίο της νευροεπιστήμης, που υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια της μάθησης ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο τρία βασικά νευρωνικά δίκτυα: α) το δίκτυο αναγνώρισης με το οποίο το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί πληροφορίες β) το δίκτυο στρατηγικής που επιτρέπει στο άτομο να προγραμματίζει, να εκτελεί καθώς και να παρακολουθεί ενέργειες γ) το συναισθηματικό που σχετίζεται με το βαθμό ευθύνης του ατόμου απέναντι στα καθήκοντά του (CAST, 2019; Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

Αυτά τα τρία δίκτυα μάθησης αντιστοιχούν και συσχετίζονται με τις τρεις βασικές αρχές που διέπουν τον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης (Glass, Meyer, & Rose, 2013; Νικολαραϊζή, 2013) : η αναπαράσταση του διδακτικού περιεχομένου ( τι μαθαίνουν), η δράση και έκφραση μαθητών (πώς μαθαίνουν), καθώς και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (γιατί μαθαίνουν) (Νικολαραϊζή, 2013). Πιο συγκεκριμένα η παρουσίαση της γνώσης πρέπει να γίνεται εύκολα αντιληπτή από όλους τους μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή πολλαπλών μέσω αναπαράστασης όπως ακουστικοί, οπτικοί και απτικοί τρόποι, μετάφραση σε άλλη γλώσσα, πρόβλεψη για διαβαθμισμένη γλωσσική δυσκολία στις πληροφορίες, ενίσχυση

της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των δικτύων αναγνώρισης.

Η δεύτερη αρχή του Καθολικού Σχεδιασμού αναφέρεται στην παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης και είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των συναισθηματικών δικτύων (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Αυτό συνεπάγεται με τη δυνατότητα πρόσβασης σ' ένα μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών υλικών και εργαλείων, όπως εκπαιδευτικών λογισμικών που μπορούν να χειριστούν όλοι και με τα οποία είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με το μαθησιακό περιβάλλον και να εκφράσουν τις γνώσεις τους (Νικολαραϊζή, 2013). Επίσης βάσει της αρχής αυτής παρέχεται υποστήριξη σ' όσους έχουν ανάγκη και ανατροφοδότηση που θα τους βοηθήσει να ελέγχουν και να αξιολογούν την δουλειά τους (CAST, 2019; Νικολαραϊζή, 2013).

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στη παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και είναι αναγκαία για τη ενίσχυση του συναισθηματικού δικτύου. (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Βάσει του Καθολικού Σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους προκειμένου να προσελκύει διαρκώς το ενδιαφέρον των μαθητών και να πετύχει την ενεργή συμμετοχή τους, όπως να τους παροτρύνει, να τους ενθαρρύνει και να καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, ώστε να είναι αποτελεσματικοί κατά την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (CAST, 2019; Νικολαραϊζή, 2013).

Εν γένει ο Καθολικός Σχεδιασμός ακολουθεί τη λογική «το προλαμβάνει κάλλιον του θεραπεύει» ελαχιστοποιώντας έτσι τον περιττό σωματικό κόπο ή προϋποθέσεις και ακολουθεί συνεργατικές πρακτικές. Έτσι ενισχύεται «το αίσθημα του ανήκειν», η ύπαρξη κοινού στόχου και δημιουργείται ζεστό και φιλικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, στοιχεία που προάγουν όχι μόνο τη θέληση για μάθηση, αλλά και τη συλλογική προσπάθεια και πρόοδο (Τριλιανός, 2003).

Πολύτιμος αρωγός του μοντέλου αυτού μάθησης είναι η υποστηρικτική τεχνολογία (Miler, 2013), δηλαδή οι εκπαιδευτικές τεχνολογικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν βασικά εργαλεία για την διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος και υποβοηθούν έτσι όλους ανεξαιρέτως στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη μάθηση (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Αυτό συνάδει με τη χρήση κατάλληλου ηλικιακά λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης (Open Educational Technology) που επιτρέπει την ενεργό μάθηση και τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά (NAYEC, 2012).

## 1.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

### 1.2.1 Γενικά χαρακτηριστικά-Ορισμός

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τον Καθολικό Σχεδιασμό όσον αφορά τις αρχές που την διέπουν. Μάλιστα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τα δύο μοντέλα μάθησης να αλληλοϋποστηρίζονται (Νικολαραϊζή, 2013).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σύμφωνα με την Carol Ann Tomlinson το 2000, είναι η προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, το γλωσσικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά τους, τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και το ρυθμό μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Burkett, 2013; Φύκαρης, et al., 2019) με αποτέλεσμα να θεωρείται ικανή να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, στην ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών τρόπων μάθησης (Taylor, 2015; Αργυρόπουλος, 2013) δημιουργώντας έτσι ένα σχολείο για Όλους (Κακανά, 2020; Μαβίδου, 2020).

Πολλά τα πεδία έρευνας στα οποία βασίστηκε από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά και μετέπειτα. Τα πιο σημαντικά είναι: το έργο του Bloom που αναφέρεται στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών και την υποστηρικτική εκπαίδευση, η παιδαγωγική του Dewey, του Decroly, του Claparede, του Kerchesteiner, του Freinet, η μοντεσοριανή παιδαγωγική, καθώς και η παιδαγωγική των Froebel και Pestalozzi, καθεμία από τις οποίες θέτουν στο επίκεντρο τη μοναδικότητα του παιδιού, τις ανάγκες του για μάθηση και ανάπτυξη (Γελαστοπούλου, και συν., 2015).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία έχει προσδιοριστεί ως καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, επειδή δίνει μεγάλη προβολή και αξία στη μοναδικότητα του παιδιού, χωρίς ταυτόχρονα να το απομονώνει από την τάξη (Μαβίδου, 2020). Πρόκειται για μια παιδαγωγική θεωρία, ένα φιλοσοφικό πλαίσιο που προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί-παιδαγωγοί προσαρμόζουν τις πρακτικές τους λαμβάνοντας υπόψη την διαφορετικότητα μεταξύ των παιδιών με το σκεπτικό ότι «ένα μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους» όπως χαρακτηριστικά είχαν υποστηρίξει οι Willis και Mann το 2000 (Κακανά, 2020) αναιρώντας έτσι την αντίληψη περί «μέσου όρου» μαθητών (Tomlinson, και συν., 2003). Μάλιστα αποτελεί αντικείμενο του σχετικού οδηγού της UNESCO (2004) με τίτλο «Αλλάζοντας τις Διδακτικές Πρακτικές: Χρησιμοποιώντας τη διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών

προκειμένου να ανταποκριθούμε στη διαφορετικότητα των μαθητών» (Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity) (Γελαστοπούλου, et al., 2015).

Οι βασικές αρχές που την διέπουν είναι οι εξής:

- Όλοι ανεξαιρέτως μπορούν να μάθουν, γι' αυτό και πρέπει να είναι εξασφαλισμένη η παροχή των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών σε όλους τους μαθητές σύμφωνα με τον Vygotsky (Vygotsky, 1978; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).
- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (Φύκαρης, και συν., 2019).
- Αναμένεται η πρόοδος όλων των μαθητών, η οποία αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται (Μαβίδου & Κακανά, 2019).
- Οι μαθητές της τάξης έχουν κοινές ανάγκες, διακριτές ανάγκες και ατομικές ανάγκες, όπως χαρακτηριστικά είχε πει ο Logan το 2001.
- Η μάθηση συμβαίνει όταν το παιδί αισθάνεται ασφαλές, γιατί διαφορετικά η έντονη πίεση και η απόρριψη θέτουν όλες τις νευροφυσιολογικές λειτουργίες προς την αυτοπροστασία, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην μαθησιακή διαδικασία (Δημητροπούλου, 2013).

Βάσει των αρχών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία διακρίνεται για την ποικιλία των χαρακτηριστικών του διδακτικού περιεχομένου και του τρόπου παρουσίας του, για πολλαπλούς τρόπους δράσης και έκφρασης των μαθητών καθώς και για την ενεργή συμμετοχή τους (Φύκαρης, και συν., 2019). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός κάνει διαφοροποιήσεις και προσαρμογές ανάλογα με τους μαθητές (Κακανά, 2020).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία προερχόμενη από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης (Tomlinson, και συν., 2003) και οι Προσαρμογές από τον αντίστοιχο χώρο της Ειδικής Αγωγής έχουν κοινό στόχο την επίτευξη της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση όσο το δυνατό περισσότερων παιδιών (Αργυρόπουλος, 2013; Στασινός, 2020) και κατ' επέκταση την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής (Γελαστοπούλου, και συν., 2015).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2001), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι ξεκάθαρα παιδοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, όπου ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός στοχεύει να γνωρίσει βαθιά τα παιδιά της τάξης του (Taylor, 2015) μέσα από την εξατομικευμένη συστηματική παρατήρηση (Κακανά, 2020) και στη συνέχεια να δημιουργήσει



τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Επίσης δεν χρειάζεται να σχεδιάσει εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες τάσεις της ομάδας μετά από τη συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση των μελών της (Morgan, 2014; Αργυρόπουλος, 2013).

Στην διαφοροποιημένη τάξη ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει τη μαθησιακή διδασκαλία οργανώνοντας μαθησιακές δραστηριότητες διαφοροποιώντας το περιεχόμενο του προγράμματος ως προς την ποιότητα, τη ποσότητα και τη δυνατότητα επιλογής (Taylor, 2015). Ετοιμάζει κοινές εργασίες για όλα τα παιδιά, καθώς και συμπληρωματικές για όσους τελειώνουν γρήγορα, που ακολουθούν διαβάθμιση ως προς το βαθμό δυσκολίας (DeBaryshe, Gorecki, & Mishina-Young, 2009), καθώς και “σκαλωσιές” προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα αξιοποιώντας το δυναμικό των πιο προχωρημένων προκειμένου να υποστηριχτούν καλύτερα (ΖΕΑ) (Vygotsky, 1978). Η ΔΔ διεξάγεται σωστά όταν η διδασκαλία πραγματοποιείται εντός της ζώνης εγγύς ανάπτυξης του παιδιού (DeBaryshe, Gorecki, & Mishina-Young, 2009).

Επίσης βάσει της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιεί ένα μέρος του μαθήματός του για όλη την τάξη και στο υπόλοιπο να γίνεται εκπόνηση εργασιών σε μικρές ομάδες ή ατομικά (Αργυρόπουλος, 2013), όπου θα διαφοροποιείται ο βαθμός υποστήριξης και ανατροφοδότηση (Δημητροπούλου, 2013). Επίσης σύμφωνα με τον Tomlinson προσφέρει διαφορετικά υλικά και ποικίλες εκπαιδευτικές πρακτικές όπως εννοιολογικούς χάρτες, φύλλα εργασίας, κύβους, μαθησιακά σύμβολα, κάρτες εξόδου κ.α (Taylor, 2015; Tomlinson, et al., 2003). Επιπλέον μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση (Μαβίδου, 2020; Παπαδοπούλου, 2014) οι μαθητές δύνανται να επιλέξουν το περιεχόμενο που θα ασχοληθούν βάσει της ετοιμότητας, του μαθησιακού τους προφίλ και των προσωπικών τους προτιμήσεων (Αργυρόπουλος, 2013).

Άλλο στοιχείο του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου είναι η διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Για παράδειγμα για το ίδιο θέμα άλλοι μπορούν να κάνουν εργασία και άλλοι να ασχολούνται με δραματοποίηση. Φυσικό επακόλουθο του γεγονότος αυτού είναι ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός να καταγράφει ποικίλες συμπεριφορές χρησιμοποιώντας μια ρουμπρίκα ή λίστα κριτηρίων (Taylor, 2015). Η αξιολόγηση έχει σημαίνοντα ρόλο καθ’ όλη την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, από την αρχή ως το τέλος και τα αποτελέσματα της αξιοποιούνται στη διδασκαλία.

Εξίσου σημαντική είναι και η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένος ο εκπαιδευτικός χώρος. Εκτός από την διασφάλιση των ομαδικών ή ατομικών εργασιών και την παροχή ποικίλων υλικών, που προαναφέρθηκαν υπάρχει επιπλέον και η δυνατότητα άλλοι μαθητές να κινούνται και άλλοι να είναι πιο στατικοί (Αργυρόπουλος, 2013).

#### 1.2.2 Ο ρόλος του Παιδαγωγού στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Ο ρόλος του Παιδαγωγού- εκπαιδευτικού έχει καθοριστική σημασία. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να τον διακρίνουν είναι τα εξής: να έχει σύστημα και οργάνωση στη δουλειά του, να είναι σαφής, να διαφοροποιεί το πρόγραμμα του (Taylor, 2015) και να το εξατομικεύει (Κακανά, 2020), ώστε να επωφεληθούν όλα τα παιδιά, να χρησιμοποιεί ποικίλα υλικά και τεχνικές (Φύκαρης, και συν., 2019), να δείχνει ένθερμο ενδιαφέρον για τη δουλειά του, να γνωρίζει πως να θέτει ερωτήσεις όλων των τύπων (Τριλιανός, 2003) , γιατί μέσω αυτών επιτυγχάνεται η εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, να λαμβάνει υπόψη του τις ιδέες και τις δεξιότητες των μαθητών του (Βαλιαντή, 2013), να είναι υποστηρικτικός, να επαινεί και να ενθαρρύνει και να παρέχει ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και αυτενέργεια (Αργυρόπουλος, 2013; Τριλιανός, 2003).

Σύμφωνα με τον Vygotsky ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει την παροχή ανταγωνιστικών εμπειριών για όλα τα παιδιά στα πλαίσια της δικής τους κατανόησης και αντίληψης προκειμένου να επιτευχθεί η ατομική γνώση (Vygotsky, 1978). Και αυτό το επιτυγχάνει, όταν σχεδιάζει το πρόγραμμα του βάσει του μαθησιακού στυλ (Tomlinson, και συν., 2003). Η μάθηση διενεργείται όταν το παιδί αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον και είναι έτοιμο να εσωτερικεύσει το βίωμά του (Δημητροπούλου, 2013). Μέσα από την συνεργατική διαδικασία μάθησης, δηλαδή μέσα από τις διαπροσωπικές δραστηριότητες, την επικοινωνία και τη συνεργασία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν νέες γνώσεις (Στασινός, 2020; Φύκαρης, et al., 2019), γεγονός που αποτελεί θεμελιώδη αρχή του κονστрукτιβισμού. Αναλαμβάνουν την διερεύνηση ενός προβλήματος, που αποτελεί κοινό τους στόχο μέσα σε κλίμα φιλικό και ζεστό (Φύκαρης, και συν., 2019), όπου οι ατομικές διαφορές γίνονται αποδεκτές και τα λάθη είναι «ανεκτά» σύμφωνα με τα λόγια της Virginia Satir (Δημητροπούλου, 2013) επιτυγχάνοντας έτσι όχι μόνο την ατομική μάθηση, αλλά και τη μάθηση όλων των μελών.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι μια μεθοδολογία η οποία παρέχει πρόσβαση στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών, όπως την όρισε ο Vygotsky (DeBaryshe, Gorecki, & Mishina-Young, 2009; Vygotsky,

1978). Ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή, που ενθαρρύνει και ενεργοποιεί, καθώς και του μεσολαβητή, που ρυθμίζει με έμμεσο τρόπο τη ροή της δράσης (Τριλιανός, 2003).

Κατά την άποψη των Jacobson & Xu το 2004 ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ομάδες μεικτής ικανότητας, όπου οι ικανότητες των μελών να λειτουργούν συμπληρωματικά λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους (Στασινός, 2020). Με αυτόν τον τρόπο προάγεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ενσυναίσθηση, η ευαισθητοποίηση απέναντι στις ανάγκες των άλλων (Dalberg, Moss, & Pense, 2021). Έτσι στο πλαίσιο αυτό κάθε παιδί είναι ευπρόσδεκτο και αποδεκτό, ακόμα και αν οι ικανότητές του διαφοροποιούνται.

Ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από ομάδες εργασίας παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ιδίως των δυσάρεστων, καθώς και το άγχος τους, να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να αναγνωρίζουν τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Το τελικό προϊόν της ολιστικής αυτής εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η ψυχική υγεία όλων των παιδιών καθώς και η παροχή ευκαιριών με στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επάρκειας (Δημητροπούλου, 2013). Έτσι, σύμφωνα και με τις διεθνείς συστάσεις, επιτυγχάνεται η καταπολέμηση του αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας στην αγωγή και εκπαίδευση (Γελαστοπούλου, και συν., 2015).

### **1.3 Η μέθοδος Project**

Η λέξη project προέρχεται από τη λατινική *projicere*, που σημαίνει σχεδιάζω, στοχεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου (Frey, 1986). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται ως “Βιωματική- Επικοινωνιακή μέθοδος ή μέθοδος Σχεδίων Εργασίας (Χρυσοφίδης, 2006). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους παιδαγωγούς στις αρχές του αιώνα μας. Συγκεκριμένα ο πρώτος παιδαγωγός ήταν ο Richards και εννοούσε με τη λέξη αυτή τη διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας σύμφωνα με ορισμένο τρόπο (Frey, 1986).

Ο Kilpatrick, καθηγητής του Πανεπιστημίου Columbia και υποστηρικτής του ρεύματος του πραγματισμού, ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την σύνθετη ερευνητική εργασία το 1918. Σύμφωνα με αυτόν η μέθοδος project ορίζεται «ως μια σκόπιμη πράξη

ολόψυχου ενδιαφέροντος (the hearty purposeful act) που συντελείται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick, 1918).

Οι Moss Van Duzer υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση, προερχόμενη από το χώρο του κονστρουκτιβισμού, μέσω της οποίας η μάθηση παρουσιάζεται στους μαθητές μέσα από τη λύση προβλημάτων ή προϊόντων που πρέπει οι ίδιοι να αναπτύξουν και η οποία προκύπτει από την συνεργασία της ομάδας τους, καθώς και της διασύνδεσής τους με τους άλλους (τοπική κοινωνία, φορείς, οργανισμούς). Έτσι η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και κοινωνικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους, όπως χαρακτηριστικά είχε υποστηρίξει ο Vygotsky (Vygotsky, 1978).

Σύμφωνα με τον Frey (1986) η μέθοδος Project αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, με αποτέλεσμα να εξελίσσεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Frey, 1986). Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη νοείται η μορφή διδακτικής διαδικασίας της οποίας αποτελούν προβληματισμοί μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας (Χρυσάφιδης, 2006). Επιπλέον κατά την Katz (1994) είναι μια εις βάθος εξερεύνηση ενός θέματος για το οποία αξίζει να μαθευτούν περισσότερα και είναι άξιο της προσοχής και της ενέργειας όλων των παιδιών (Λαγουδάκη, 2018).

Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, το βίωμα, τη συνεργασία, τη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση. Πρόκειται για διαθεματική, διεπιστημονική και ομαδοκεντρική εκπαιδευτική πρακτική μέσα από την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δυνατότητες, κώδικες συμπεριφοράς, κριτική σκέψη και καλούνται ν' ασχοληθούν με την επίλυση προβλημάτων ή διερεύνηση θεμάτων (Χρυσάφιδης, 2006). Αποτελεί μια προσέγγιση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής των παιδιών, καθώς τα θέματα πηγάζουν από τον κόσμο που τους είναι οικείος για να τους οδηγήσει στη γνώση μέσω στοχευμένης δραστηριότητας (Λαγουδάκη, 2018). Να σημειωθεί σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ότι τόσο τα καθοδηγητικά ερωτήματα, οι ιδέες, όσο και οι δραστηριότητες-εργασίες προκύπτουν μέσα από την συνεργασία του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού με τα παιδιά έτσι ώστε να αποτελέσουν μαθησιακά βιώματα και εμπειρίες (Καλδή, 2013).

Αυτό ακριβώς υποστήριξε και ο Dewey, ο κυριότερος εκπρόσωπος του Σχολείου Εργασίας, ότι η μάθηση πρέπει να είναι ένα ταξίδι εμπειριών άρρηκτα συνδεδεμένων με την πραγματική ζωή, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γιατί μόνο

τότε είναι αξιομνημόνευτη και αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για την μετέπειτα ζωή (Τριλιανός, 2003).

Κατά τη διάρκεια του project, της εκπόνησης των εργασιών ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, συντονιστικός και επικοινωνιακός (Καλδή, 2013; Τριλιανός, 2003). Από παντογνώστης φορέας και αποκλειστικός μεταδότης της γνώσης γίνεται συνεργάτης και συν ερευνητής στη μάθηση. Παρέχει βοήθεια μόνο όταν είναι απαραίτητη, συμμετέχει ισότιμα, όσο είναι εφικτό, προσφέρει εμπύχωση και διακριτική υποστήριξη στα δύσκολα σημεία (Χρυσ αφίδης, 2006). Διευκολύνει τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση βοηθώντας τα να εξωτερικεύσουν τις αναπαραστάσεις των σκέψεων τους και να πραγματοποιήσουν εξερευνήσεις μέσα σε κλίμα κατανόησης και αποδοχής (Λαγουδάκη, 2018).

Ως προς τη χρονική διάρκεια εφαρμογής, το Project αποτελεί μια σύνθετη δημιουργική εργασία που μπορεί να διαρκεί από μερικές ώρες (μικρά project), μια μέρα μέχρι μια βδομάδα (μέτρια project), καθώς και από μια βδομάδα μέχρι και χρόνια (μεγάλα project) (Frey, 1986). Στη δεύτερη περίπτωση είναι αναγκαία η συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, ενώ στην τρίτη περίπτωση επιδιώκεται διερεύνηση θεμάτων τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος τα οποία έχουν εφαρμογή στην κοινή γνώμη (Frey, 1986).

Ανεξάρτητα από τη χρονική διάρκεια εφαρμογής τους, το πιο σημαντικό είναι ότι η μάθηση μέσω των project δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς-παιδαγωγούς να λάβουν υπόψη το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των παιδιών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η διδακτική αυτή μέθοδος να μπορεί να ανταποκριθεί σε διδακτικές πρακτικές που σέβονται την διαφοροποίηση και την ετερογένεια των παιδιών καθώς και το δικαίωμα της ενεργητικής συμμετοχής όλων (Καλδή, 2013). Μάλιστα αποτελέσματα ερευνών όπως των Dresden και Lee (2007) έδειξαν ότι τα παιδιά ύστερα από την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή τους σε Project είχαν περισσότερα να πουν τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, γεγονός που δείχνει ότι μέσω αυτής της μεθόδου επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Λαγουδάκη, 2018).

## **1.4 Αναγκαιότητα εφαρμογής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών στη Προσχολική Αγωγή**

Σύμφωνα με έρευνες οι παιδικοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία και γενικότερα τα σχολεία πρέπει να εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές όπως είναι το Διαθεματικό Σχέδιο εργασίας σεβόμενοι τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ο συνδυασμός των τριών θα αποφέρει το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα για όλα τα παιδιά.

Κάθε παιδί πρέπει ν' αντιμετωπίζεται ως άτομο ξεχωριστό, που έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ, επίπεδο ετοιμότητας, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, γεγονός που συνεπάγεται με την αξιοποίηση στρατηγικών που εστιάζουν σ' αυτό και του δίνουν τη δυνατότητα για ενεργή εμπλοκή και μάθηση (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020). Και αυτό είναι εφικτό μόνο σ' ένα διαμορφωμένο ευέλικτο πλαίσιο μάθησης που του επιτρέπει να ακολουθεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τη δική του ιδιαίτερη “νοημοσύνη” (Γελαστοπούλου, et al., 2015).

Αυτό συνιστά και ο Gardner, ο οποίος υποστήριζε ότι ανεξάρτητα από το μάθημα που διδάσκεται, οι εκπαιδευτικοί – παιδαγωγοί πρέπει να χρησιμοποιούν σύγχρονες, ποικιλόμορφες και ευέλικτες στρατηγικές. Μόνο έτσι μπορούν ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαφορετικές δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Κέντρο καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης του Πανεπιστημίου του Βόρειου Ιλινόις, 2020).

Η φοίτηση στην προσχολική ηλικία ενισχύει τις πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες και υπάρχουν ενδείξεις ότι τα οφέλη της προσχολικής ηλικίας είναι ισχυρότερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Και αυτό, γιατί μέσα από προγράμματα υψηλής ποιότητας μειώνονται οι ακαδημαϊκές ανισότητες, όπως είχαν υποστηρίξει οι Magnuson και Waldfogel το 2005 (DeBaryshe, Gorecki, & Mishina-Young, 2009).

Είναι απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των παιδαγωγικών πρακτικών και ο ενταξιακός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, γιατί η προσχολική περίοδος αποτελεί τη σημαντικότερη, ίσως περίοδο του παιδιού αναπτυξιακά, αλλά και τη βάση της μετέπειτα πορείας του. Επιπλέον είναι η μόνη οδός για να αναβαθμιστεί ο χώρος της Προσχολικής Αγωγής σε κέντρο ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ταχέως μεταβαλλόμενης και πολιτισμικά πολύμορφης κοινωνίας, καθώς και να αποτελέσει μέσο για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, για τη δημιουργία “φιλόξενης” κοινότητας με απώτερο σκοπό την εδραίωση της ενταξιακής κοινωνίας και την επιτυχή “εκπαίδευση για όλους”

σύμφωνα με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της UNESCO (Γελαστοπούλου, et al., 2015).

## **Κεφάλαιο 2. Η προσέγγιση των Τεχνών**

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των παιδιών, ώστε ανεξάρτητα από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, την καταγωγή, το φύλο και το μαθησιακό στυλ, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω των Τεχνών.

Και αυτό γιατί σύμφωνα με την ετυμολογική σημασία του όρου “Τέχνη” ο τέκτων καθίσταται συγχρόνως και τέκων, δηλαδή αυτός που χτίζει, δημιουργεί με τις σκέψεις του, τις γεννά, τις υλοποιεί και τις φέρνει και τις τοποθετεί στον κόσμο (Αμπάβη, 2010).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις Τέχνες μέσω των Εικαστικών, της Μουσικής και του Θεατρικού Παιχνιδιού (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020). Μέσω αυτών δύνανται να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και στη συνέχεια να αναπτύξουν την ικανότητα για παραγωγή δημιουργικού έργου. Και όλο αυτό γίνεται αυθόρμητα, με τρόπο φυσικό και ευχάριστο.

### **2.1 Εικαστικά**

Τα Εικαστικά από την αρχή της ανθρωπότητας επιτελούσαν σημαντική βιολογική, θεραπευτική, κοινωνική και γνωστική λειτουργία στη ζωή του ανθρώπου (Χρηστίδης, 2010). Είναι μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, γνώσης και προόδου. Έχει σημαίνοντα ρόλο στην εξέλιξη του, γιατί τον βοηθάει να προσδιορίσει την ταυτότητά του και να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος του πολιτισμικού συνόλου (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012).

Η διδασκαλία των Εικαστικών κρίνεται όχι μόνο σημαντική, αλλά και θεμελιώδης τόσο στην προσχολική, όσο και στην σχολική ηλικία διότι, έχει επισημανθεί από παιδαγωγούς και εικαστικούς καλλιτέχνες ότι αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης της παιδικής νόησης (Αραπάκη, 2013).

Η επαφή των παιδιών με τα Εικαστικά αποτελεί διδακτική μέθοδο με πολύμορφη παιδευτική αξία. Συγκεκριμένα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, στην προσωπική πλήρωση, στην εκτίμηση ης καλλιτεχνικής κληρονομιάς, στην

καλλιέργεια της εν συναίσθησης και στη διεύρυνση της κοινωνικής συνείδησης (Charman, 1993). Μέσα δηλαδή από τις Εικαστικές Τέχνες το παιδί εξελίσσεται στον άνθρωπο που δημιουργεί και διατηρεί τον πολιτισμό και το περιβάλλον του, και ταυτόχρονα καλλιεργεί το σεβασμό και την κατανόηση για τους άλλους ανθρώπους (Σάββα, 2010). Επίσης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική του ανάπτυξη: α) γνωστική ευελιξία, β) ενοποίηση της γνώσης, γ) φαντασιακή σκέψη και δ) αντίληψη της αισθητικής αξίας των Εικαστικών Τεχνών (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012). Και όλο αυτό με τον πιο ευχάριστο και ολιστικό τρόπο αυτό (Charman, 1993).

Παράλληλα εξυπηρετεί τις σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική Πράξη, γιατί δύναται να ανοίξει το δρόμο προς την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όπως είχε διαπιστώσει ο Dewey. Και αυτό, γιατί αποτελεί μέσο ενεργοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας, επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης και ψυχικής έκφρασης του παιδιού. Είναι το μέσο που εκφράζει τις εμπειρίες, τις ιδέες και θέτει σε λειτουργία τις αισθήσεις, τη μνήμη και την αντίληψη (Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014), το στοχασμό και τη δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε τελικά το παιδί να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012) και να εξελιχθεί μελλοντικά σε ενεργό πολίτη, ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Σάββα, 2010).

Για τους λόγους αυτούς κρίνεται απαραίτητη η ενασχόληση των παιδιών με τα Εικαστικά από νωρίς και μάλιστα ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία.

### 2.1.1 Τι ορίζουμε Εικαστικές Τέχνες – Σύνομη Ιστορική Αναδρομή

Οι Εικαστικές Τέχνες, από ετυμολογικής πλευράς ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και να την παριστάνει» (Μπαμπινιώτης, 2019). Πρόκειται για ανθρώπινη δημιουργία με ευρύ περιεχόμενο και χαρακτήρα διεπιστημονικό και πολυδιάστατο. Οι βασικές Εικαστικές τέχνες είναι το σχέδιο, η ζωγραφική, η χαρακτική και η γλυπτική (Αργυρόπουλος, 2013; Κωνσταντίνου, Βάος, & Λαβίδας, 2015; Μαγουλιώτης, 2014). Πιο αναλυτικά στον όρο αυτό συμπεριλαμβάνονται οι καλές Τέχνες (γλυπτική, ζωγραφική, αρχιτεκτονική), εικόνες και αντικείμενα της καθημερινότητας (ψηφιακή εικόνα), της παράδοσης (π.χ. αγγεία, τέχνες από διάφορους πολιτισμούς (π.χ. Αφρικανική Τέχνη), καθώς και η σύζευξη τους. Από αυτές προκύπτουν πολλές ακόμα, όπως η κεραμική, η φωτογραφία, η λήψη βίντεο, η κινηματογράφηση, η τυπογραφία και τα κόμικς (Σάββα, 2010).



Στην αρχαία Ελλάδα τα Εικαστικά και γενικά η αισθητική αγωγή κατείχαν πολύ σημαντική θέση στην εκπαίδευση και τη μόρφωση των ανθρώπων, καθώς πίστευαν ότι μέσω αυτών θα δημιουργήσουν “έναν ανώτερο αισθητικά πολιτισμό”, σύμφωνα με τις απόψεις των μεγάλων φιλοσόφων (Πλάτωνα, Αριστοτέλη, κ.α.) (Παπανικολάου Ρ. , 1998).

Το 1809 στη Φιλαδέλφεια έγινε το πρώτο μάθημα καλλιτεχνικών πάνω σε μαυροπίνακα που ήταν φτιαγμένος από ξύλο πεύκου και ήταν καλυμμένος από ένα μίγμα που είχε ασπράδι αυγού και απανθρακωμένη πατάτα (Σαραμάντος, Χατζηκωνσταντίνου, & Σερβικόζης, 2013).

Αργότερα η Elizabeth Palmer Peabody , φιλόσοφος και πρωτοπόρος στην καλλιτεχνική αγωγή δημοσίευσε μελέτες στις οποίες υπογράμμιζε την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των Εικαστικών στα σχολεία (Σαραμάντος, Χατζηκωνσταντίνου, & Σερβικόζης, 2013).

Οι απαρχές της Εικαστικής Αγωγής εντοπίζονται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και ήταν αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και της ανάπτυξης των διαφορετικών αντιλήψεων περί Τέχνης. Συγκεκριμένα το 1870 στη Μασαχουσέτη, μια ομάδα βιομηχάνων πίεσε τους νομοθέτες της πολιτείας να καθιερώσει το σχέδιο ως υποχρεωτικό μάθημα, γιατί είχαν την ανάγκη για εξειδικευμένους σχεδιαστές προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αναπτυσσόμενης παγκόσμιας αγοράς (Charman, 1993). Ο Άγγλος Walter Smith ήταν αυτός που ανέπτυξε την πρώτη υποχρεωτική σειρά μαθημάτων στην τέχνη και εκπαίδευσε δασκάλους στην χρήση της. Τα μαθήματα αυτά που είχαν τη μορφή καθορισμένης σειράς ασκήσεων αντιγραφής και ωθούσαν στην αντιγραφή και τη μίμηση (Charman, 1993).

Στις δεκαετίες πριν και μετά το 1900 λόγω του μεγαλύτερου μεταναστευτικού κύματος στην ιστορία της Αμερικής τα εικαστικά διδάσκονται στα σχολεία υπό τη μορφή χειροτεχνίας και λαϊκής παράδοσης με σκοπό τα παιδιά που δεν ήξεραν αρκετά αγγλικά να μάθουν μια χρήσιμη τέχνη (Charman, 1993).

Με την πάροδο του χρόνου η χειρωνακτική εκπαίδευση στις παραδοσιακές τέχνες τροποποιήθηκε και απαλλάχτηκε από τον περιοριστικό αυτό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα κατά το διάστημα 1920-1940 με το Προοδευτικό κίνημα ή αλλιώς την κίνηση της Νέας Αγωγής και τον John Dewey σταδιακά εξελίχθηκε σε μάθημα που προτρέπει στην αυτό-έκφραση, την ελεύθερη έκφραση και δημιουργική συμπεριφορά του παιδιού και αναγνωρίστηκε ως “παιδική τέχνη” (Charman, 1993; Τριλιανός, 2003).

Σημαντική ήταν και η συμβολή του Γερμανού φιλόσοφου και παιδαγωγού Frederic Froebel, που εστίασε το ενδιαφέρον του στην προσχολική ηλικία και ίδρυσε το πρώτο νηπιαγωγείο (kindergarten) (Τριλιανός, 2003). Υπογράμμισε όχι μόνο το σκοπό της προσχολικής αγωγής αλλά σχεδίασε και ένα πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία, στο οποίο οι εικαστικές δραστηριότητες αποτελούσαν σημαντικό μέρος. Πίστευε ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία έργων τέχνης όπως και στο να έρχονται σε επαφή με τα έργα άλλων ανθρώπων και άλλων πολιτισμών. Και αυτό, γιατί τα Εικαστικά διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αντιπροσωπεύουν «την παμμερή ένωση της ζωής» (Χρηστίδης, 2010). Από τότε μέχρι σήμερα πολλές αλλαγές συντελέστηκαν. Το 2000 με απόφαση των Ευρωπαϊκών Ηγετών στη Λισαβόνα γίνεται αναμόρφωση του Προσχολικού Προγράμματος Σπουδών όπου τα Εικαστικά καταλαμβάνουν σημαντική θέση.

Στην Ελλάδα η βάση για την καλλιτεχνική αγωγή τίθεται το 1833 με την πρόταση σύστασης τεχνοδιδασκικών σχολείων και συγκεκριμένα το 1836 με τη σύσταση Πολυτεχνικού Σχολείου με διευθυντή τον Φρειδερίκο Τσέντνερ, που στόχευε στην επιμόρφωση παραδοσιακών καλλιτεχνών. Το 1838 υπό τη διεύθυνση του Λυσάνδρου Κανταντζόγλου, η Σχολή διαιρείται σε τρεις κατευθύνσεις: των γενικών καλλιτεχνικών γνώσεων, της «βιομηχανικής τέχνης» και των «Ωραίων Τεχνών». Την ίδια χρονική περίοδο πραγματοποιούνται οι πρώτες προσπάθειες για τη σύσταση μουσείου Εικαστικών τεχνών και στη συνέχεια γίνεται μάθημα στο σχολείο που αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική μόρφωση των παιδιών: «την αγάπη προς το αληθές, το καλόν και το αγαθό, το σύμμετρον, το κομψό και το χαρίεν» (Βάος, 2000). Επίσημα εισήχθησαν το 2003 (Κουστουράκης, 2013).

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα εκτός από ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο είναι μέσο διασύνδεσης όλων των επιστημών-μαθημάτων (Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά, 2011), Επίσης αποτελεί κύριο μέσο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012) και του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης (Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014).

### 2.1.2 Είδη Εικαστικών Τεχνών στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

Οι Εικαστικές Τέχνες βάσει του μεγέθους και των αισθήσεων στις οποίες απευθύνονται, ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες (Charman, 1993):

- ❖ Οι Τρισδιάστατες τέχνες, που παρουσιάζουν δημιουργίες που αποδίδονται με όγκο, δηλαδή με ύψος, πλάτος και βάθος.

- ❖ Οι Δισδιάστατες Τέχνες,, που είναι κυρίως επίπεδες και προκαλούν την αίσθηση του βάθους ή του όγκου μέσω οπτικών ψευδαισθήσεων.
- ❖ Οι Οπτικές Τέχνες που είναι δημιουργίες που αφορούν πρώτιστα στην αίσθηση της όρασης.
- ❖ Οι Απτικές Τέχνες ή Τέχνες του χώρου, που αφορούν στις αίσθηση της αφής και του χώρου.

Στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής υπάρχουν διάφορα είδη Εικαστικών τεχνών που χρησιμοποιούνται (Charman, 1993; Παπανικολάου Ρ. , 2009). Τα κυριότερα είναι τα εξής:

- i. Σχέδιο: χαρακτηρίζεται ως «η βάση των τεχνών» (Μαγουλιώτης, 2014), γιατί αποτελεί την πρώτη μορφή εικαστικής δημιουργίας και απαιτεί μόνο δύο υλικά: π.χ. ένα χαρτί για επιφάνεια και ένα μολύβι για γραφική ύλη.
- ii. Ζωγραφική: η δημιουργία ενός έργου με τη χρήση χρωμάτων μέσα από διάφορα υλικά (μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, τέμπερες, νερομπογιές), εργαλεία (χτένες, οδοντόβουρτσες, μπατονέτες κ.α.) και άπειρες τεχνικές.
- iii. Τύπωμα: η αναπαραγωγή εικόνων με μήτρες ή σφραγίδες από το περιβάλλον του παιδιού (κουμπιά, φελλοί, ρολά, διάφορα λαχανικά, φρούτα κ.α.).
- iv. Πλαστική-Γλυπτική: το πλάσιμο ,το ζύμωμα ενός υλικού δίνοντάς του σχήμα για τη δημιουργία μιας κατασκευής με πηλό, ζυμάρι, πλαστελίνη, χαρτοπολτό.
- v. Κολλάζ: η επικόλληση διαφόρων υλικών, όμοιων ή ανόμοιων, πάνω σε μία επιφάνεια μέσα από διάφορες τεχνικές, όπως το επίπεδο κολλάζ, ανάγλυφο, φωτοκολλάζ ,ζωγραφιστό.
- vi. Ψηφιδωτό: πρόκειται για το σχέδιο που σχηματίζεται από την συγκόλληση μικρών χρωματιστών κύβων (ψηφίδων) από διάφορα υλικά (όσπρια, κουμπιά, κοχύλια, χάντρες, ζυμαρικά, αποξηραμένα λουλούδια, μπαλάκια από γκοφρέ, χρωματιστά χαρτάκια, πετραδάκια, πούλιες, ξηρούς καρπούς, φύλλα κ.α.). Η τέχνη αυτή χαρακτηρίζεται ως η «τέχνη της αιωνιότητας» κατά τον Vazari (Ζαβιτζάνου, 2016).
- vii. Υφαντική: η διασταύρωση των νημάτων του στημονιού με τα νήματα του υφαντιού ή πιο απλά η διασταύρωση κάθετα και οριζόντια λωρίδων από χαρτί, ύφασμα (κουρέλια), κορδέλες κ.α.

- viii. Χαρακτική: η τέχνη κατά την οποία οι εικόνες σχεδιάζονται, χαράσσονται πάνω σε μια στέρεη βάση και μπορούν να αναπαραχθούν. Εύκολη βάση για τα μικρά παιδιά είναι από πατάτα, φρούτα, λαχανικά.
- ix. Χειροτεχνία-Κατασκευές: είναι τα έργα που προκύπτουν από την σύνθεση τρισδιάστατων αντικειμένων όπως κουτιά, μπουκάλια, ρολά κ.α. σε συνδυασμό με τη ζωγραφική ή το κολλάζ προκειμένου για την καλύτερη απόδοση του επιθυμητού αποτελέσματος.
- x. Αρχιτεκτονική: Τα παιδιά μπορούν να “χτίσουν” ή να κατασκευάσουν μικρές πολιτείες. Τα υλικά που χρησιμοποιούν παρουσιάζουν είναι πολλά και ποικίλα, όπως κομμάτια φελιζόλ, ξύλινα, πλαστικά, άχρηστα-ανακυκλώσιμα αντικείμενα και υλικά συσκευασίας, καθώς πηλό, πλαστελίνη, άμμο κ.α.
- xi. Φωτογραφία: η δημιουργία οπτικών εικόνων με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής ή ενός κινητού τηλεφώνου, που είναι εύχρηστα για τα μικρά παιδιά.
- xii. Η ψηφιακή μορφή των Εικαστικών μέσα από λογισμικά ανοικτού τύπου κατάλληλα για την ηλικία των μικρών παιδιών.

Επίσης, πρέπει ν’ αναφερθεί η σημαντική θέση που καταλαμβάνει στα πλαίσια των Εικαστικών στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής, η αναγνώριση εικόνας, η προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με τα έργα τέχνης.

Όλα αυτά τα είδη των Εικαστικών Τεχνών αποτελούν δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να εισχωρούν βαθιά στη ζωή του παιδιού και το βοηθούν να εκφραστεί και κατ’ επέκταση να αναπτυχθεί πολύπλευρα και σφαιρικά.

## 2.2 Θεατρικό Παιχνίδι

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί για τους παιδαγωγούς το δρόμο προς τον χαμένο παράδεισο που πρέπει να ξανακερδηθεί, στον οποίο η έννοια της ευχαρίστησης για τα παιδιά δεν έρχεται σε σύγκρουση με την έννοια της εργασίας (Faure & Lascar, 1994). Αποτελεί διδακτική μέθοδο με πολύμορφη παιδευτικά αξία, γεγονός αποδεκτό από αρχαιοτάτων χρόνων: «διά τοις μιμήμασιν ο άνθρωπος γνωρίζει» έλεγε ο Αριστοτέλης, «παίζειν εστί τέρψιν ηδονής και τερψιγνώσης» έλεγε ο Όμηρος.

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011). Του επιτρέπει να

εκφραστεί συνολικά, με το σώμα, με το λόγο, με τη συστολή και την ευαισθησία του, με τις αναμνήσεις και τα όνειρά του (Faure & Lascar, 1994). Παίζει μόνο του ή με τους άλλους, μένει προσκολλημένο στην πραγματικότητα ή δραπετεύει από αυτήν μεταβαίνοντας σ ένα νέο επίπεδο: το φανταστικό (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011). Μεταμορφώνει τόσο τον εαυτό του, όσο και τα πάντα γύρω του δίνοντάς τους φανταστική υπόσταση. Έτσι βοηθά το παιδί να εκτονωθεί και να εκφράσει τις εσωτερικές του ανάγκες προσφέροντάς του άμεση ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Κουρετζής, 2010).

#### 2.2.1 Τι ορίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι – Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Το Θέατρο ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα θεώμαι, που σημαίνει βλέπω, παρατηρώ. Είναι μίμησις πράξεως, δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης, μιας σειράς πράξεων. Αποτελεί το πρώτο μέσο για την επαφή του παιδιού με την τέχνη εκφράζοντας τη βαθιά του παρόρμηση για έκφραση και συμμετοχή στα κοινά (Κουρετζής, 2008).

Το Θεατρικό Παιχνίδι προσδιορίζεται από μια διττή ανάγκη: έκφρασης και επικοινωνίας. Άρα υπάρχει θεατρικό παιχνίδι, όταν κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με τρόπο δημιουργικό, με την κίνηση και με το λόγο, με ευχαρίστηση (Faure & Lascar, 1994). Είναι μία από τις πολλές, αλλά η πιο σύνθετη και αποτελεσματική μέθοδος για να παροχετευθεί η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου (Κουρετζής, 2008).

Το Θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης δηλαδή το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995). Επίσης είναι η κοίτη συνάντησης όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του παιδικού σταθμού και εν συνεχεία του σχολείου και αποτελεί την ολοκλήρωση ενός προγράμματος «Αισθητικής Αγωγής» (Κουρετζής, 2010).

Την δεκαετία του 1920 η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου εμφανίζεται στην Αγγλία με τη μέθοδο «dramatization» και εφαρμόστηκε από τους Harriet Finlay Johnson και Henry Caldwell Cook στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στη συνέχεια ο Brecht εισήγαγε τις θεωρητικές αρχές του «διδασκτικού θεάτρου» για παιδιά (Κωσταρά & Μαντζουράτου, 2020). Στην μεταπολεμική Ευρώπη από την δεκαετία του '60 και μετά, όπου η συμμετοχική μάθηση και η αυτοσχέδια δράση αναπτύσσονται και εξελίσσονται, η αγωγή δια του θεάτρου άρχισε να αποτελεί διεθνή πρακτική κοινώς αποδεκτή (Κωσταρά & Μαντζουράτου, 2020).

Το Θέατρο για τα παιδιά στην Ελλάδα ήταν σχεδόν ανύπαρκτο μέχρι και το 1975 λόγω πολιτικών καταστάσεων (δικτατορία, εμφύλιος, κατοχή). Από κει και έπειτα άρχισαν να φαίνονται τα πρώτα ίχνη δημιουργίας. Αξιόλογοι άνθρωποι των ελληνικών γραμμάτων άρχισαν να γράφουν έργα για παιδικό θέατρο, όπως ο Ρώτας, ο Ξενόπουλος, ο Γιαννουκάκης, ο Ευθυμίου κ.α. (Κουρετζής, 2008).

Το 1976 η ομάδα τέχνης «Πάροδος» παρουσίασε για πρώτη φορά θεατρικό παιχνίδι. Η ομάδα αυτή έπαιζε σε πλατείες και πάρκα, σε Φεστιβάλ και Πολιτιστικά κέντρα σε Ελλάδα και εξωτερικό. Αργότερα, παρουσιάστηκε η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, καθώς και η θεατρολογική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού στο Εθνικό κέντρο Ερευνών και στο Ελληνικό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου (Κουρετζής, 2010).

Το 1983 το Θεατρικό Παιχνίδι παρουσιάζεται στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Θεατρικής Παιδείας, ακολούθησαν παρουσιάσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο ΑΠΘ και το 1987 άρχισε να διδάσκεται στο Μαράσλειο. Επίσης άρχισε να εισχωρεί σε κάποια ιδιωτικά σχολεία (Κουρετζής, 2008).

Το 1990 το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο πρόγραμμα «Αισθητικής Αγωγής» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δημοσιεύεται το βιβλίο «Θεατρική Αγωγή Ι» και το 1994 εντάσσεται στο πρόγραμμα «Μελίνα – Τέχνη και Πολιτισμός στην εκπαίδευση» των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού (Κουρετζής, 2008).

#### 2.2.2 Τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» σύμφωνα με τον Κουρετζή και χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα (Κουρετζής, 2008), όπως :

- Σωματική έκφραση
- Αισθησιοκινητική δράση
- Συμβολικό παιχνίδι
- Αυτοσχεδιασμό
- Φανταστικό
- Εκμετάλλευση του τυχαίου
- Οπτικοακουστικά ερεθίσματα
- Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- Παντομίμα

Το δημιουργικό αυτό παιχνίδι δομείται και εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις (Κουρετζής, 2008) (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011):

- ❖ της απελευθέρωσης, όπου επιχειρείται μέσα από διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια, ασκήσεις χαλάρωσης και παιχνίδια μεταμορφώσεων κ.α. να δημιουργηθεί κλίμα ομάδας, κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας των μελών της, ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με το χώρο και τους γύρω του και απαλλαγμένα από προσωπικές αναστολές να εκφραστούν ελεύθερα.
- ❖ της αναπαραγωγής, όπου αναπτύσσονται διάφορα θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά μέσα από παιχνίδια ρόλων. Μεταμορφώνεται ο χώρος και τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν επιλέγοντας τους ρόλους της αρεσκείας τους
- ❖ του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, που πρόκειται για την σύνθεση και παρουσίαση θεατρικού δρώμενου. Πρόκειται για ένα παιχνίδι που ταλαντεύεται ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό.
- ❖ της ανάλυσης: Τα παιδιά σκέφτονται, προβληματίζονται, στοχάζονται και όλα αυτά γίνονται σε πολλαπλά επίπεδα: συζήτηση, εικαστική αναπαράσταση, συγγραφή κειμένου κ.α.

Το Θεατρικό Παιχνίδι μέσα από όλες αυτές τις τεχνικές βοηθάει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους συμβάλλοντας στην αυτοπραγμάτωση και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011).

Να σημειωθεί ότι ο ρόλος του Παιδαγωγού είναι αυτός του παρατηρητή-καταγραφέα, του εμπνευστή και ρυθμιστή. Δίνει τα υλικά, που χρειάζονται τα παιδιά, οργανώνει το χώρο, βοηθάει στο μοίρασμα των ρόλων σεβόμενος τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους, ενθαρρύνει, ρυθμίζει με έμμεσο τρόπο τη ροή και το πλαίσιο της δράσης.

## 2.3 Μουσική

Η Μουσική, ως μια τέχνη που υπάρχει σε κάθε πολιτισμό, αποτελεί πυλώνα της ανθρωπίνης ζωής, αφού το βρέφος από πολύ νωρίς δείχνει την έμφυτη τάση να συμμετέχει σε μουσικές ρυθμικές διαδικασίες. Υφίστανται πάντα σε κάποια της μορφή στη ζωή του παιδιού, είτε ως άκουσμα, είτε ως τραγούδι, ως χορός ή ως αυτόνομη δημιουργία ήχου (Στεφανοπούλου, 2015). Επίσης αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης: όπου η λεκτική επικοινωνία παρουσιάζει ελλείψεις, η μουσική μπορεί να τις καλύψει δημιουργώντας ένα διαφορετικό περιβάλλον επικοινωνίας, όπως υπογράμμισε χαρακτηριστικά ο Bang το 1980 (Χατζαρίδου, 2017). Συνδέεται με κάθε καθημερινή δραστηριότητα, με κάθε δραστηριότητα επικοινωνίας, με κάθε πολιτισμικό στοιχείο του ατόμου ή της ομάδας. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η μουσική προσφέρει ψυχική ανάταση και ευφορία,

χάρη στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, που βασίζεται στον ήχο, την κίνηση, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική διέγερση (Μόσχος & Μπίκος, 2011).

Σύμφωνα με τον Gardner η μουσική αποτελεί έναν από τους 9 διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Κέντρο καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης του Πανεπιστημίου του Βόρειου Ιλινόις, 2020). Επομένως μπορεί να αποτελέσει βοήθημα τόσο σε γνωστικές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες (π.χ. «βιώνω και συγκινούμαι μαζί με άλλους»), όσο και στην ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, της σωματικής αντίληψης, της γλωσσικής εξάσκησης και στην απόκτηση βασικών μουσικών εννοιών (Στεφανοπούλου, 2015).

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη δεν εστιάζει πια στην αναγκαιότητα της Μουσικής στην Εκπαίδευση, που θεωρείται δεδομένη, αλλά στην καλύτερη αξιοποίηση της (Μόσχος & Μπίκος, 2011). Και αυτό, γιατί σύμφωνα με έρευνες η επαφή με τη Μουσική δεν είναι απλά ένα ψυχαγωγικό μέσο αλλά ένα μορφωτικό αγαθό που μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία προσωπικοτήτων με περισσότερη χαρά και επιτυχία (Χατζαρίδου, 2017).

Σύμφωνα με τον Τσιρίδη η σχέση της μουσικής με το παιδί περιγράφεται ως μια εποικοδομητική σχέση κατά την οποία το παιδί “παίζει και εφευρίσκει” ανακαλύπτοντας τον κόσμο και τον εαυτό του, έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να μοιραστεί τις εμπειρίες του και να συμμετέχει στις εμπειρίες των άλλων αναπτύσσοντας μέσω της καλλιτεχνικής του δημιουργίας τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο και εν τέλει ωριμάζοντας (Τσιρίδης, 2007). Έτσι η μουσική μπορεί να αποτελέσει πεδίο, ώστε να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και κατ’ επέκταση μέσω συνύπαρξης, συνεργασίας και αποδοχής του “άλλου” (Τσιρίδης, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική μπορεί να ενθαρρύνει κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς ακόμη και σε πολύ μικρή ηλικία, επηρεάζει θετικά τις κοινωνικές του δεξιότητες, τις γνωστικές, καθώς και την ανάπτυξη των οπτικών και αντιληπτικών του ικανοτήτων (Foti, The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's development - a digital music lesson in kindergarden with parents input, 2020). Μάλιστα σύμφωνα με τον Abeles η επαφή με τη Μουσική, η αισθητική αυτή εμπειρία χαρακτηρίζεται ως μια εμπειρία έντονη, υποκειμενική και προσωπική, που είναι ικανή να προσφέρει ενόραση στη φύση της ανθρώπινης ζωής (Κοκκίδου, 2009).

Εν γένει, η μουσική και η επίδρασή της λόγω του δυναμικού της χαρακτήρα και των συστατικών της, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο McClellan (1997) είναι ιδιαίτερα σημαντική σε πολλαπλά επίπεδα (Foti, The cultivation of musical intelligence and



its contribution to child's development - a digital music lesson in kindergarden with parents input, 2020). Μπορεί να αποτελέσει το κλειδί και συνάμα το αντικλειδί που θα οδηγήσει στην πολύπλευρη και ισότιμη για όλα τα παιδιά ανάπτυξή τους (Τσιρίδης, 2007), καθώς και μια σημαντική διάσταση για μια ζωή που θα έχει πάθος, δημιουργία, συγκίνηση και έκφραση συναισθημάτων (Κοκκίδου, 2009).

### 2.3.1 Ορισμός-Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος «μουσική», γνωστή και ως Απολλώνια Τέχνη παράγεται από τη λέξη «μούσα», από τις 9 Μούσες, θεότητες των Τεχνών της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Αρχικά μουσική ονομαζόταν οποιαδήποτε καλλιτεχνική ή πνευματική δραστηριότητα. Ο Πλάτων στην Πολιτεία αναφέρει: «Ότι είναι για το σώμα η γυμναστική είναι για την ψυχή η μουσική». Στους νεότερους χρόνους ως μουσική ορίζεται η τέχνη έκφρασης των αισθημάτων και των ιδεών με τη βοήθεια ήχων, αρμονικά συνδυασμένων.

Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη η Μουσική ερμηνεύεται ως (Μπαμπινιώτης, 2019):

- ◇ σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο
- ◇ ειδικό μάθημα για την τέχνη των ήχων
- ◇ συγκεκριμένη κατηγορία μουσικών έργων (ως προς τα χαρακτηριστικά, την προέλευση ή την εποχή τους)

Η Μουσική χρονολογεί και εξελίσσει την ιστορία της ως παράλληλης μ' εκείνη της γλώσσας, είναι συνυφασμένη με την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου (Παπαβασιλείου, 2019). Ξεκινά από την προϊστορική εποχή μεταξύ 7000 και 6600 π.Χ., προχωρά στην αρχαία Ελλάδα, που ήταν κυρίως κομμάτι του αρχαίου θεάτρου, καθώς και σε άλλους πολιτισμούς, όπως την Αίγυπτο, την Ινδία και την Κίνα (Παπαβασιλείου, 2019). Την περίοδο της Αναγέννησης, που διαρκεί περίπου δύο αιώνες, γίνονται σημαντικές αλλαγές με κύρια εφεύρεση τη μουσική τυπογραφία και εν συνεχεία στην σύγχρονη κλασική εποχή συντελείται η εξέλιξη της ύστερης Ρομαντικής εποχής του 20<sup>ου</sup> αιώνα που συνοδεύτηκε από έντονες αναζητήσεις και αμφισβητήσεις των συμβατικών ακουσμάτων των προηγούμενων αιώνων. Τα είδη της πολλά, όπως θρησκευτική, κλασική, βυζαντινή, παραδοσιακή, ροκ. Όπως και να 'χει, ήταν και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη ζωή του ανθρώπου.

Σημαντική θέση κατείχε από την αρχαιότητα και μάλιστα αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της πνευματικής καλλιέργειας των παιδιών. Γι' αυτό και άσκησε μεγάλη

επίδραση σε νεότερους πολιτισμούς. Στο Βυζάντιο η μουσική ήταν μάθημα υποχρεωτικής παρακολούθησης και περιλαμβανόταν στο πρόγραμμα σπουδών για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σπουδαίες προσωπικότητες υπογραμμίζουν την τεράστια αξία της Μουσικής. Πιο συγκεκριμένα ο Πλάτωνας, που ήταν ο πατέρας της μουσικής, ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης για την ηθικοπλαστική της δύναμη. Πιο συγκεκριμένα ο Πλάτων και ο Σωκράτης υποστήριζαν ότι η μουσική παιδεία είναι σημαντική, γιατί ο ρυθμός και η αρμονία εισέρχονται στα βάθη της ψυχής και επιδρούν πάνω της με μεγάλη δύναμη φέρνοντας ομορφιά στον άνθρωπο με αποτέλεσμα να γίνεται “καλός και αγαθός” (Foti, 2020). Επίσης, ο Ιπποκράτης υπογράμμισε την σπουδαιότητά της για την θεραπευτική της αξία, ο Πυθαγόρας για την επιστημονική της βάση (Παπαβασιλείου, 2019), αλλά και μεταγενέστερα ο Ludwig van Beethoven, ένας από τους σπουδαιότερους συνθέτες όλων των εποχών, ως την ανώτερη από κάθε φιλοσοφία και ο Gardner για την συμβολή της στην οργάνωση της σκέψης (Hall, 2015).

Εν γένει η Μουσική αποτελούσε και αποτελεί σημαντικό εργαλείο της παιδαγωγικής πρακτικής και διδασκαλίας των παιδιών, καθώς και κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου.

### 2.3.2 Βασικοί Άξονες της Μουσικής στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

Το Πρόγραμμα της Μουσικής Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση στηρίζεται σε βασικούς άξονες μουσικών δραστηριοτήτων (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020):

- Γνωριμία με τους ήχους – παιχνίδια με ήχους (από το περιβάλλον, από ηχογόνα αντικείμενα).
- Ρυθμική-Μουσικοκινητική: το μεγαλύτερο μέρος της μουσικής εμπεριέχει ρυθμό, χορό και κίνηση.
- Τραγούδι-Μελωδία
- Επαφή με ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικής από όλες τις εποχές, είδη, στυλ, και μουσικούς πολιτισμούς.
- Επαφή με μουσικά όργανα: κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων και γνωριμία με τα είδη των παραδοσιακών και κλασικών οργάνων.

- Αυτοσχεδιασμοί και Σύνθεση: τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα και τραγουδώντας, τραγουδώντας και χορεύοντας, ατομικά ή ομαδικά.
- Ψηφιακή μουσική: τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μουσική μέσω ΤΠΕ και Moodle's. Τα εργαλεία αυτά διευρύνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προσθέτοντας μια νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του δημιουργικού παιχνιδιού, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα του λογισμικού ανοικτού κώδικα για μάθηση με βάση τη διερεύνηση (Foti, The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's development - a digital music lesson in kindergarden with parents input, 2020). Έτσι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με πρωτότυπο και ευέλικτο τρόπο.

Η βασική αρχή της Μουσικής Αγωγής είναι «Ακούω, Κάνω, Βλέπω» και οι δραστηριότητες ακολουθούν εξελικτική πορεία ως προς το βαθμό δυσκολίας: από το γνωστό στο άγνωστο, από το εύκολο στο δύσκολο, από το όλο στο επιμέρους, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.

Όλες αυτές οι μουσικές δραστηριότητες, που έχουν περισσότερο βιωματικό και λιγότερο γνωσιολογικό χαρακτήρα, δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να γνωρίσουν και να αισθανθούν τον εαυτό τους, να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους (Foti, The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's development - a digital music lesson in kindergarden with parents input, 2020) και να δημιουργήσουν ποικιλοτρόπως (Χατζαρίδου, 2017), στοιχεία απαραίτητα για την μετέπειτα εξέλιξή τους.

## **2.4 Η συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας**

Οι Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι και Μουσική) κατέχουν σημαντική θέση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής και γενικότερα της εκπαίδευσης, καθώς έχει διαπιστωθεί η συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Cassirer, 1994; Κουρετζής, 2008; Μαγουλιώτης, 2014; Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012), στην ψυχική του ισορροπία και την άμβλυνση ψυχοσωματικών και πνευματικών διαταραχών (Στεφανοπούλου ,

2015; Χρηστίδης, 2010). Τα οφέλη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι καθολικά (Hall, 2015).

Ως ο πρώτος παιδαγωγός που εισήγαγε και εφάρμοσε τις εικαστικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία προκειμένου να παροτρύνει το νήπιο να εκφραστεί μέσα από αυτές αλλά και να εμπεδώσει γνωστικές έννοιες, θεωρείται ο Friedrich Froebel (Στεφανίδου, 2020). Επίσης οι Luquet, Friedrich και Maria Montessori ασχολήθηκαν με την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου μέσα αυτών και εφάρμοσαν μεθόδους που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες και να δημιουργεί ελεύθερα κάθε έμπνευσή του (Κόφφας, 1993; Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014).

Η σύγχρονη εικαστική δημιουργία, σε όλες τις μορφές της, ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτική, κατασκευές, νέες τεχνολογίες, κ.α., καθώς και το θεατρικό παιχνίδι σε όλες τις διαστάσεις του και η μουσική (τραγούδι, χορός) μπορούν να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις και να εμπλουτίσουν με ερεθίσματα (Χρηστίδης, 2010). Βοηθούν το παιδί να αποκτήσει ανοικτή και δημιουργική οπτική, κριτική και αναστοχαστική, γιατί του δίνεται η δυνατότητα να παρατηρεί, να συγκρίνει, να εμβαθύνει, να ερμηνεύει, να δίνει εξηγήσεις και να τεκμηριώνει τις απόψεις του (Κουρετζής, 2008; Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012). Του προσφέρει συνάμα πολύτιμες οπτικές, απτικές και αισθητικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να μαθαίνει να διακρίνει και κατά συνέπεια να απολαμβάνει οπτικές και λεπτές διαφορές στα εικαστικά έργα και στις εικόνες που συναντά στη ζωή του (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011).

Ο σκοπός τους, σύμφωνα με τον Ardouin (2000) δεν είναι η δημιουργία καλλιτεχνών αλλά η ελεύθερη έκφραση και δημιουργία μέσα από δικά του σύμβολα, «έτσι ώστε το παιδί να κατανοήσει τη σημασία αυτού που κάνει και να μπορέσει να συγκροτηθεί στο πλαίσιο μιας αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο και με τις γνώσεις» (Στεφανίδου, 2020).

Μέσα από το βίωμα και την εμπειρία των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων το παιδί επιστρατεύει δυνάμεις που του επιτρέπουν να κατανοήσει τον εαυτό του, να αποκτήσει μια γόνιμη επαφή με το κοινωνικό γίγνεσθαι και να τοποθετηθεί μέσα σ' αυτό (Βάος, 2000). Ενθαρρύνεται να εκφράσει με οπτικές μορφές τον ψυχικό του κόσμο και τη δική του προσωπική άποψη για το κοινωνικό περιβάλλον (Μαγουλιώτης & Λαμπίτση, 2012). Μέσα δηλαδή από το σχέδιο και τη ζωγραφική το παιδί παράγει ποικίλες “εικόνες”, η αποκωδικοποίηση των οποίων αποτελούν ισχυρό μέσο αποτύπωσης των σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και προσδοκιών του κατά τους Anning και Ring (2004) (Ντούλια, 2012). Επίσης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να

«γίνει κάτι άλλο», να δοκιμάσει διάφορους ρόλους, γεγονός που αποτελεί αναντικατάστατη προπαίδευση για το σχηματισμό της προσωπικότητάς του (Faure & Lascar, 1994).

Η συμβολή των Τεχνών είναι σημαντική για την προσωπική ανάπτυξη, τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων, την απόκτηση της πολυεπίπεδης γνώσης (Hall, 2015). Μάλιστα ο John Dewey (1934) στο *Arts as Experience* υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία που αποκτά το παιδί μέσα από την επαφή του με τις τέχνες, αποτελεί κυρίαρχο μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας (Μαγουλιώτης & Λαμπίτση, 2012), την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης (Ντούλια, 2012). Και αυτό, γιατί η ενεργοποίηση της φαντασίας αποτελεί εν συνεχεία σημαντική πρόκληση για σκέψη και στοχασμό (Κουρετζής, 2008) (Ντούλια, 2012). Μάλιστα η Yvette Jenger είχε πει χαρακτηριστικά για το θεατρικό παιχνίδι: «χάρη σ' αυτό, το παιδί ασκεί την τάση του για εφευρετικότητα, φαντασία, δημιουργικότητα, που ενυπάρχουν στο καθένα σαν ανάγκη, αν βέβαια τα δούμε σαν φυσική εκδήλωση και δεν τα συγχέουμε με το ταλέντο για εξαιρετικά έργα» (Faure & Lascar, 1994).

Τα Εικαστικά δεν προσφέρουν μόνο ομορφιά και τέρψη, αλλά και γνώση πολυεπίπεδη προσφέροντας συγχρόνως αισθητική-πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, μέσω της παρατήρησης και του προβληματισμού με τα έργα Τέχνης. Κατά τον Gloton (1976) τα Εικαστικά συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, γιατί αποτελούν τεκμήρια και πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύλωττα συγκριτικά με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012).

Η Μουσική, ειδικότερα, μπορεί να επιταχύνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η εκμάθηση του παιχνιδιού ενός οργάνου, σύμφωνα με έρευνες, βελτιώνει τη μαθηματική μάθηση, ενισχύει τη μνήμη και ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τους τομείς κατάκτησης της γλώσσας και των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Hall, 2015). Επίσης μια έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι Cromko & Poorman (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική στην προσχολική ηλικία βοηθά στην ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης, της κινητικότητας και της μνήμης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη συγκέντρωση, που είναι ένα στοιχείο απαραίτητο για την μετέπειτα εξέλιξή του (Foti, 2020).

Οι Τέχνες διακρίνονται σε δύο τομείς, τις δραστηριότητες δημιουργίας και τις δραστηριότητες παρατήρησης. Από τη μια μεριά ωθούν το παιδί στην παραγωγή πρωτότυπων έργων (Κουστουράκης, 2013), από την άλλη ενισχύουν την επαφή τους με τα έργα τέχνης και τα αριστουργήματα της ελληνικής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς

(Σταύρου, 2016). Μέσω αυτών τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται ψυχοκινητικά, νοητικά, γλωσσικά, αισθητικά, κοινωνικά (Κουρετζής, 2008; Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014; Στεφανοπούλου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Οδηγό Σπουδών για τα Εικαστικά του Υπουργείου Παιδείας (Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά, 2011) πολλές από τις κινήσεις που εμπλέκονται στις εικαστικές δραστηριότητες, όπως το να κρατάς ένα μαρκαδόρο ή ένα πινέλο, καθώς και της Μουσικής π.χ. παίζοντας ένα όργανο (Hall, 2015) είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη των λεπτών χειρισμών στα παιδιά, καθώς και του οπτικοκινητικού συντονισμού. Επίσης η σχεδίαση μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, η κατασκευή ενός έργου με πηλό, το κολλάζ και γενικά η συμμετοχή τους σε εικαστικές εργασίες βελτιώνει την ικανότητα συγκέντρωσης, που είναι βασική δεξιότητα για την μετέπειτα ζωή τους στο σχολείο. Παράλληλα αναπτύσσουν αισθητικές αξίες, όπως “αισθητικό ενδιαφέρον”, την αισθητική σκέψη, τα αισθητικά αισθήματα, το γούστο, τα κριτήρια, τις αξίες και τέλος την αισθητική συνείδηση (Παπανικολάου Ρ., 1998).

Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Μουσική βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν καλύτερο έλεγχο του σώματός τους μέσα από την κίνηση, το χορό και τον αυτοσχεδιασμό. Συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης κατά τον Gardner, γιατί μέσα από τις δραστηριότητες αυτές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν όλο ή μέρος του σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν “ιδέες”, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις του σώματος (Κωσταρά & Μαντζουράτου, 2020).

Παράλληλα τα παιδιά μέσα από την ενασχόλησή τους με τις Τέχνες αναπτύσσουν έλεγχο των συναισθημάτων τους (Faure & Lascar, 1994; Στεφανοπούλου, 2015). Για παράδειγμα μιμούμενα ότι κλαίει απομακρύνονται από τα δάκρυα, κυριαρχούν στους φόβους τους για να τους υποδυθούν (Faure & Lascar, 1994). Γενικότερα ο αυθόρμητος τρόπος ελεύθερης αυτοέκφρασης αποτελεί διέξοδο συναισθημάτων, εκτόνωση και μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για μια ισορροπημένη ψυχοσυναισθηματική πορεία (Στεφανοπούλου, 2015). Και αυτό, γιατί οδηγούνται σε προσωπικές «λύσεις» βρίσκοντας συγχρόνως πολλές δυνατότητες για απόλαυση και χαρά που πραγματώνουν κάτι από το «Είναι» τους (Κουρετζής, 2008).

Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα Εικαστικά και γενικότερα οι Τέχνες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, μαθαίνουν λέξεις για τα χρώματα, τα σχήματα, τα συναισθήματα. Και αυτό, γιατί τους παρέχεται η ευκαιρία να εκφραστούν ψυχικά, να αναγνωρίσουν και να αποκρυπτογραφήσουν συναισθήματα που

απεικονίζονται σε πίνακες ζωγραφικής ή σε θεατρικά δρώμενα να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα τους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η σκέψη τους να γίνει πιο αναλυτική και διεισδυτική, να εξασκηθούν στην σημειολογία της εικόνας και να καλλιεργήσουν τον οπτικό εγγραματισμό τους. Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Μουσική, επίσης, οξύνει την ικανότητα της επικοινωνίας με τους άλλους (Κουρετζής, 2008; Στεφανοπούλου, 2015), γιατί από τη μια το ασκεί να βλέπει και να το βλέπουν, ν' ακούει και να το ακούνε, να κατανοεί να γίνεται κατανοητό, κι αυτό σε πολλά επίπεδα (Faure & Lascar, 1994). Φυσικό επακόλουθο να εξελίσσονται σε άτομα με την ικανότητα να μπορούν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να ταυτιστούν με τον ψυχικό τους κόσμο (Ντούλια, 2012).

Επιπλέον με το βίωμα της «παραγωγής» έργου έχουν την δυνατότητα να νιώσουν την χαρά της προσωπικής τους δημιουργίας, το συναίσθημα της εκπλήρωσης και της ευχαρίστησης με αποτέλεσμα να τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, η πίστη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Κολιάδη Τηλιακού, 2007). Παράλληλα μαθαίνουν να οργανώνουν καλύτερα τη δουλειά τους, αναπτύσσοντας μεθοδικότητα και επινοώντας λύσεις προκειμένου για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος (Faure & Lascar, 1994; Παπανικολάου Ρ., 1998). Έτσι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ζωής κατορθώνοντας να υπερκεράσουν τυχόν εμπόδια και δυσκολίες επιδεικνύοντας συνάμα ψυχική ανθεκτικότητα, στοιχείο απαραίτητο προκειμένου να προστατευτούν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων καταστάσεων (Κωτσιοπούλου, 2018).

Εν κατακλείδι η ενασχόληση με τις Τέχνες είναι ο κατ' εξοχήν τρόπος επικοινωνίας του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα Εικαστικά, το Θεατρικό Παιχνίδι και η Μουσική έχουν για τα νήπια όχι μόνο αισθητική, αλλά και παιδαγωγική αξία ενώ συμβάλλουν δραστικά στις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου (Hall, 2015; Μαγουλιώτης & Λαμπίτση, 2012; Χαλκιαδάκη & Ακογιούνουγλου, 2018), γιατί η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα και τους ανθρώπους (Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά, 2011; Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011). Συνεπώς αποτελεί το “κλειδί” και τη “γέφυρα” για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κωτσιοπούλου, 2018).

## 2.5 Ο κοινωνικός ρόλος των Τεχνών

Η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικά σκεπτόμενων ατόμων, ατόμων ικανών να εκφράσουν αυτό που θέλουν από τη ζωή και να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στα κοινωνικά δρώμενα ως ελεύθεροι πολίτες που σέβονται την ισότητα και τη δημοκρατία και αντιστέκονται στην δημαγωγία απορρίπτοντας την υιοθέτηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Μέσω της δημιουργίας και της παρατήρησης έργων τέχνης, μέσα από την επαφή με τους θησαυρούς της Μουσικής και του Θεατρικού Παιχνιδιού επιτυγχάνεται η μετάδοση γνώσεων και κατ' επέκταση του πολιτισμού από γενιά σε γενιά, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και άλλων βασικών ικανοτήτων συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ικανής να συνδράμει μελλοντικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020).

Ο Lowenfeld υπογραμμίζει ότι «το παιδί που χρησιμοποιεί τη δημιουργική αυτή δραστηριότητα, βρίσκει συναισθηματική διέξοδο, κερδίζει ελευθερία και ευελιξία, καθώς και απελευθέρωση από περιορισμούς και αναστολές. Μέσω των ευέλικτων τοποθετήσεων στην έκφραση των ιδεών του, όχι μόνο θ' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις αποτελεσματικά και χωρίς δυσκολίες, αλλά και θα προσαρμόζεται σ' αυτές πιο εύκολα» (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012).

Μέσα στο πλαίσιο της απόλυτης εκφραστικής ελευθερίας που προσφέρουν οι Τέχνες το παιδί κατορθώνει να πει τα ανείπωτα που τις περισσότερες φορές φυλακίζονται στο εσωτερικό περίβλημα του ψυχισμού του. Βιώνει συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό, γεγονός που συμβάλλει στην αληθινή κατανόηση κοινωνικών φαινομένων ή ακόμα και ιστορικών γεγονότων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός έργου τέχνης, τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που τους ωθεί να επαναξιολογήσουν τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν άγνωστες πτυχές του εαυτού τους και κατ' επέκταση να σχηματίσουν νέες στάσεις ζωής. (Κωτσιοπούλου , 2018). Έτσι προάγεται η ενσυναίσθησή τους, καλλιεργείται η συναισθηματική τους νοημοσύνη, ενώ παράλληλα προωθείται η ηθική αυτονομία και ο προσανατολισμός τους σε αξίες κοινά αποδεκτές (Κωτσιοπούλου , 2018) που είναι από τις πιο βασικές κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να λειτουργήσει το παιδί μελλοντικά ως δημοκρατικός και διαπολιτισμικά ικανός πολίτης.



Κατά Efland (2002) το παιδί εξελίσσεται σε κοινωνικά σκεπτόμενο άτομο με ηθική βούληση, γιατί τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις που προσελκύουν το ενδιαφέρον δίνοντάς του τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και ζητήματα, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν κ.α. (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012). Και αυτό, γιατί αποτελούν την συνένωση του υποκειμενικού με το αντικειμενικό, της φύσης με το λογικό, του ασυνείδητου με το συνειδητό (Χρηστίδης, 2010).

Επίσης του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει, να κατανοήσει, ν' αναλύσει, να ερμηνεύσει και να εκτιμήσει την ελληνική και την παγκόσμια εικαστική κληρονομιά (Μαγουλιώτης & Λαμπίτση, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μπορεί να αποδεχθεί την πολιτισμική πολυμορφία και τις κοσμοθεωρίες που διαφέρουν από τις δικές του. Έτσι ο τρόπος σκέψης του γίνεται πολυδιάστατος αποκτώντας τη δυναμική του σεβασμού απέναντι στην ετερογένεια.

Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες εξασκείται στο να εργάζεται συλλογικά, να μοιράζεται και να λειτουργεί μαζί με άλλους κάνοντας ακόμα και συμβιβασμούς για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ο οποίος υπερβαίνει της προσωπικής προβολής. Μαθαίνει ν' ακούει, να εναρμονίζεται με την ομάδα και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του επιδεικνύοντας επιμονή και υπομονή (Charman, 1993; Hall, 2015). Αναπτύσσει πρωτοβουλίες, πειραματίζεται, εφευρίσκει, εξερευνά, δοκιμάζει νέες ιδέες (Κουστουράκης, 2013; Τρίμη & Σάββα, 2011). Ως φυσικό επακόλουθο με το δημιουργικό και ευχάριστο αυτό τρόπο καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες (Ντούλια, 2012) που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού μελλοντικά σε ενεργό και δημοκρατικό πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία σύμφωνα με τη σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

### **Κεφάλαιο 3. Οι Τέχνες ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης**

Οι Τέχνες θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης, αφού από τη φύση τους ως διδακτικά πεδία παρέχουν πολλές ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης, αλλά και της δράσης και της έκφρασης (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Η προσβασιμότητα των Τεχνών ή αλλιώς η ικανότητά της να γεφυρώνει τα κενά

στο μαθησιακό στυλ, τη γνωστική λειτουργία και τις κινητικές δεξιότητες, είναι αυτή που την καθιστά πολύτιμο μέσο προγραμμάτων συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης (Inclusive Education) και καθοδηγεί όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως προς ένα αμοιβαίο μαθησιακό στόχο (Woo, 2013).

Πιο συγκεκριμένα τα Εικαστικά, το Θεατρικό Παιχνίδι και η Μουσική από τη φύση τους όχι μόνο ευθυγραμμίζονται άμεσα στην κατεύθυνση της ενεργητικής μάθησης («κοινωνικός εποικοδομισμός» του L. Vygotsky) αλλά συνάμα αποτελούν πρόταση διαφοροποιημένης διδακτικής και μεθοδολογίας (Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά, 2011; Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011; Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης βοηθώντας όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Κουστουράκης, 2013), καθώς και από τυχόν δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς (Βάος, 2000). Και αυτό, γιατί σύμφωνα με έρευνες διαφορετικά παιδιά μέσα από την ενασχόλησή τους με τις Τέχνες μπορούν να επιδείξουν τις γνώσεις τους ποικιλότροπα και ευπροσάρμοστα (Χρηστίδης, 2010), καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, μεταγνωστικές ικανότητες και αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως είχε υπογραμμίσει η Francis το 2017 (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Η ευρεία γκάμα εργαλείων, τεχνικών και υλικών επιτρέπουν σε κάθε παιδί να εκφράζεται με τον τρόπο που επιλέγει με αποτέλεσμα να φωτίζεται η μοναδικότητά της προσωπικότητάς του (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Η αισθητηριακή φύση των τεχνών είναι που τις καθιστά ανεκτίμητο εργαλείο για την υποστήριξη πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης, χωρίς αποκλεισμούς (Woo, 2013).

Μέσω της δημιουργίας και της παρατήρησης εικαστικών έργων, μέσα από το άκουσμα διαφορετικών ειδών Μουσικής, καθώς και μέσα από την υπόδηση ρόλων τα παιδιά καλούνται να εμπιστευτούν και να εκτιμήσουν τις ιδέες των άλλων και κυρίως να αποδεχτούν και να σεβαστούν το οτιδήποτε διαφορετικό (Μαραβέλη, Σβίρου, & Πλιόγκου, 2014). Σε επίπεδο γνώσεων μαθαίνουν την έννοια της διαφορετικού και αντιλαμβάνονται το ρόλο του στις ανθρώπινες σχέσεις. Σε επίπεδο δεξιοτήτων μαθαίνουν να επικοινωνούν με άτομα που έχουν διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό και σε επίπεδο στάσεων ευαισθητοποιούνται απέναντι στην έννοια της συνύπαρξης με τον διαφορετικό άλλο (Μαλαφάντη & Καρέλα, 2012).

Τα Εικαστικά θεωρούνται κατάλληλο γνωστικό αντικείμενο για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης, γιατί παρέχει πολλές ευκαιρίες για τη χρήση

διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης, της δράσης και έκφρασης, αλλά και της συμμετοχής. Επίσης, ως πολυεργαλείο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γίνουν ενεργοί αποδέκτες και συμμετέχοντες, και να επιλέγουν τον τρόπο που τους ταιριάζει. Για παράδειγμα, άλλα προτιμούν να προτιμούν να δημιουργούν ατομικά και άλλα συμμετέχοντας σε ομαδικές εργασίες, άλλα να ασχολούνται με την ζωγραφική, άλλα με την πηλοπλαστική και την πλαστική με αλμυρό ζυμάρι και πλαστελίνη, καθώς και άλλα με το κολλάζ. Οι επιλογές είναι πολλές και ποικιλόμορφες, είτε χειρωνακτικά είτε ψηφιακά.

Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το Θεατρικό Παιχνίδι και τη Μουσική. Κάποια παιδιά επιθυμούν να τραγουδούν, άλλα να παίζουν, άλλοι να χορεύουν, άλλα χρησιμοποιούν μέσα που τους παρέχει η τεχνολογία, να αυτοσχεδιάζουν, να υποδύονται ρόλους είτε ατομικά, είτε σε συνεργασία με άλλα παιδιά σχηματίζοντας μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες.

Είναι δημιουργική διαδικασία που παρέχει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση και παράλληλα ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του Παιδαγωγού- Εκπαιδευτικού. Και αυτό, γιατί μέσω των Τεχνών δύνανται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που ακολουθούν την καθολική σχεδίαση, καθώς συνδυάζουν οπτικούς, ακουστικούς και απτικούς τρόπους διδασκαλίας. Παράλληλα ενισχύουν με αυτή την πολλαπλότητα ως προς τον τρόπο παρουσίασης, δράσης και εμπλοκής τα κίνητρα για την συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις δεξιότητες και το μαθησιακό τους προφίλ.

Μέσω των Τεχνών τα παιδιά δύνανται να εργαστούν σε συνθήκες δημιουργικής ανάτασης με το δικό τους προσωπικό ρυθμό, γεγονός που τους γεμίζει με γαλήνη, ηρεμία και ανακούφιση, χωρίς να πιέζονται για να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Παράλληλα με τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν, επιτυγχάνεται και η διαπροσωπική επαφή, το κτίσιμο ισχυρών κοινωνικών δεσμών, γεγονός που θα αποβεί μελλοντικά απαραίτητο στα παιδιά που χρειάζονται κοινωνική υποστήριξη (Κωτσιοπούλου , 2018).

Εν γένει οι Τέχνες, η εικαστική, θεατρική και μουσική παιδεία και αγωγή, μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης για όλα τα παιδιά χωρίς εξαιρέσεις δίνοντάς τους παράλληλα το κίνητρο για καλύτερη ζωή. Επίσης μπορούν να παράσχουν ευκαιρίες ενίσχυσης της ικανότητας για μάθηση, πράξη, εμπειρία και επαναπροσδιορισμό αρχών και αξιών που χρειάζεται μια κοινωνία, κυρίως όπως η σημερινή, που είναι γεμάτη από αλλαγές, αντινομίες, ανισότητες, διακρίσεις, εντάσεις και αβεβαιότητες (Χρηστίδης, 2010). Κατά τον Cassirer «είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, τη

διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος, γεγονός που είναι ο πραγματικός και υπέρτατος στόχος κάθε διαπαιδαγώγησης» (Cassirer, 1994).

### **3.1 Χαρακτηριστικά της ολιστικής προσέγγισης των Τεχνών**

Τα χαρακτηριστικά της ολιστικής προσέγγισης των Τεχνών που αποσκοπεί στην ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών είναι τα εξής (Woo, 2013; ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 2020; Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά, 2011; Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011; Στεφανοπούλου, 2015):

- Η διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση (αρχή του εποικοδομητισμού, κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού) που υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης. Η γνώση χτίζεται από τα ίδια τα παιδιά μέσα σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των ανοικτών περιβαλλόντων. Κατασκευάζουν τη γνώση τους μέσω της διερεύνησης, της παρατήρησης και της προσπάθειας κατανόησης του κόσμου που τους περιβάλλει.
- Η εμπειρικο-βιωματική ενασχόληση μέσα από επισκέψεις στη φύση, στην πόλη, σε Μουσεία, σε εργαστήρια καλλιτεχνών, καθώς και μέσα από τις διάφορες μορφές του Θεατρικού Παιχνιδιού.
- Εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική πρακτική (Περακάκη, 2009) που ενθαρρύνει την συνεργασία μεταξύ των παιδιών, την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, δεξιοτήτων και εφαρμογών των αποφάσεων κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας εικαστικής, μουσικής ή θεατρικής δραστηριότητας.
- Η προσέγγιση των Τεχνών γίνεται με διαθεματικό τρόπο με τη μέθοδο project (Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας), όπου επιτυγχάνεται η διασύνδεση με άλλα μαθήματα της προσχολικής αγωγής, καθώς και με την εφαρμογή μικτών παιδαγωγικών πρακτικών (Κουστουράκης, 2013; Στεφανοπούλου, 2015).
- Η συγκέντρωση και οργάνωση υλικών και εργαλείων από τον Παιδαγωγό γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να τα βρίσκουν εύκολα και να τα επιλέγουν μόνα τους ανάλογα τους εκφραστικούς τους στόχους και τις ικανότητές τους, γεγονός που αποτελεί σημαντικό μέρος της καλλιτεχνικής διεργασίας (Chapman, 1993).
- Η αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών ηλικιακά κατάλληλων για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα λογισμικών ανοικτού τύπου (Open Educational Technology) (Foti, The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's

development - a digital music lesson in kindergarden with parents input, 2020). Η χρήση των εφαρμογών Web 2.0 έχουν τη δύναμη ν' ανοίξουν το δρόμο προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες και προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς μέσα από την παροχή ποικίλων μέσων με ιδιαίτερη ευελιξία (Τόκη & Δρόσος, 2019) που εμπλέκουν πολλές αισθήσεις με όμορφα χρώματα και γραφικά.

- Υπάρχει κλίμα δημιουργικότητας, χαράς, ενθουσιασμού και αποδοχής στην τάξη. Υπάρχει δηλαδή η ατμόσφαιρα εκείνη που επιτρέπει στα παιδιά να επινοούν, να αυτοσχεδιάζουν και να εφευρίσκουν με το δικό τους τρόπο, χωρίς να νιώθουν ότι κρίνονται ή αξιολογούνται (Κωτσιοπούλου, 2018). Έχουν τη δυνατότητα να είναι ελεύθερα, να είναι ο εαυτός τους χωρίς να νιώθουν άγχος ή ανασφάλεια (Faure & Lascar, 1994).
- Ο ρόλος του Παιδαγωγού είναι υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός και στοχοπροσηλωμένος στην οικοδόμηση της θετικής αυτοϊδέας όλων των παιδιών αδιακρίτως. Πιο συγκεκριμένα: α) οργανώνει και διασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που προάγει τη μάθηση όλων των παιδιών, β) οικοδομεί την κουλτούρα που ωθεί την δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα, τον πειραματισμό, την εποικοδομητική επιδεκτικότητα στο λάθος, το ρίσκο και την κριτική, γ) προωθεί ένα θετικό κοινωνικό περιβάλλον γεφυρώνοντας πιθανές ανισότητες, δ) αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τα παιδιά βοηθώντας τα να αναπτύσσουν τις ιδέες τους και αποτελεί συνεργάτη στην οικοδόμηση της γνώσης.

Μέσα από το πνεύμα της ολιστικής προσέγγισης των Τεχνών όλα τα παιδιά πετυχαίνουν ν' αναπτύξουν τις έμφυτες και εν δυνάμει ικανότητες και δεξιότητές τους, καθώς και να χρησιμοποιήσουν πολλά είδη «νοημοσύνης» (Στεφανοπούλου, 2015) με τρόπο φυσικό και ευχάριστο. Φυσικό επακόλουθο της προσέγγισης αυτής είναι να δημιουργηθούν πολυδιάστατα άτομα, δημιουργικά και καινοτόμα (Hall, 2015).

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 4. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής των Τεχνών ως μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης**

Ο χώρος της Προσχολικής Αγωγής και γενικότερα το σχολείο πρέπει να είναι το πλατύ-σκαλο για την απόκτηση της γνώσης από όλα τα παιδιά. Χρειάζεται μία εκπαίδευση στην οποία να κυριαρχούν οι ενεργητικές εμπειρίες, να εξασφαλίζει μια καλύτερη ηθική και διανοητική μόρφωση που οδηγεί στην επιθυμία για συνεχή απόκτηση γνώσεων βάσει των ενδιαφερόντων τους προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Καυκούλα, 2012). Αυτό είναι εφικτό μόνο υπό το πρίσμα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης, που υπόσχεται επιτυχημένα παιδιά στη ζωή και όχι μόνο στο σχολείο και την εργασία, αλλά και στη μετέπειτα σχέση με τον εαυτό του και τους γύρω του.

Σύμφωνα με τα αναφερθέντα στις προηγούμενες ενότητες όλα συνηγορούν στο γεγονός ότι η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και στη βιωματική και παιδοκεντρική μέθοδο Project αποτελεί κύριο μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Απόδειξη του γεγονότος αυτού αποτελεί το ακόλουθο παράδειγμα.

#### **4.1 Παρουσίαση Παιδαγωγικής δράσης**

Η Παιδαγωγική δράση έχει τίτλο «Φθινοπωρινές αναζητήσεις». Εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 3 έως 4 χρονών σε Δημοτικό Παιδικό Σταθμό των Βορείων Προαστείων. Η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία ως προς το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, τα ενδιαφέροντα τους.. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα αποτελείται από δεκατέσσερα παιδιά εκ των οποίων:

- δύο παιδιά έχουν αρκετές δυσκολίες στην ομιλία τους κυρίως ως προς την άρθρωση.
- τέσσερα παιδιά παρουσιάζουν αδυναμία όσον αφορά τους λεπτούς χειρισμούς.
- προέρχονται από μεσαία έως εύρωστα οικονομικά στρώματα.
- Όσον αφορά τις μαθησιακές τους δυνατότητες υπάρχει διαφοροποίηση από μέτριες ως υψηλές λόγω ηλικίας. Δύο παιδιά ήταν τριών χρονών ενώ τα υπόλοιπα προσέγγιζαν την ηλικία των τεσσάρων.

Η αφορμή για την υλοποίηση της παιδαγωγικής αυτής δράσης ήταν ο συγκερασμός ενδιαφέροντος και αταξίας. Από τη μια πλευρά υπήρχε το ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά για τα τρία νέα δέντρα που φυτεύτηκαν στην αυλή του παιδικού σταθμού και από την άλλη οι συχνές αταξίες τους-παιχνίδια με το νερό.

Το project διήρκησε 3 μήνες και εξετάστηκε από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Προσχολική Ηλικία σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που κάλυπταν τα ακόλουθα διδακτικά γνωστικά αντικείμενα :

- ✚ Παιδί και Γλώσσα
- ✚ Παιδί και Δημιουργία - Έκφραση (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρικό Παιχνίδι)
- ✚ Παιδί και Μαθηματικά
- ✚ Παιδί και Πληροφορική
- ✚ Παιδί και Περιβάλλον

Το θέμα εξετάστηκε διαθεματικά-διεπιστημονικά, ομαδοσυνεργατικά, διερευνητικά, αναστοχαστικά αξιοποιώντας δημιουργικά ψηφιακό υλικό. Η ενασχόληση πραγματοποιήθηκε μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, από μια πληθώρα στρατηγικών και διαφοροποιημένο υλικό, σεβόμενη την ετερότητα του κάθε παιδιού της ομάδας, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

#### 4.1.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο σκοπός του project είναι να αναδείξει τη συμβολή της ολιστικής προσέγγισης των Τεχνών, καθώς και την αξία της ως κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την επαφή των παιδιών με τη φύση, τη γνωριμία τους με τις ομορφιές του Φθινοπώρου και μ' ένα ιδιαίτερα αγαπητό στοιχείο το νερό, καθώς και μέσα από την ενημέρωσή τους για την αξία τους στη ζωή του ανθρώπου.

Οι επιμέρους στόχοι :

- Να απελευθερωθεί η φαντασία και η δημιουργική τους σκέψη.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητά τους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η σκέψη τους να γίνει πιο αναλυτική και διεισδυτική.
- Να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό.
- Να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους, ο οποίος γίνεται πολυδιάστατος αποκτώντας τη δυναμική του σεβασμού απέναντι στην ετερογένεια.
- Να αναπτύξουν τους λεπτούς χειρισμούς τους.
- Να έρθουν σ' επαφή με διάφορες τεχνικές και ποικίλα υλικά.

- Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από εικαστικές εργασίες και να νιώσουν τη χαρά της προσωπικής τους δημιουργίας.
- Να αποκτήσουν καλύτερο έλεγχο του σώματός τους.
- Να καλλιεργήσουν την επικοινωνία με τους άλλους.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της ανακύκλωσης και της συμβολής της στην προστασία της φύσης.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία του νερού.
- Να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση συμμετέχοντας ενεργά στην ανακύκλωση άχρηστων αντικειμένων.
- Να νιώσουν το αίσθημα της ευθύνης αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.
- Να αποκτήσουν καινούριες εμπειρίες και γνώσεις
- Να μάθουν να συνεργάζονται για το κοινό καλό.
- Να διασκεδάσουν.

#### 4.1.2 Υλικό

- Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας σχετικών με το θέμα
- Μουσική και τραγούδια
- Υλικά ζωγραφικής (πινέλα, νερομπογιές, μαρκαδόροι, κηρομπογιές τέμπερες) και καβαλέτο ζωγραφικής
- Υλικά πηλοπλαστικής, πλαστικής με πλαστελίνη, εργαλεία χαρακτηριστικής
- Συσκευή αναπαραγωγής ήχου
- Εκπαιδευτικά βίντεο από το διαδίκτυο
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Διάφορα υλικά για τη διεξαγωγή πειραμάτων
- Ανακυκλώσιμα υλικά
- Ψηφιακό υλικό ανοικτού τύπου/Λογισμικά για μικρά παιδιά

#### 4.1.3 Σχεδιασμός

Η οργάνωση και η εκτέλεση του σχεδίου εναρμονίζεται με την αρχή του Kilpatrick, που έλεγε χαρακτηριστικά ότι «ο δάσκαλος καθοδηγεί και απευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια» (Frey, 1986). Ο ρόλος της κύριας ερευνήτριας ως Παιδαγωγού ήταν, όπως προστάζει η σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή του παρατηρητή-καταγραφέα, του εμπνευστή και ρυθμιστή. Παράλληλα φρόντισε να οργανωθεί ο χώρος κατάλληλα και ενημέρωσε τους γονείς για τη δράση, ώστε να βοηθήσουν στην παροχή επιπλέον υλικού. Επίσης ενημέρωσε και το τμήμα



Διεύθυνσης του Οργανισμού των Παιδικών Σταθμών προκειμένου για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα από τη συνεργασία με άλλους φορείς. Συγκεκριμένα επιτεύχθηκε συνεργασία με την υπηρεσία του Πρασίνου και η επίσκεψη γεωπόνου στο χώρο του Παιδικού Σταθμού. Πιο αναλυτικά οι φάσεις του Project :

1<sup>η</sup> φάση: Αφετηρία αποτέλεσε το ερέθισμα που κέντρισε το ενδιαφέρον το παιδιών, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

2<sup>η</sup> φάση: Ακολούθησε συζήτηση από την ομάδα, ανταλλαγή απόψεων και ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν στη συνέχεια τον οδηγό δράσης.

- Ποια τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα της φύσης κατά τη διάρκεια το Φθινοπώρου;
- Πως γίνεται ένα δέντρο;
- Που υπάρχει νερό στη φύση;
- Πως γίνεται η βροχή;
- Ποια τα οφέλη της φύσης;
- Που είναι χρήσιμο το νερό;
- Τι είναι ανακύκλωση και πως συμβάλει στην προστασία της φύσης;
- Ποια είναι τα ανακυκλώσιμα υλικά και ο μπλε κάδος;
- Το νερό και γενικότερα η φύση μπορεί να γίνει ζωγραφική, τραγούδι και χορός;
- Ποιοι μεγάλοι ζωγράφοι εμπνεύστηκαν από τις ομορφιές του Φθινοπώρου;

3<sup>η</sup> φάση: Διαμόρφωση του πλαισίου δράσης.

- ❖ Το project εκτυλίχθηκε μέσα σε κλίμα φιλικό και ζεστό, σεβασμού και συνεργασίας.
- ❖ Το θέμα ήταν κοινό, αλλά υπήρχε ποικιλία ως προς τον τρόπο παρουσίαση. Υπήρχαν οπτικοί, απτικοί και ακουστικοί τρόποι παρουσίασης της πληροφορίας δίνοντας έμφαση στα σημαντικά σημεία και αποφεύγοντας την περιγραφή λεπτομερειών.
- ❖ Οι δραστηριότητες, χαρακτηρίζονταν από ποικιλομορφία, ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, Επίσης χαρακτηρίζονταν από ευελιξία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής ως προς το πρακτικό κομμάτι για την αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών.

- ❖ Τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες με το ίδιο περιεχόμενο, αλλά με διαφορετικό βαθμό και τύπο υποστήριξης και ανατροφοδότησης, καθώς και με διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας σε κάποιες περιπτώσεις.
- ❖ Το project περιλάμβανε δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μέσα από πλήθος εκπαιδευτικών υλικών.
- ❖ Το project καταλάμβανε από μισή έως δύο ώρες του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος επί τρεις μήνες.

#### 4<sup>η</sup> φάση: Οργάνωση της τάξης.

- Οι γωνιές της τάξης εξοπλήστηκαν με κατάλληλα υλικά παρέχοντας σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης και πειραματισμού.
- Συχνά η τάξη έπαιρνε τη μορφή εργαστηρίου ή παράλληλων εργαστηρίων, όπου τα παιδιά συμμετείχαν είτε ατομικά είτε ομαδικά ανάλογα τη δραστηριότητα.
- Επίσης άλλαζε η διάταξη των τραπεζιών της τάξης και γενικά των επίπλων, όταν ήταν απαραίτητο για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής της παιδαγωγικής δράσης.

#### 4.1.4 Δραστηριότητες

##### Παιδί και Γλώσσα

Η ανάγνωση παραμυθιών, ιστορίες από τη Μυθολογία, η απαγγελία ποιημάτων, καθώς και η προβολή εκπαιδευτικών βίντεο από το διαδίκτυο μέσα από την πλούσια θεματολογία που πηγάζει από το project πέρα από τον επιμορφωτικό τους ρόλο συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Κάθε πρωί ξεκινούσε η μέρα με τη “συζήτηση”. Τα θέματα αφορούσαν το φθινόπωρο και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, τα οφέλη της φύσης και την προστασία της, το νερό και τις διάφορες μορφές του, την ανακύκλωση των άχρηστων υλικών, τη βιογραφία και τα έργα μεγάλων ζωγράφων που εμπνεύστηκαν από τις ομορφιές της Φθινοπωρινής φύσης. Ο τρόπος προσέγγισης διαφοροποιόταν από μέρα σε μέρα ανάλογα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών.

Οι καινούριες πληροφορίες που αποκόμιζαν τα παιδιά τα οδηγούσαν στην εκμάθηση νέων λέξεων και στην κατανόηση της σημασίας τους. Παράλληλα τους δινόταν το ερέθισμα να ανταλλάξουν απόψεις, να προβληματιστούν και να μάθουν να συνομιλούν μεταξύ τους σεβόμενοι τους κανόνες ενός σωστού διαλόγου.

Επίσης είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να διαβάσουν με το δικό τους τρόπο το υλικό που τους δινόταν ανεξαρτήτου πηγής (βιβλίο, εκπαιδευτικό βίντεο,

πίνακας ζωγραφικής), καθώς και αφού κάνουν σύνθεση όλων αυτών, να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, την οποία στη συνέχεια αφηγούνται στην ομάδα.

Παράλληλα είχαν το έναυσμα να προχωρήσουν από την εικόνα στο χαρτί, από την “ανάγνωση” στη γραφή είτε χειρωνακτικά είτε ψηφιακά μέσω του ελεύθερου λογισμικού Tux Paint που τους παρέχει ένα κενό καμβά και μια ποικιλία εργαλείων για να δημιουργήσουν. Έτσι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα επιλογής σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους.

Πιο συγκεκριμένα το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το εξής:

- ❖ Παραμύθια (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 1)
  - «Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα»
  - «Το Φθινόπωρο»
  - «Πέφτει, πέφτει η σταγόνα»
  - «Φθινόπωρο και ο Σκίουρος χάνει το φαΐ του»
  - «Το σποράκι ταξιδεύει»
  - «Η ιστορία του νερού»
  - «Μια βροχερή μέρα»
  - «Τα συννεφάκια»
  - «Το τραγούδι του ποταμού»
  - «Αντάμα»
  - «Οι φύλακες της φύσης»
  - «Η κυρά Φύση και ο κακός ο Ρύπος»
- ❖ Μυθολογία
  - Δήμητρα, η θεά της γεωργίας
  - Ποσειδώνας, ο θεός της θάλασσας
- ❖ Ποιήματα
  - «Το ποταμάκι» του Ζαχαρία Παπαντωνίου
  - Δημοτικό «Βρέχει. βρέχει»
- ❖ Εκπαιδευτικά βίντεο μέσω η/υ

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν λέξεις-κλειδιά: «το δεντράκι», «η ανακύκλωση», «το ταξίδι του νερού», «η σταγόνα» για αναζήτηση στο διαδίκτυο και παρακολούθησαν τα εξής:

- <https://www.youtube.com/watch?v=-j6z1C4sog8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qYsL3CsE29Y>
- <https://www.youtube.com/watch?v=2zi6cW8uTSw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=0hr9cOUKfGY>

- <https://www.youtube.com/watch?v=178nqjKMuZw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=EaPhiZmnFEg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=nFu8oP9Nwaw>
- <https://youtu.be/StPobH5ODTw>
- [https://antikleidi.com/2015/10/04/fthinoporo\\_zografiki\\_pinakes\\_v2](https://antikleidi.com/2015/10/04/fthinoporo_zografiki_pinakes_v2)

## **Παιδί και Δημιουργία -Έκφραση**

### Εικαστικά

Η γνώση περνάει μέσα από την Τέχνη. Οι πληροφορίες ή αλλιώς οι νέες γνώσεις που έπαιρναν τα παιδιά συνοδεύονταν από εικαστικές εργασίες. Μέσα από τα εργαστήρια τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πολλά και ποικίλα υλικά (ανακυκλώσιμα και άλλα), καθώς και διάφορες τεχνικές όπως ζωγραφική, πηλοπλαστική, πλαστική με πλαστελίνη, κολλάζ, τυπώματα. Εξάσκησαν τους λεπτούς χειρισμούς τους, έμαθαν να κρατούν σωστά κάθε υλικό που έχει σχέση με τη γραφή και τη ζωγραφική, αναπτύσσοντας συγχρόνως και τον οπτικοκινητικό συνδυασμό, δηλαδή την συντονισμένη κίνηση χεριού-ματιού-αντικειμένου, τη φαντασία τους και ένιωσαν το αίσθημα της προσωπικής τους δημιουργίας. Οι δραστηριότητες είναι πολλές και διαφορετικές με αποτέλεσμα να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά όλα τα παιδιά αξιοποιώντας τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν ατομικές εργασίες σε ολιγάριθμες ομάδες από 2 έως 5 παιδιά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας προκειμένου να υπάρχει εξατομικευμένη βοήθεια στα παιδιά που το είχαν ανάγκη (βλ. Παράρτημα Α’).

- «Φθινοπωρινά δέντρα» : τα παιδιά με την τεχνική του κολλάζ έφτιαξαν δέντρα με φύλλα που είχαν μαζέψει από τον κήπο του παιδικού σταθμού και με ξυλάκια κανέλας για κορμό και κλαδιά (βλ. Παράρτημα Α’, Εικ. 2)
- «Φθινοπωρινά φύλλα» : τα παιδιά δημιούργησαν με την τεχνική του τυπώματος χρησιμοποιώντας αληθινά φύλλα και τέμπερες (βλ. Παράρτημα Α’, Εικ. 3).
- «Σύννεφα» : τα παιδιά ζωγράρισαν με τέμπερες και στη συνέχεια έριξαν ζάχαρη για πιο ανάγλυφο αποτέλεσμα. Παράλληλα “έφαγαν” και λίγη.
- «Ομπρέλες» : τα παιδιά έφτιαξαν ομπρέλες, τις οποίες ζωγράρισαν με κηρομπογιές (βλ. Εικ. 4). Στη συνέχεια, αφού τις κόλλησαν στο χαρτί ζωγράρισαν περιμετρικά τις σταγόνες της βροχής με τέμπερα (βλ. Παράρτημα Α’, Εικ. 5).

- «Σαλιγκάρια» : τα παιδιά ζωγράρισαν με νερομπογιές συνδυάζοντας διαφορετικά χρώματα για τον ουρανό και διαφορετικά για τα σαλιγκάρια. Για χορτάρι κολλάνε χαρτί γκοφρέ.
- «Φθινοπωρινά φρούτα» : τα παιδιά δημιούργησαν με την τεχνική του στένσιλ (βλ. Παράρτημα Α, Εικ.6)
- «Φρούτα και καρποί του Φθινοπώρου» : τα παιδιά ζωγράρισαν με μαρκαδόρους και ξυλομπογιές.
- « Το σταφύλι» : τα παιδιά με την τεχνική του ψηφιδωτού, αφού πρώτα έφτιαξαν μπαλίτσες από γκοφρέ χαρτί στη συνέχεια κόλλησαν σε κάθε κύκλο από μία (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 7).
- «Χελιδόνια-Αποδημητικά πουλιά» : τα παιδιά ζωγράρισαν με τέμπερες και νερομπογιές.
- «Η σπορά» : τα παιδιά ζωγράρισαν με τέμπερες (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 8) και κόλλησαν όσπρια (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 9).
- «Η ελιά» : τα παιδιά με την τεχνική του ψηφιδωτού κόλλησαν στη σωστή θέση (σαν παζλ) φύλλα από γλασέ χαρτί και βελουτέ για τις ελιές (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 10).

Όλες αυτές οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών αποτέλεσαν τις σελίδες του ψηφιακού βιβλίου που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή [Canvas](#) (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 11)

Η ενασχόληση με τα εικαστικά δεν σταμάτησε εκεί. Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να ασχοληθούν με την πηλοπλαστική και πλαστική με πλαστελίνη. Έφτιαξαν «πήλινες φρουτιέρες» με φρούτα από πλαστελίνη. Επίσης ζωγράρισαν «γλάστρες» από ανακυκλωμένα υλικά (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 12) για το εργαστήρι της κηπουρικής. Στις δραστηριότητες αυτές υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το βαθμό της παρεχόμενης βοήθειας. Άλλα παιδιά αρκέστηκαν σε κάποιες γενικές συμβουλές, ενώ άλλα χρειάστηκαν εξατομικευμένη βοήθεια, η οποία τους δόθηκε απλόχερα.

Το ταξίδι στα χρώματα του Φθινοπώρου συνεχίστηκε μέσα από την επαφή των παιδιών με έργα μεγάλων ζωγράφων : Viorel Marginean, Claude Monet, Wassily Kandinsky, Paul Gogen, Vincent Van Gogh, Gustav Klimt, Ferdinand Hodler, Egon Schiele, Jacek Yerka, Zaozersky Vitali, Leonid Afremov. Ύστερα από συζήτηση, αναζήτηση στο διαδίκτυο, παρατήρηση και σχολιασμό, τα παιδιά ένιωσαν την επιθυμία να φτιάξουν τα δικά τους έργα τέχνης. Αφού επέλεξαν τον πίνακα της αρεσκείας τους δημιούργησαν ως μεγάλοι ζωγράφοι σε καβαλέτο (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 13).

Για ορισμένα παιδιά που τους φάνηκε δύσκολο ένα τέτοιο εγχείρημα, υπήρξε διαφοροποίηση. Τους δόθηκε η επιλογή να δημιουργήσουν είτε μέσα από την ψηφιακή σχεδίαση με τη βοήθεια του ελεύθερου λογισμικού Tux Paint (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 14), είτε ελεύθερο σχέδιο σε χαρτί του μέτρου (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 15 & 16).

#### Θεατρικό Παιχνίδι

Οι δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίζονται από ευελιξία με αποτέλεσμα να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να εξελιχθούν προσωπικά και διαπροσωπικά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17).

- Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός με τίτλο «Μια βόλτα στο δάσος» : Τα παιδιά μεταμορφώθηκαν από το “μαγικό ραβδάκι” της κύριας ερευνήτριας που είναι η Υπεύθυνη Παιδαγωγός του τμήματος σε ζωάκια, τα οποία κατά τη διάρκεια της βόλτας τους συνάντησαν διάφορες περιπέτειες.
- Θεατρικό δρώμενο : Η ιστορία της θεάς Δήμητρας και της αρπαγής της κόρης της, Περσεφόνη άρεσε τόσο πολύ στα παιδιά που, ύστερα από παρότρυνση, θέλησαν να αναβιώσουν το μύθο. Μετά από συζήτηση διάλεξαν το ρόλο της αρεσκείας τους και στη συνέχεια τα κοστούμια και τα εξαρτήματα που θα χρειαζόνταν για την υπόδησή του από το βεστιάριο του παιδικού σταθμού. Τα πιο θαρραλέα παιδιά διάλεξαν τους πρωταγωνιστικούς ρόλους, ενώ άλλα προτίμησαν να είναι στην ομάδα «φίλοι του Πλούτωνα» και «φίλες της Περσεφόνης».
- Δραματοποίηση του εθίμου της Περπερούνας, αφού μιλήσαμε για την ανομβρία. Το παιχνίδι αυτό παίχτηκε αρκετές φορές, γιατί όλα τα κορίτσια ήθελαν το πρωταγωνιστικό ρόλο. Δεν ήταν, όμως, ίδιο, γιατί κάθε παιδί με τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα το χρωμάτιζε διαφορετικά.

#### Μουσική

Τα παιδιά μέσα από τα φθινοπωρινά τραγούδια, τις ρυθμικές κινήσεις, την κίνηση και το χορό είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν καλύτερο έλεγχο του σώματός τους, να εξελιχθούν χωροταξικά και κιναισθητικά. Επίσης όλα είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα. Το μόνο που τα διαφοροποιούσε ήταν ότι άλλα έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον στα τραγούδια, ενώ άλλα προτιμούσαν την ελεύθερη κίνηση και το χορό. Μάλιστα δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να παρουσιάσουν ξεχωριστά στην ομάδα αυτό που τους

άρεσε περισσότερο είτε ήταν κάποιο τραγούδι, είτε κάποια χορευτική κίνηση. Στη συνέχεια χαίρονταν απλόχερα το χειροκρότημα από όλους.

Άλλες δραστηριότητες :

- «Έπαφή με τον ήχο της βροχής» : Μία βροχερή μέρα, ύστερα από παρότρυνση της κύριας ερευνήτριας, τα παιδιά κάνοντας απόλυτη ησυχία άκουσαν τον ήχο της βροχής .Μάλιστα τους ήταν τόσο απολαυστικό όλο αυτό, που όταν κάποιο παιδί διέκοψε την ησυχία και άρχισε να μιλάει, τα υπόλοιπα του ζήτησαν να σταματήσει για να ακούσουν λίγο ακόμα τη βροχή.
- «Όργανο της βροχής» : Τα παιδιά ζωγράρισαν με τέμπρες ανακυκλωμένο υλικό, το οποίο γεμίζουν με ρύζι και στη συνέχεια το κλείνουν (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17).
- «Τραγούδι συνοδεία χειροποίητου οργάνου» : Τα παιδιά τραγούδησαν το τραγούδι “βροχή” συνοδεία των οργάνων που είχαν φτιάξει.

### **Παιδί και Μαθηματικά**

Μέσα από εικαστικές εργασίες, καθώς και από πίνακες ζωγραφικής τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα χρώματα, τα σχήματα και τα μεγέθη, έκαναν αντιστοιχίσεις, Επίσης, ύστερα από την παρατήρηση του ίδιου πίνακα ζωγραφικής του Claude Monet με τίτλο «Θημωνιές στο Τέλος της Ημέρας» σε διαφορετικές εποχές, Φθινόπωρο και Καλοκαίρι, έκαναν συγκρίσεις. Διαπίστωσαν ότι ενώ έβλεπαν “την ίδια ζωγραφιά”, ήταν διαφορετικά τα χρώματα στους δύο αυτούς πίνακες και ότι ήταν “πιο φωτεινά”, “πιο ανοιχτά”, “δεν ήταν σκούρα” στον πίνακα του καλοκαιριού (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17).

### **Παιδί και Πληροφορική**

Όσον αφορά το Διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών τα παιδιά, κυρίως τα μεγαλύτερα, μέσα από τα ελεύθερα λογισμικά Ανοικτού τύπου GCompris και Kindsriration είχαν τη δυνατότητα να ασκήσουν την αντίληψη και την παρατηρητικότητα τους από τις δραστηριότητες «Ανιχνευτής Εικόνων» και «Καλές Τέχνες», όπου έπρεπε να κάνουν συγκρίσεις, να βρίσκουν ομοιότητες, διαφορές και λεπτομέρειες από πίνακες ζωγραφικής (Παράρτημα Α', Εικ. 17). Επίσης μέσα από το λογισμικό Tux Paint για μικρά παιδιά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τους δινόταν μια επιπλέον επιλογή, να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν μ' έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο, ψηφιακά.

## Παιδιά και Φυσικό Περιβάλλον

Πειράματα με το νερό (πείραμα της βροχής, χρωματισμός νερού από γκοφρέ χαρτιά διαφόρων χρωμάτων): τα παιδιά μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και μέσω της παρατήρησης κατέληξαν στα δικά τους συμπεράσματα. Επιπλέον δόθηκε η δυνατότητα στα μεγαλύτερα παιδιά να συμμετάσχουν σε πείραμα ψηφιακά με τρόπο διαδραστικό και παιγνιώδη μέσω του λογισμικού GCompris (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17).

Οι γνώσεις που αποκόμισαν τα παιδιά από τα παραμύθια, τις ιστορίες και τα εκπαιδευτικά βίντεο της παιδαγωγικής αυτής δράσης τα βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν το πόσο σημαντικά είναι τα δέντρα, το νερό και εν γένει η φύση στη ζωή. Οι απαντήσεις τους καταχωρήθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού Kindspiration (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17). Στη συνέχεια τους έγινε πρόταση από την κύρια ερευνήτρια να δημιουργήσουν ως μελλοντικοί υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες.

- «Γλάστρες από ανακυκλωμένα υλικά» (β'. Παράρτημα Α', Εικ. 17) :
  - Συλλογή ανακυκλωμένων υλικών με τη βοήθεια των γονιών.
  - Τα μεγαλύτερα παιδιά έφτιαξαν γλάστρες ζωγραφίζοντας μεγάλα πλαστικά κεσεδάκια με την τεχνική του τυπώματος και του στένσιλ, στα οποία τις επόμενες μέρες φύτεψαν βολβούς με τη καθοδήγηση της γεωπόνου του Δήμου. Στη συνέχεια ανέλαβαν την φροντίδα τους, τα παρατηρούσαν καθημερινά και όποτε χρειαζόταν τα πότιζαν.
  - Τα μικρότερα παιδιά έφτιαξαν γλάστρες από μικρά πλαστικά κεσεδάκια τα οποία στόλισαν με πολύχρωμα χαρτάκια χρησιμοποιώντας την τεχνική του κολλάζ. Στη συνέχεια έβαλαν βαμβάκι και με την καθοδήγηση της κύριας ερευνήτριας φύτεψαν φακές και τα φρόντιζαν.

### 4.1.5 Παρουσίαση

Το τελικό προϊόν της παιδαγωγικής αυτής δράσης ήταν η παρουσίαση Εικαστικών Τεχνών με τα έργα των παιδιών. Δημιουργήθηκε βίντεο που στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους γονείς και τα μέλη της Διεύθυνσης του Οργανισμού των Παιδικών Σταθμών του Δήμου με την παρουσίαση του project με τίτλο «Φθινοπωρινές Αναζητήσεις» (βλ. Παράρτημα Α', Εικ. 17). Περιλάμβανε :

- ✿ Πίνακες Ζωγραφικής των παιδιών εμπνευσμένα από έργα μεγάλων ζωγράφων
- ✿ Κατασκευές των Παιδιών
- ✿ Γωνιά Πρασίνου {χειροποίητες γλάστρες}



- ✿ Εικαστικές δημιουργίες των παιδιών που αποτέλεσαν τις σελίδες του ψηφιακού βιβλίου, το οποίο στάλθηκε στους γονείς μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

#### 4.1.6 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της παιδαγωγικής δράσης αποτελεί τον αναστοχασμό και την αποτίμηση των επιδιωκόμενων στόχων. Η περάτωση του project με τίτλο “Φθινοπωρινές Αναζητήσεις” στέφθηκε με επιτυχία, γεγονός που δημιούργησε σε όλους αίσθημα ευφορίας. Πιο συγκεκριμένα :

- ✓ Με βάση τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης και τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και του Project πραγματοποιήθηκε ένα Παραγωγικό Πρόγραμμα, βιωματικό, ομαδοκεντρικό που βασίστηκε στην συν-κατασκευή, στην αναζήτηση, την παρατήρηση, την διερεύνηση, την ελεύθερη έκφραση, χαρά, συνεργασία και διάλογο.
- ✓ Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές ευφυΐες, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και εν γένει να εξελιχθούν ολόπλευρα. Και αυτό ίσχυε για όλα ανεξάρτητα από την ηλικία, το μαθησιακό στυλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους χάρη στην διαφοροποίηση της παρουσίασης του θέματος, των δραστηριοτήτων που εμπλέκονταν τα παιδιά, καθώς και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Και όλα αυτά μέσα από τον πολύχρωμο κόσμο των Τεχνών, όπου η ευελιξία και η ποικιλία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας επιτυγχάνεται εύκολα και φυσικά.
- ✓ Όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη διαδικασία της γνώσης ενεργητικά και χωρίς άγχος χάρη στο διαφορετικό τρόπο παρότρυνσης και ενθάρρυνσης από μέρους της κύριας ερευνήτριας σεβόμενη την ξεχωριστή προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία του καθενός.
- ✓ Τα παιδιά απέκτησαν οικολογική συνείδηση. Καθημερινά συνεχίζουν να φροντίζουν τις γλάστρες με τους βολβούς που φύτεψαν. Παράλληλα η ανακύκλωση άχρηστων υλικών έγινε μέρος της ζωής τους.
- ✓ Η αξιοποίηση ψηφιακού υλικού έδειξε ότι οι ΤΠΕ και τα λογισμικά Ανοικτού τύπου διαδραμάτισαν υποστηρικτικό ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση των μικρών παιδιών με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.
- ✓ Η παιδαγωγική αυτή δράση λειτούργησε ως forum της κοινωνίας πολιτών, στο οποίο συμμετείχαν παιδιά, Παιδαγωγοί, γονείς και φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

✓ Εν γένει ήταν μια όμορφη και εποικοδομητική εμπειρία για όλους .

Μάλιστα ο ενθουσιασμός και η χαρά ήταν τόσο μεγάλη από τη δημιουργική αυτή διαδικασία με αποτέλεσμα την επιθυμία της συνέχισής της κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Έτσι “οι αναζητήσεις” των παιδιών δεν σταμάτησαν στο φθινόπωρο, αλλά θα συνεχιστούν και στις άλλες εποχές πάντα μέσα από τον πολύχρωμο κόσμο των Τεχνών.

#### **4.1.7 Συμπέρασμα**

Η προσέγγιση της Τέχνης βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και στη μέθοδο Project αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία βοηθώντας σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών αδιακρίτως, καθώς και στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του Ημερήσιου Προγράμματος για κάθε Παιδαγωγό Προσχολικής Ηλικίας που εργάζεται στο χώρο της Προσχολική Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## **Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ**

### **Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας**

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η έρευνα που διεξήχθη, δηλαδή ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η διαδικασία διεξαγωγής της, το δείγμα του ερευνώμενου πληθυσμού, το εργαλείο της έρευνας, η επεξεργασία και η ανάλυση των ευρημάτων και εν τέλει τα αποτελέσματα.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τη λέξη «έρευνα». Κατά τον Moully (1970) είναι «η διαδικασία που μας οδηγεί, μέσα από προγραμματισμένη και συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων» (Δημητρόπουλος, 1994). Κατά τον Κονετά (1977) ορίζεται ως «η προσπάθεια που παρέχει απαντήσεις σε ερωτήματα» (Δημητρόπουλος, 1994). Η «μεθοδολογία της έρευνας» αφορά το τρόπο προσέγγισης, τη στάση του ερευνητή απέναντι στο υπό διερεύνηση πρόβλημα και περιλαμβάνει τις τεχνικές, τα μέσα, τα υλικά, καθώς και τις διαδικασίες, δηλαδή τα στάδια που θα ακολουθηθούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Στην παρούσα εργασία η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποσοτική ανάλυση με τυχαία δειγματοληψία και το ερευνητικό μέσο είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο και αρκετά διαδεδομένο στη διεξαγωγή ερευνών.

#### **5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Δεν υπάρχει ερευνητική προσπάθεια που να μην αποβλέπει στην υλοποίηση συγκεκριμένου στόχου. Στην παρούσα εργασία θα εξετασθεί κατά πόσο οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας υλοποιούν προγράμματα Τέχνης με τη μέθοδο Project σεβόμενοι τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με απώτερο σκοπό να αναδυθεί κατά πόσο η ολιστική αυτή προσέγγιση αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Από το γενικό στόχο απορρέουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτελούν τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας :

- Γνωρίζουν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ;
- Γνωρίζουν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας τη μέθοδο Project ;
- Γνωρίζουν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας την έννοια και τη σημασία του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης ;

- Εφαρμόζουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους τις σύγχρονες αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές ;
- Με ποιο τρόπο γίνεται η προσέγγιση των Τεχνών στην Προσχολική Εκπαίδευση ;
- Οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας κάνουν χρήση των ΤΠΕ στα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής ;
- Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας ;

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη δομή της εργασίας προέκυψαν οι εξής υποθέσεις :

- ❖ Οι Τέχνες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.
- ❖ Οι Τέχνες συν διαμορφώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες.
- ❖ Η ολιστική προσέγγιση των Τεχνών αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.

## 5.5 Διεξαγωγή της έρευνας

«Κάθε έρευνα είναι αποτέλεσμα ώριμης σκέψης και σοβαρού προβληματισμού και ακόμα πιο σοβαρού σχεδιασμού» (Δημητρόπουλος, 1994). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στο παραπάνω δεδομένο και διαμορφώθηκε μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε η καταγραφή των ερωτήσεων και η στάθμισή τους με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους. Έπειτα από τη σχετική συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, για τον έλεγχο και την έγκριση των ερωτήσεων, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, τροποποιήσεις και προσθαφαιρέσεις και οριστικοποιήθηκε το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η δημιουργία του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια της εφαρμογής Microsoft Forms που είναι σύμφωνη με το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR) σεβόμενη έτσι όλα τα απαιτούμενα για την δημοσίευσή του και για τη διαφύλαξη των συμμετεχόντων σ' αυτό (βλ. Παράρτημα Γ'). Στη συνέχεια έγινε ο διαμοιρασμός κατόπιν εγκρίσεως από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (βλ. Παράρτημα Β') με τη χρήση συνδέσμου μέσω messenger σε Παιδαγωγικό Προσωπικό και όσοι ήθελαν το συμπλήρωσαν. Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε την κατασκευή και κωδικοποίηση των δεδομένων, καθώς και τη

στατιστική τους ανάλυση, η οποία έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πρόγραμμα SPSS Statistics 27.

## 5.6 Πλήθος, Δείγμα της έρευνας

«Στις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες συνήθως είναι επιθυμητό να μελετηθεί η συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων που έχουν κοινό χαρακτηριστικό και αποτελούν το πλήθος μίας έρευνας» (Δημητρόπουλος, 1994). Στην προκειμένη περίπτωση το πλήθος της έρευνας αποτέλεσαν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου, είτε είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, είτε προέρχονται από Πανεπιστημιακή και Τεχνολογική εκπαίδευση, είτε ακόμα από Δευτεροβάθμια (Π.Ε., Τ.Ε., Δ.Ε.).

Με δεδομένο το γεγονός ότι, το υπό την έρευνα πλήθος ήταν μεγάλο σε αριθμό έγινε δειγματοληψία και επιλέχθηκε τυχαίο δείγμα Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, αντιπροσωπευτικό του πλήθους από το οποίο προερχόταν. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από 69 άτομα Παιδαγωγικού Προσωπικού (Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας και βοηθοί Παιδαγωγού) που εργάζονται σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς σε διάφορες περιοχές της Αττικής.

## 5.7 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής Microsoft Forms που παρέχεται με συνδρομή από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (βλ. Παράρτημα Γ'). Η πλατφόρμα αυτή είναι σύμφωνη με το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR) και μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα κατασκευής ενός διαδικτυακού (online) ερωτηματολογίου, το οποίο μπορεί να «διανεμηθεί» μέσω διαφόρων επιλογών, έχοντας την ευχέρεια της απευθείας προβολής των απαντήσεων και της συλλογής δεδομένων. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας, στο σκοπό και στους επιμέρους στόχους της.

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν, είναι σαφείς, σύντομες και αντιστοιχούν στις προς ανάλυση μεταβλητές. Ο τύπος των ερωτήσεων στην πλειοψηφία τους είναι κλειστού τύπου, κυρίως με πολλαπλής επιλογής απαντήσεις, καθώς και μερικές εναλλακτικής απάντησης (διχοτομικής ή διαζευκτικής). Τέλος δόθηκε η δυνατότητα για μια ξεκάθαρη απάντηση ανοικτού τύπου ερώτησης «Εδώ μπορείτε να προσθέσετε οτιδήποτε θέλετε σχετικά με τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία»

(ερώτηση 26), ώστε να εκφραστούν οι προσωπικές απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις και διαχωρίζεται σε τέσσερα μέρη:

- ◊ το Α' μέρος αποτελείται από ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (1-7); Φύλο, Ηλικία, Οικογενειακή κατάσταση, Επίπεδο σπουδών, Σχέση εργασίας, Χρόνο Επαγγελματικής εμπειρίας, Χρόνο Προϋπηρεσίας.
- ◊ το Β' μέρος αποτελείται από ειδικές ερωτήσεις για τις Τέχνες (8-14).
- ◊ το Γ' μέρος αποτελείται από ειδικές ερωτήσεις για την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project (15-20).
- ◊ το Δ' μέρος αποτελείται από ειδικές ερωτήσεις για τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (21-26).

## 5.8 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δειγματικών δεδομένων έγινε με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου SPSS version 27. Αφού συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο από το δείγμα 68 συμμετεχόντων μέσω της εφαρμογής Microsoft Forms έγινε απευθείας η συλλογή δεδομένων στο excel, όπου κωδικοποιήθηκαν, επεξεργάστηκαν, οργανώθηκαν σε γραφήματα και πίνακες, αλλά επίσης έγιναν συσχετισμοί και σχετικοί έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας.

Πρώτα έγιναν περιγραφικές αναλύσεις για τις δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος και υπολογίστηκαν οι συχνότητες για την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το είδος παιδικού σταθμού εργασίας, τη σχέση εργασίας και το χρόνο συνολικής επαγγελματικής προϋπηρεσίας. Στη συνέχεια αφού έγιναν περιγραφικές αναλύσεις και στα άλλα μέρη των ερωτήσεων, θεωρήθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθούν έλεγχοι συσχέτισης με το κριτήριο  $\chi^2$  και ANOVA.

## Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη μέσα από γραφήματα και πίνακες, διαχωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες :

- Δημογραφικές πληροφορίες
- Τέχνες

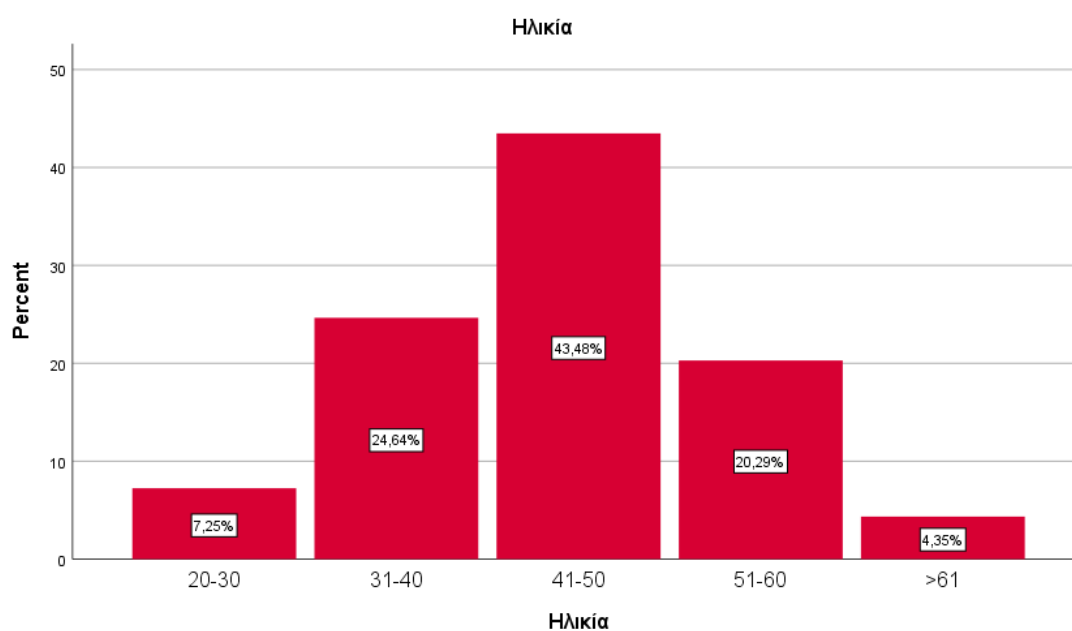
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδος Project
- Καθολικός Σχεδιασμός Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Στη συνέχεια γίνεται η αποτίμηση και η αξιολόγησή τους. Πρώτα πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις και στη συνέχεια έλεγχοι συσχέτισης με το κριτήριο  $\chi^2$  και ANOVA, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζονται με τις απαντήσεις των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας αναφορικά με ΤΠΕ και Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης. Ο  $\chi^2$  πραγματοποιείται ανάμεσα σε δύο ποιοτικές μεταβλητές για να ελεγχθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ τους και ο έλεγχος ANOVA διότι η εξαρτημένη μεταβλητή είναι διατακτική και οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι ποιοτικές.

### Δημογραφικές πληροφορίες

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 69 παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας, όπου όλες ήταν γυναίκες. Από το διάγραμμα 1 προκύπτει ότι οι περισσότερες είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών (N=30, 43.5%). Το 24.6% των συμμετεχουσών είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών, το 20.3% αυτών είχαν ηλικία από 51 – 60 ετών, το 7.2% αυτών είχαν ηλικία από 20 – 30 ετών και το 4.3% αυτών είχαν ηλικία πάνω από 60 ετών.

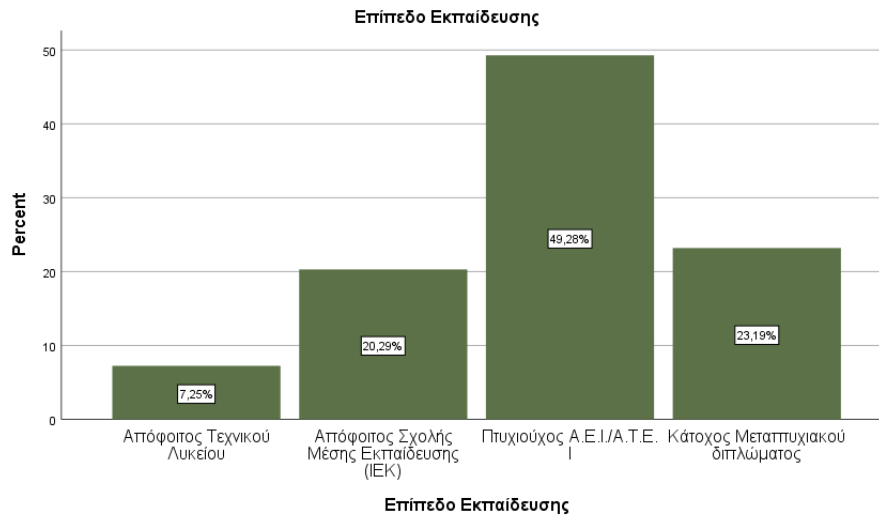
### *Διάγραμμα 1: Ηλικία*



Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ – ΤΕΙ (N=34, 49.3%). Το 23.2% των συμμετεχουσών ήταν πτυχιούχοι κάτοχοι

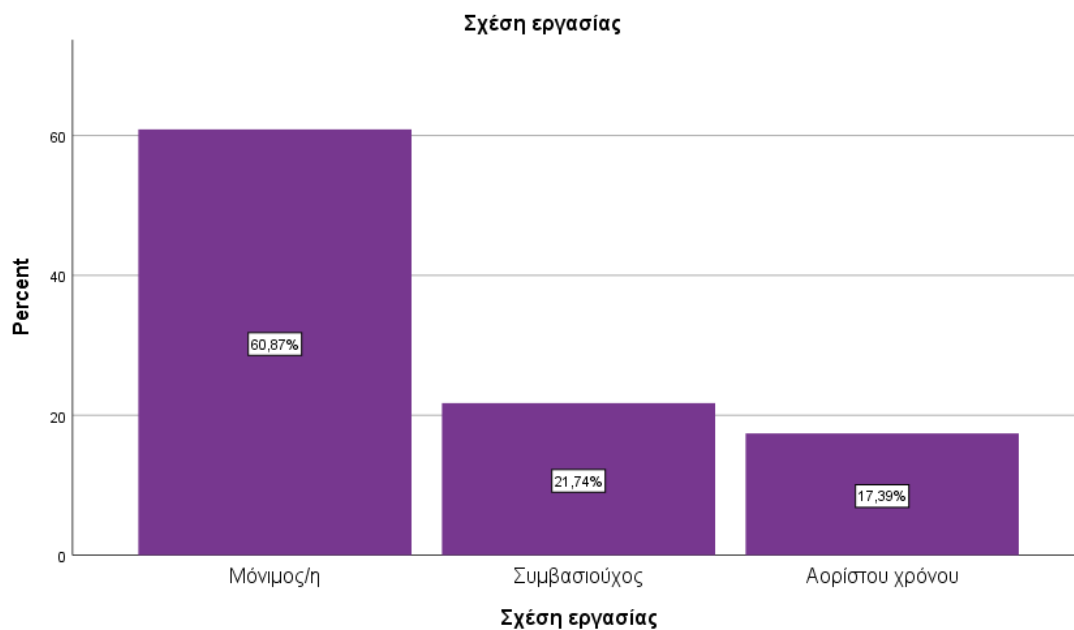
Μεταπτυχιακού διπλώματος, το 20.3% αυτών ήταν απόφοιτοι Σχολής Μέσης Εκπαίδευσης (ΙΕΚ) και το 7.2% αυτών ήταν απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου.

**Διάγραμμα 2: Επίπεδο εκπαίδευσης**



Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες εργάζονται ως μόνιμοι (N=42, 60.9%). Το 21.7% αυτών ήταν συμβασιούχοι και το 17.4% αυτών εργάζονται με σύμβαση αορίστου χρόνου.

**Διάγραμμα 3: Σχέση εργασίας**





Σύμφωνα με το διάγραμμα 4 ο χρόνος συνολικής επαγγελματικής εμπειρίας των περισσότερων συμμετεχουσών ήταν πάνω από 21 έτη (N=30, 43.5%). Το 36.2% των συμμετεχουσών είχαν επαγγελματική εμπειρία από 11 – 20 έτη και το 20.3% αυτών είχαν επαγγελματική εμπειρία από 1 – 10 έτη.

**Διάγραμμα 4: Χρόνος συνολικής επαγγελματικής εμπειρίας**



### Τέχνες

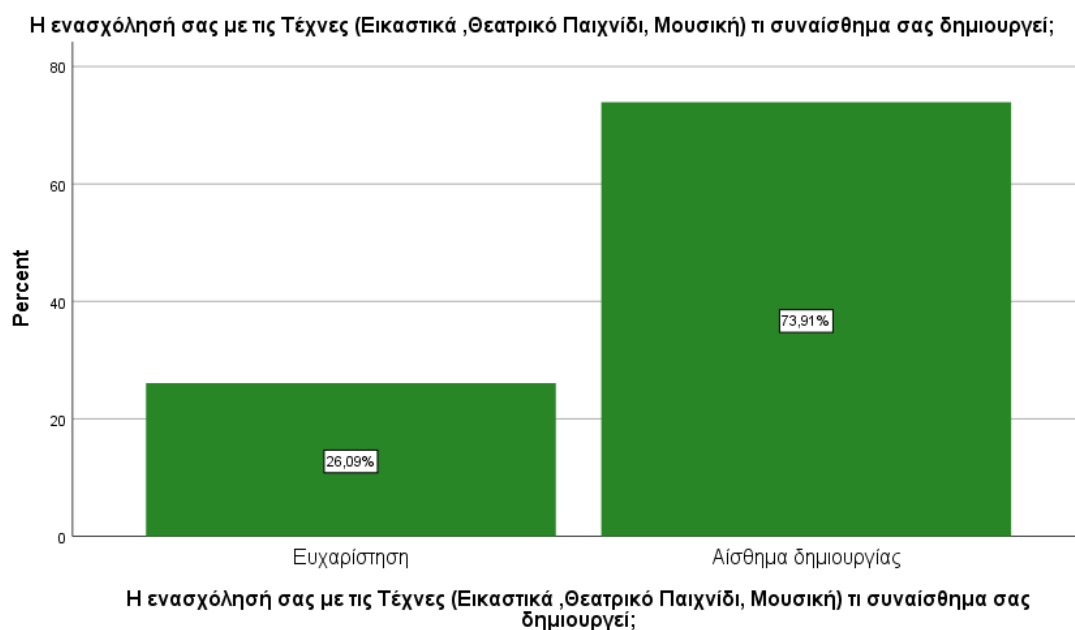
Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες ασχολούνται συχνά με τις τέχνες (N=32, 46.4%). Το 30.4% των συμμετεχουσών ασχολούνται πολύ συχνά με τις τέχνες, το 17.4% των συμμετεχουσών ασχολούνται πάρα πολύ συχνά με τις τέχνες και το 5.8% αυτών ασχολούνται σπάνια με τις τέχνες.

**Διάγραμμα 5: Συχνότητα ασχολίας με τις τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική)**



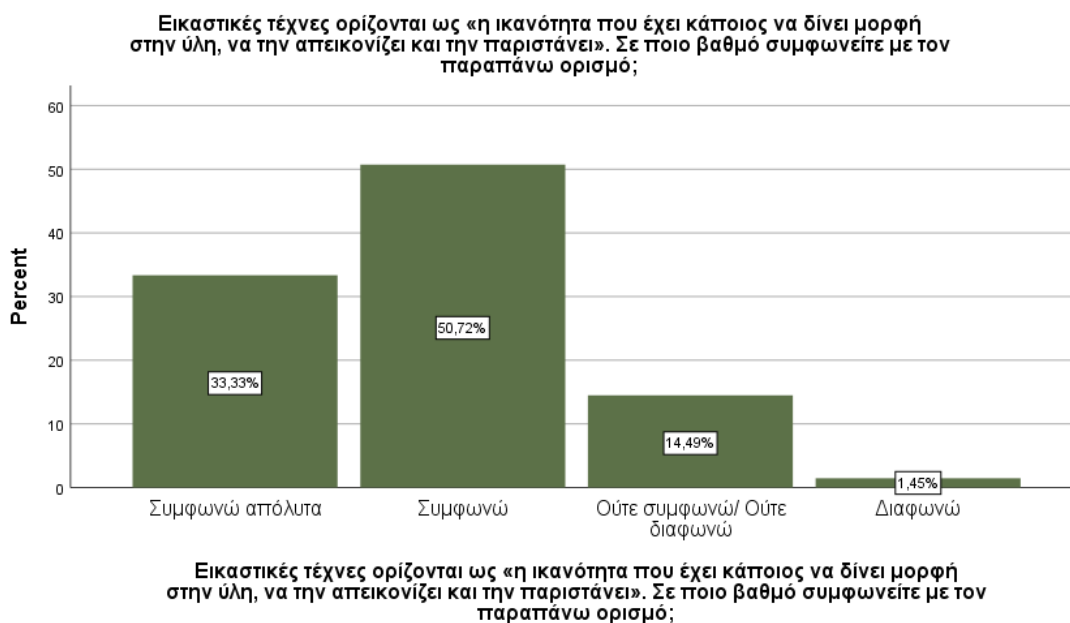
Από το διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως η ενασχόληση τους με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική) τους δημιουργεί αίσθημα δημιουργίας (N=51, 73.9%) και το 26.1% αυτών δήλωσαν πως η ενασχόληση τους με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική) τους δημιουργεί ευχαρίστηση.

**Διάγραμμα 6: Το συναίσθημα που δημιουργεί η ενασχόληση τους με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική)**



Από το διάγραμμα 7 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως οι εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει» (N=35, 50.7%). Το 33.3% των συμμετεχουσών συμφωνούν απολυτά πως οι εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει», το 14.5% αυτών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως οι εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει» και το 1.4% αυτών διαφωνούν πως οι εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει».

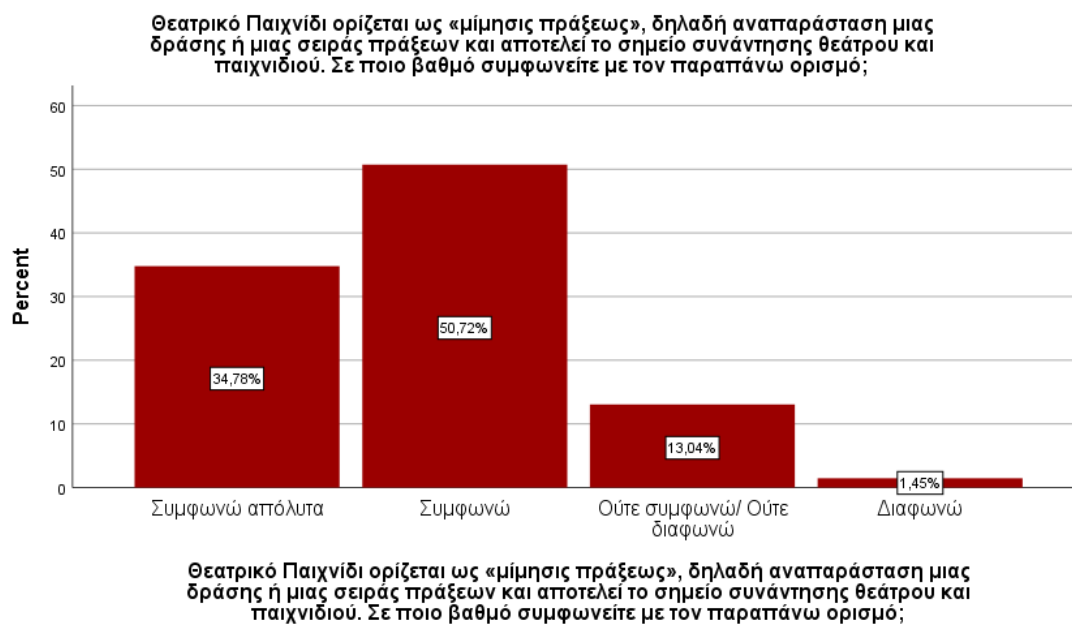
**Διάγραμμα 7: Βαθμός συμφωνίας για τις εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει»**



Στο διάγραμμα 8 παρουσιάζεται πως οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού (N=35, 50.7%). Το 34.8% των συμμετεχόντων συμφωνούν απολυτά πως το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού, το

13% των συμμετεχόντων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού και το 1.4% των συμμετεχόντων διαφωνούν πως το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού.

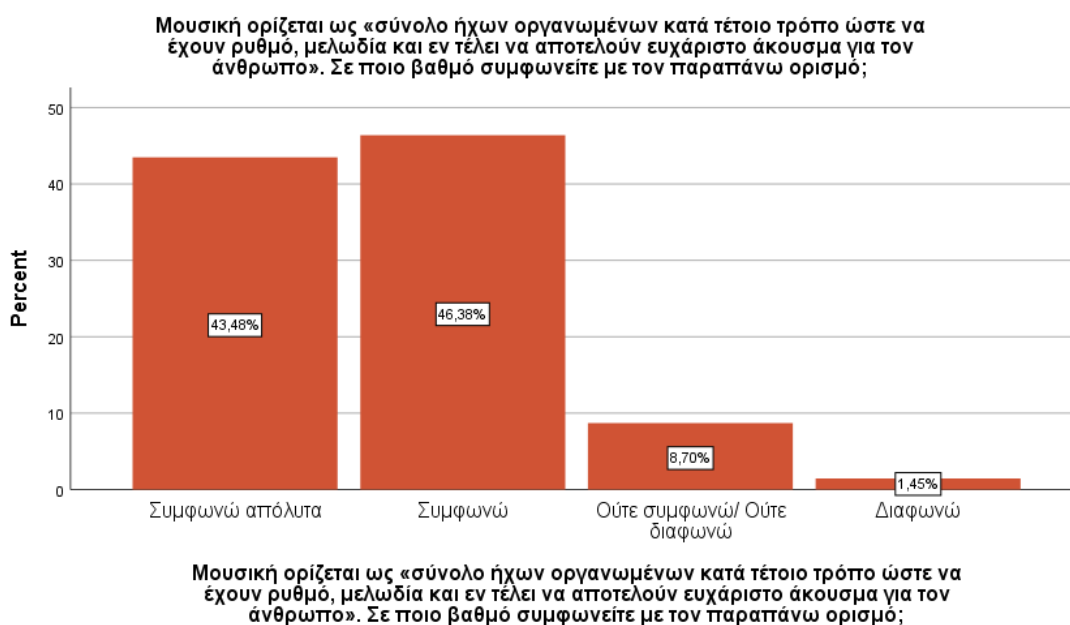
**Διάγραμμα 8: Βαθμός συμφωνίας για το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού**



Στο διάγραμμα 9 παρουσιάζεται πως οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως η μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο» (N=32, 46.4%). Το 43.5% των συμμετεχουσών συμφωνούν απόλυτα πως η μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο», το 8.7% αυτών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως η μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων

οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο» και το 1.4% αυτών διαφωνούν πως η μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο».

**Διάγραμμα 9: Βαθμός συμφωνίας για την μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο».**



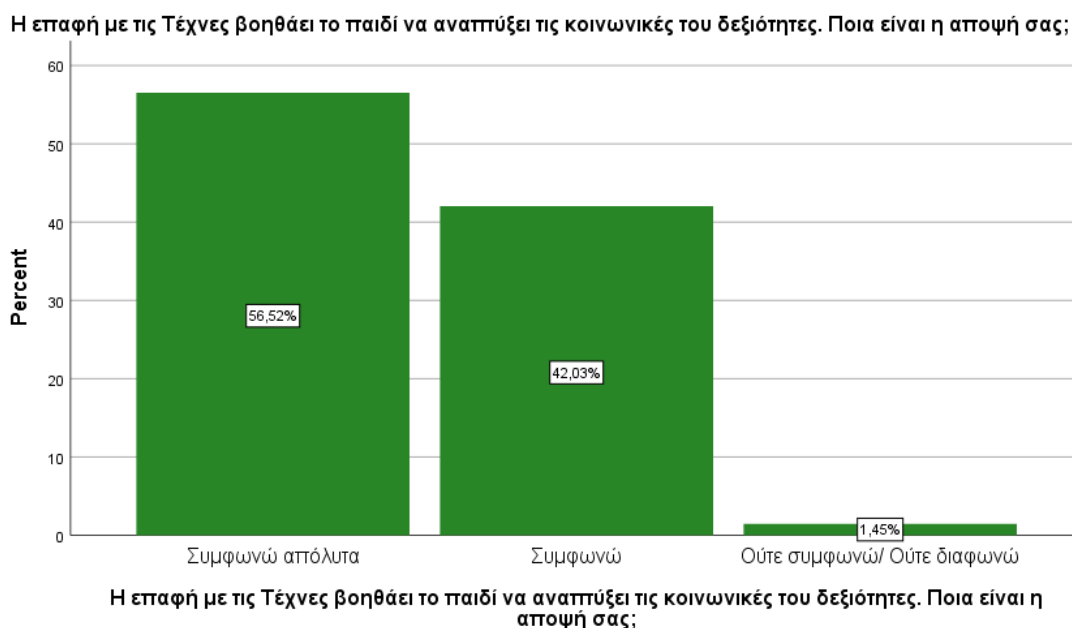
Από το διάγραμμα 10 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες γνωρίζουν είτε αρκετά, είτε πάρα πολύ για τη συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (N=33, 33.3%). Το 26.1% των συμμετεχουσών γνωρίζουν πολύ για τη συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και το 7.2% αυτών γνωρίζουν ελάχιστα για τη συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

**Διάγραμμα 10: Γνώση για τη συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού**



Στο διάγραμμα 11 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν απόλυτα πως η επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες (N=39, 56.5%). Το 42% των συμμετεχουσών συμφωνούν πως η επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και το 1.4% αυτών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως η επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

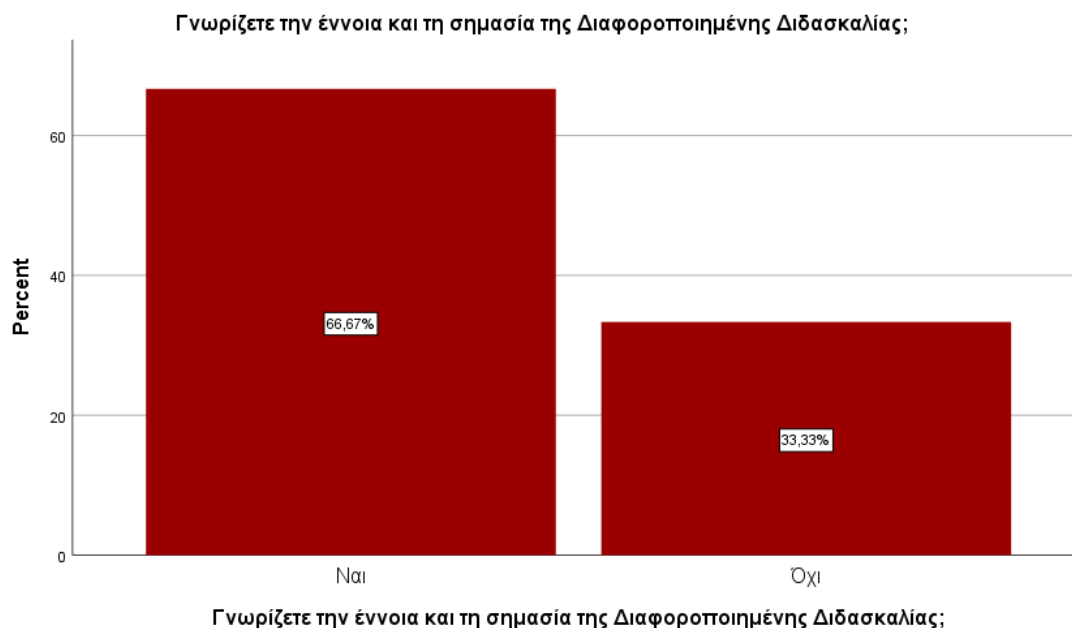
**Διάγραμμα 11: Ο βαθμός συμφωνίας για την επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες**



### Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδος Project

Από το διάγραμμα 12 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες γνωρίζουν την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (N=46, 66.7%) και το 33.3% αυτών δεν γνωρίζουν την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

*Διάγραμμα 12: Γνώση για την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*



Από το διάγραμμα 13 παρουσιάζεται ότι τα περισσότερα άτομα του δείγματος ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα δεν είναι καθόλου βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (N=19, 27.5%). Το 21.7% των συμμετεχουσών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα είναι αρκετά βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, το 20.3% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα είναι πολύ βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, το 17.4% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα είναι ελάχιστα βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και το 13% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα είναι πάρα πολύ βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

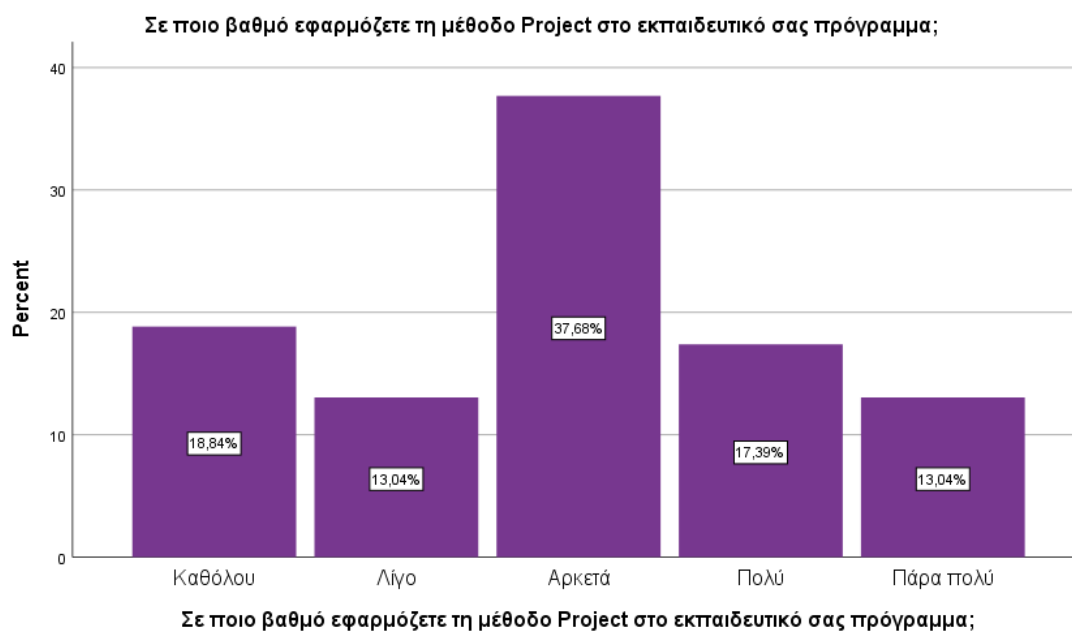
**Διάγραμμα 13: Η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα είναι βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**



Στο διάγραμμα 14 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες εφαρμόζουν αρκετά τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα (N=26, 37.7%). Το 18.8% των συμμετεχουσών δεν εφαρμόζουν καθόλου τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, το 17.4% αυτών εφαρμόζουν πολύ τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και το 13% αυτών είτε εφαρμόζουν ελάχιστα, είτε πάρα πολύ τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.



**Διάγραμμα 14: Βαθμός εφαρμογής για τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα**



Από το διάγραμμα 15 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες διαθέτουν γνώσεις εφαρμογής ΤΠΕ (N=45, 65.2%) και το 34.8% αυτών δεν διαθέτουν γνώσεις εφαρμογής ΤΠΕ.

**Διάγραμμα 15: Γνώσεις εφαρμογής ΤΠΕ**



Από το διάγραμμα 16 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών δεν εμπλουτίζεται καθόλου με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα (N=19, 27.5%). Το 24.6% των συμμετεχουσών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται ελάχιστα, το 21.7% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται αρκετά με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα, το 15.9% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται πάρα πολύ με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα και το 10.1% αυτών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται πολύ με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα.

**Διάγραμμα 16: Η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα**



Στο διάγραμμα 17 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες σίγουρα ενδιαφέρονται στο μέλλον να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση (N=32, 46.4%). Το 42% των συμμετεχουσών ανέφεραν πως πιθανόν να ενδιαφέρονται στο μέλλον να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση, το 7.2% αυτών δεν γνωρίζουν και το 4.3% αυτών αποκλείουν πως θα ενδιαφέρονται στο μέλλον να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση.

**Διάγραμμα 17: Ενδιαφέρον για παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση στο μέλλον**



### Έλεγχοι συσχέτισης με το κριτήριο $X^2$ και ANOVA

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 1 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.130 > 0.05$ .

*Πίνακας 1: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,108	4	,130
Likelihood Ratio	7,928	4	,094
Linear-by-Linear Association	3,855	1	,050
N of Valid Cases	69		

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 2 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.128 > 0.05$ .

*Πίνακας 2: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,599	12	,128
Likelihood Ratio	15,523	12	,214
Linear-by-Linear Association	,000	1	,994
N of Valid Cases	69		

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά διαφορά ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι ίσο με  $0.680 > 0.05$ .

*Πίνακας 3: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,670	4	1,168	,577	,680
Within Groups	129,532	64	2,024		
Total	134,203	68			

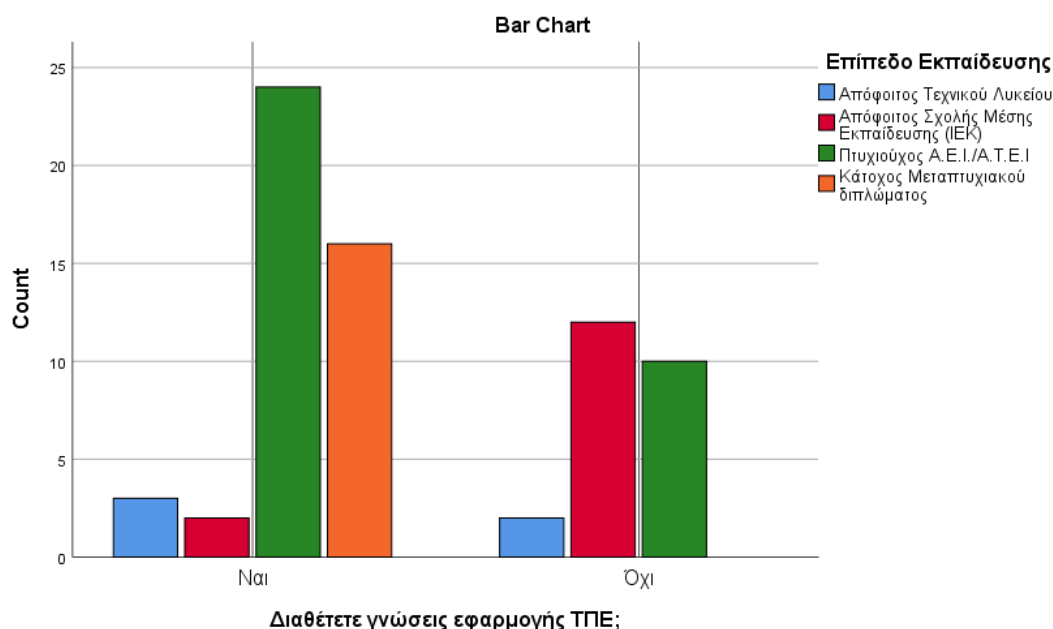
Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 5 παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.000 < 0.05$ .

*Πίνακας 4: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,035	3	,000
Likelihood Ratio	29,753	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,466	1	,000
N of Valid Cases	69		

Από το διάγραμμα 18 προκύπτει ότι καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών αυξάνονται και οι γνώσεις εφαρμογής των ΤΠΕ.

**Διάγραμμα 18: Ραβδόγραμμα ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ**



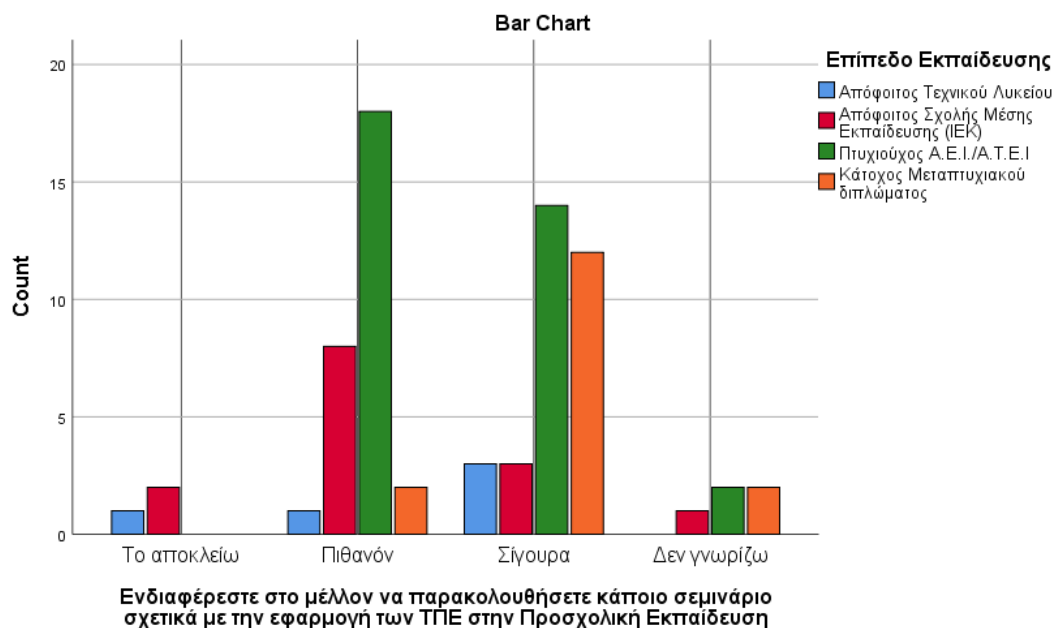
Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $\chi^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $\chi^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 5 παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.018 < 0.05$ .

*Πίνακας 5: Έλεγχος  $\chi^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,955	9	,018
Likelihood Ratio	21,137	9	,012
Linear-by-Linear Association	7,688	1	,006
N of Valid Cases	69		

Από το διάγραμμα 19 παρουσιάζεται ότι καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχουσών αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία.

**Διάγραμμα 19: Ραβδόγραμμα ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία**



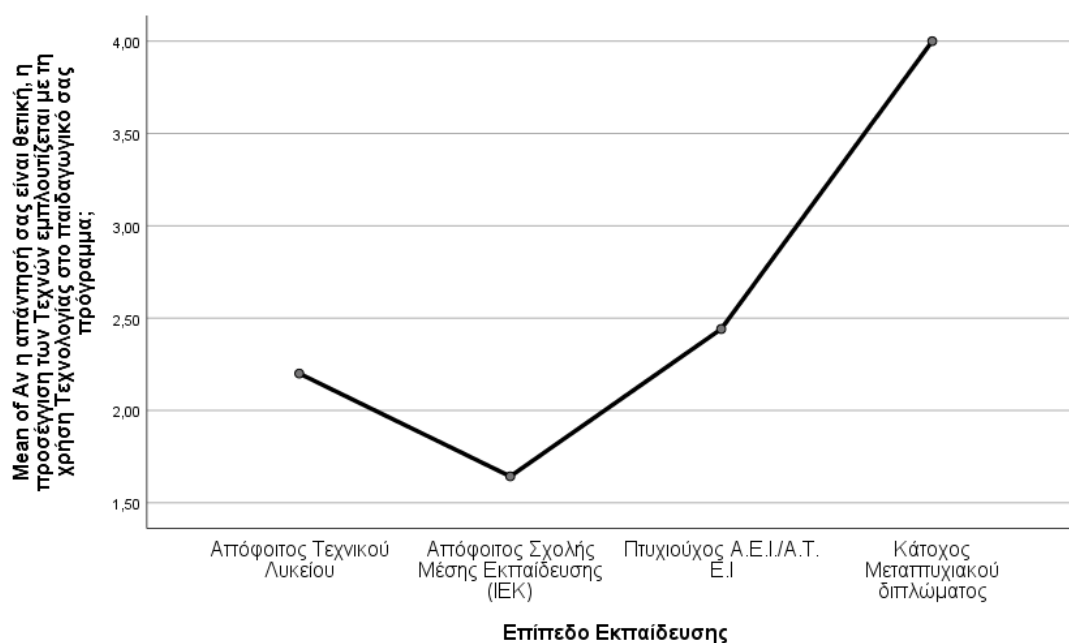
Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι ίσο με  $0.00 < 0.05$ .

Πίνακας 6: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	45,806	3	15,269	11,227	,000
Within Groups	88,397	65	1,360		
Total	134,203	68			

Από το διάγραμμα 20 προκύπτει ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα συγκριτικά με τους υπόλοιπους.

**Διάγραμμα 20: Διάγραμμα μεσών όρων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα.**

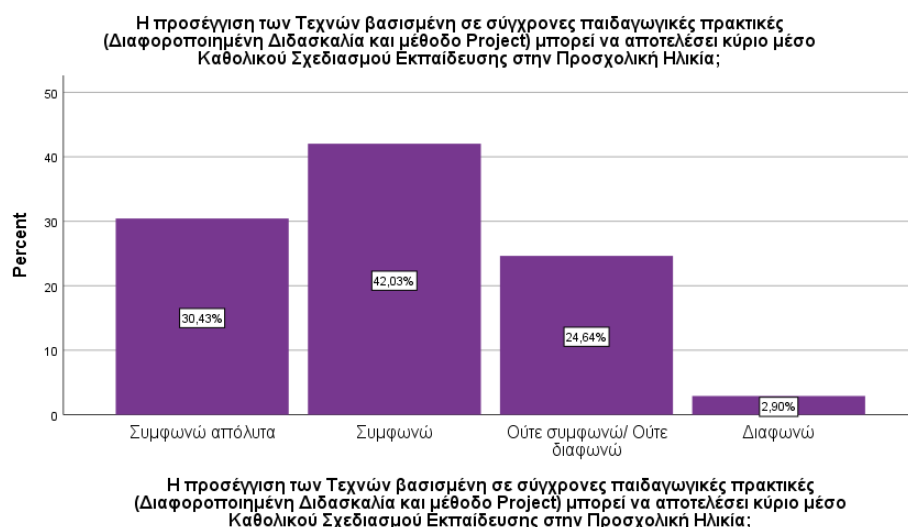




### **Καθολικός Σχεδιασμός Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**

Στο διάγραμμα 21 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (N=29, 42%). Το 30.4% των συμμετεχουσών συμφωνούν απόλυτα πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Το 24.6% αυτών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Το 2.9% αυτών διαφωνούν πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.

**Διάγραμμα 21: Η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**



Από το διάγραμμα 22 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως είναι απαραίτητος ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία (N=26, 37.7%). Το 35.8% των συμμετεχουσών ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν πως είναι απαραίτητος ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία, το 24.6% αυτών συμφωνούν απόλυτα πως είναι απαραίτητος ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία και το 2.9% αυτών διαφωνούν πως είναι απαραίτητος ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία.

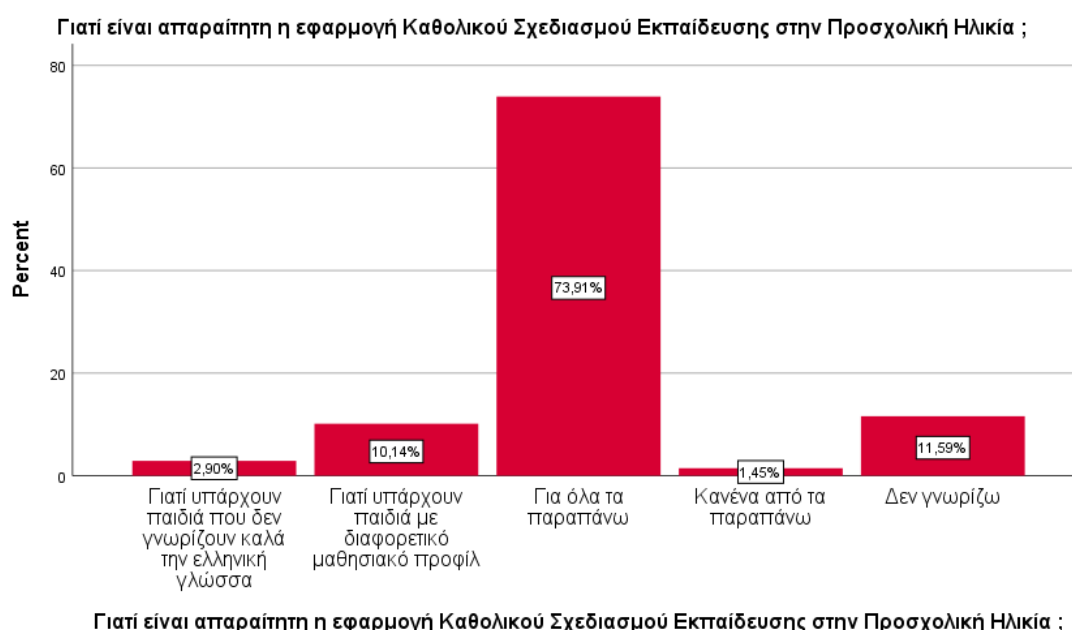
**Διάγραμμα 22: Βαθμός συμφωνίας για την σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία**



Στο διάγραμμα 23 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες (N=51, 73.9%). Το 10.1% των συμμετεχουσών δήλωσαν πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία διότι υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, το 2.9% των συμμετεχουσών δήλωσαν πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, το

1.4% αυτών δήλωσαν ότι δεν είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες. Ενώ το 11.6% αυτών δεν γνωρίζουν.

**Διάγραμμα 23: Λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**



Στο διάγραμμα 24 παρουσιάζεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες (N=57, 82.6%). Το 2.9% των συμμετεχουσών ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, διότι βοηθάει παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και πως η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, διότι βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ. Ενώ το 11.6% αυτών δεν γνωρίζουν.

**Διάγραμμα 24: Λόγοι που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**



Από το διάγραμμα 25 προκύπτει ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως έχουν σίγουρα την ανάγκη για επιμόρφωση αναφορικά στην εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής αυτής πρακτικής (N=42, 60.9%) και το 39.1% αυτών δήλωσαν πως έχουν πιθανόν την ανάγκη για επιμόρφωση αναφορικά στην εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής αυτής πρακτικής.

**Διάγραμμα 25: Ανάγκη για επιμόρφωση αναφορικά με την εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής αυτής πρακτικής**



Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου « Εδώ μπορείτε να προσθέσετε οτιδήποτε θέλετε σχετικά με τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία» οι παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας ανέφεραν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και να εφαρμόζεται. Αφού αυτό περικλείει την έννοια της συμπερίληψης, της αποδοχής και της ομαδικότητας. Όμως μεγάλο ποσοστό των συμμετεχουσών δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

#### **Έλεγχοι συσχέτισης με το κριτήριο $X^2$ και ANOVA.**

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 7 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.056 > 0.05$ .

*Πίνακας 7: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic (2-sided)	Significance
Pearson Chi-Square	9,193	4	,056	
Likelihood Ratio	9,892	4	,042	
Linear-by-Linear Association	,001	1	,973	
N of Valid Cases	79			

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 8 παρουσιάζεται ότι

δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.89 > 0.05$ .

*Πίνακας 8: Έλεγχος  $\chi^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic (2-sided)	Significance
Pearson Chi-Square	,619 <sup>a</sup>	3	,892	
Likelihood Ratio	,609	3	,894	
Linear-by-Linear Association	,392	1	,531	
N of Valid Cases	79			

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $\chi^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $\chi^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 9 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.396 > 0.05$ .

*Πίνακας 9: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,637	12	,396
Likelihood Ratio	11,382	12	,497
Linear-by-Linear Association	3,378	1	,066
N of Valid Cases	79		

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος  $X^2$  εφαρμόζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 10 παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητάς ισούται με  $0.000 < 0.05$ .

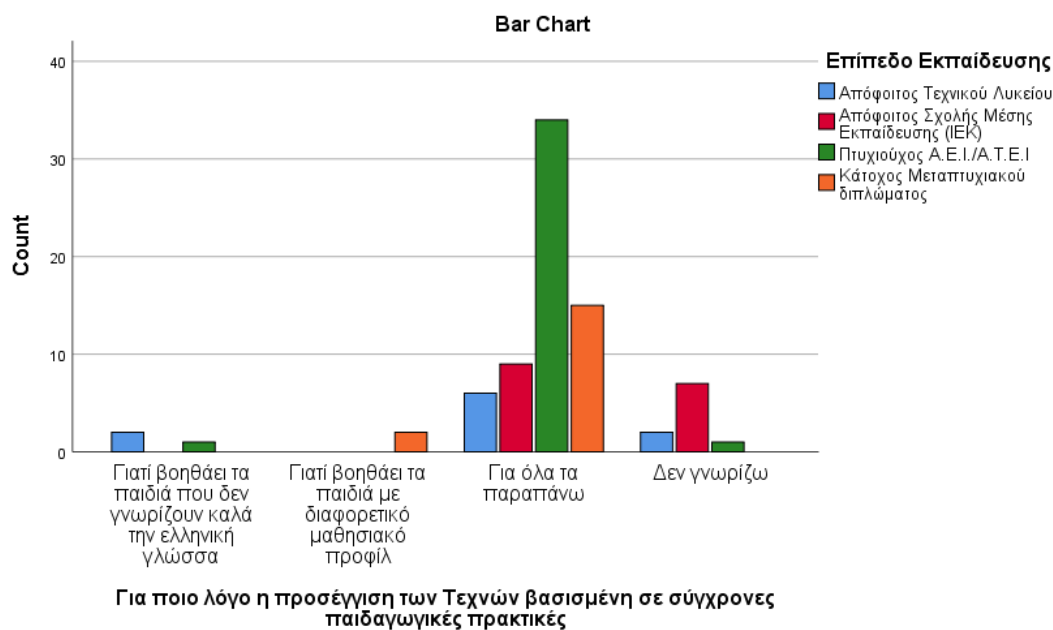
*Πίνακας 10: Έλεγχος  $X^2$  ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,799	9	,000
Likelihood Ratio	31,148	9	,000

Linear-by-Linear Association	1,427	1	,232
N of Valid Cases	79		

Στο διάγραμμα 26 παρουσιάζεται ότι καθώς μειώνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών αυξάνεται το ποσοστό αυτών που δεν γνωρίζουν τους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.

**Διάγραμμα 26: Ραβδόγραμμα ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**



Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.



Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας ισούται με  $0.063 > 0.05$ .

*Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,903	4	1,476	2,355	,063
Within Groups	40,097	64	,627		
Total	46,000	68			

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

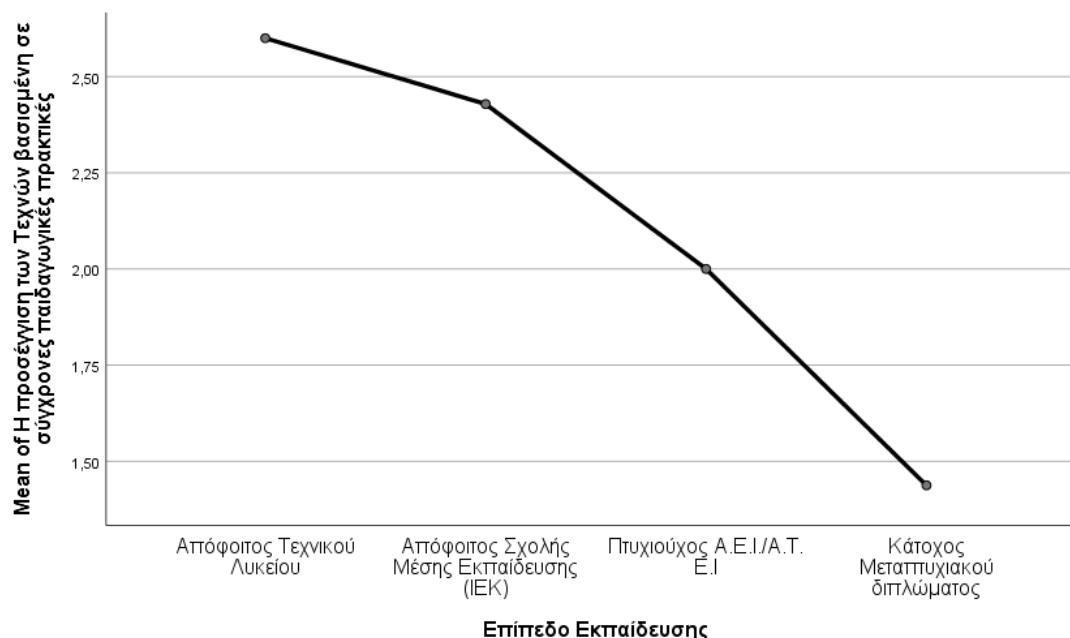
Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία ( $F_{3,78} = 5.590$ ,  $p < 5\%$ ).

*Πίνακας 12: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,434	3	3,145	5,590	,002
Within Groups	36,566	65	,563		
Total	46,000	68			

Από το διάγραμμα 27 προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί που ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου και απόφοιτοι Σχολής Μέσης Εκπαίδευσης (ΙΕΚ).

**Διάγραμμα 27: Διάγραμμα μέσων όρων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία**



Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον πίνακα 13 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου ισούται με  $0.385 > 0.05$ .

*Πίνακας 13: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,928	4	,732	1,057	,385
Within Groups	44,318	64	,692		
Total	47,246	68			

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον πίνακα 14 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου ισούται με  $0.129 > 0.05$ .

*Πίνακας 14: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,916	3	1,305	1,958	,129

Within Groups	43,331	65	,667
Total	47,246	68	

## Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

### 7.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 69 παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας, όπου οι περισσότερες παιδαγωγοί είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών, ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ – ΤΕΙ και εργάζονταν σε δημόσιο παιδικό σταθμό. Ακόμα οι περισσότερες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως εργάζονταν ως μόνιμοι και ο συνολικός χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας ήταν ίσος με περισσότερα από 21 έτη.

Στην συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες ασχολούνται συχνά με τις τέχνες, δήλωσαν πως η ενασχόληση τους με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική) τους δημιουργεί αίσθημα δημιουργίας και συμφωνούν πως οι εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει». Ακόμα οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν πως το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού, συμφωνούν πως η μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο», γνωρίζουν είτε αρκετά, είτε πάρα πολύ για τη συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και συμφωνούν απόλυτα πως η επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάστηκε ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες γνωρίζουν την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών στον εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα δεν είναι καθόλου βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και εφαρμόζαν αρκετά τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Επίσης οι περισσότερες συμμετέχουσες διαθέτουν γνώσεις εφαρμογής ΤΠΕ, ανέφεραν πως η προσέγγιση των Τεχνών δεν εμπλουτίζεται καθόλου με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα και σίγουρα ενδιαφέρονται στο μέλλον να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Ακολούθως οι περισσότεροι συμμετέχουσες συμφωνούν πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και πως είναι απαραίτητος ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία. Ακόμα οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες και δήλωσαν πως η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, διότι υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες. Τέλος οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως έχουν σίγουρα την ανάγκη για επιμόρφωση αναφορικά στην εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής αυτής πρακτικής και ανέφεραν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και να εφαρμόζεται. Αφού αυτό περικλείει την έννοια της συμπερίληψης, της αποδοχής και της ομαδικότητας.

Στην συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας και στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ, στις γνώσεις που διαθέτουν αυτές στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Ηλικία και στον στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι στο βαθμό που η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα, ότι καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχουσών αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία και ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα συγκριτικά με τους υπόλοιπους.

Έπειτα από την έρευνα προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό

επίπεδο των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας και στους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και στους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Ενώ καθώς μειώνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών αυξάνεται το ποσοστό αυτών που δεν γνωρίζουν τους λόγους που η προσέγγιση των Τεχνών είναι βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.

Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί που ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό πως η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία σε σχέση με τους παιδαγωγούς που είναι απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου και απόφοιτοι Σχολής Μέσης Εκπαίδευσης (ΙΕΚ). Τέλος δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην σημαντικότητα του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία.

## **7.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί για την παρούσα έρευνα. Το δείγμα προερχόταν αποκλειστικά από το χώρο των Δημοτικών Παιδικών σταθμών σε διάφορες περιοχές της Αττικής. Συνεπώς είναι αναγκαίο η επέκταση της έρευνας στον ευρύτερο χώρο της Προσχολικής Ηλικίας.

## **7.3 Συμπεράσματα**

Η προσέγγιση των Τεχνών (Εικαστικά, Θέατρο, Μουσική) βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project κατέχει σημαντική θέση στην Προσχολική Αγωγή, γιατί συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διαμόρφωση κοινωνικά σκεπτόμενων ατόμων, ατόμων ικανών να εκφράσουν αυτό που θέλουν από τη ζωή τους και να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στα κοινωνικά δρώμενα ως ελεύθεροι πολίτες. Επιπλέον θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης, αφού από τη φύση τους ως διδακτικά πεδία παρέχουν πολλές ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων

παρουσίασης της γνώσης, αλλά και της δράσης και της έκφρασης. Και αυτό, γιατί έχουν τη δυνατότητα να γεφυρώσουν τα κενά στο μαθησιακό στυλ, τη γνωστική λειτουργία και τις κινητικές δεξιότητες επιτυγχάνοντας έτσι την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ξενόγλωσση και ελληνική, τη συλλογή δεδομένων από βιβλία και επιστημονικά άρθρα, προκύπτει ότι η προσέγγιση των Τεχνών αποτελεί διδακτική μέθοδο με πολύμορφη παιδευτική αξία, καθώς και μέσο της ολικής εκπαίδευσης που εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα παιδιών. Με τρόπο φυσικό και ευχάριστο όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως δύνανται να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και στη συνέχεια να αναπτύξουν την ικανότητα για παραγωγή δημιουργικού έργου. Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα να αποδεχθούν την πολιτιστική πολυμορφία και τις αντιλήψεις που διαφέρουν από τις δικές τους, με αποτέλεσμα ο τρόπος σκέψης τους να γίνεται πολυδιάστατος αποκτώντας τη δυναμική του σεβασμού απέναντι στην ετερογένεια.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη δεν εστιάζει πια στην αναγκαιότητα των Ειδικαστικών, του Θεατρικού Παιχνιδιού, της Μουσικής και γενικά των Τεχνών στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, που θεωρείται δεδομένη, αλλά στην καλύτερη αξιοποίηση τους. Πρέπει η προσέγγισή τους από μέρους των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας και γενικότερα των Εκπαιδευτικών να βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές προκειμένου να παρέχεται ευελιξία στον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών, στον τρόπο έκφρασης των γνώσεων των παιδιών και εμπλοκής τους. Υπό το πρίσμα του οικουμενικού σχεδιασμού, του σχεδιασμού για όλους μειώνονται τα εμπόδια και δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες επίδοσης για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, το φύλο, καθώς και το μαθησιακό στυλ, γεγονός που σημαίνει ότι ενισχύεται «το αίσθημα του ανήκειν», η ύπαρξη κοινού στόχου, και η δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος μεταξύ τους. Φυσικό επακόλουθο του γεγονότος αυτού είναι η προαγωγή της συλλογικής προσπάθειας και προόδου.

Στην ίδια κατεύθυνση ευθυγραμμίζεται και η αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών και ιδιαίτερα λογισμικών ανοικτού τύπου ηλικιακά κατάλληλων για παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελώντας πολύτιμο αρωγό του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Και αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικές τεχνολογικές εφαρμογές αποτελούν βασικά εργαλεία για τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος και υποβοηθούν έτσι όλους στην πρόσβαση στη μάθηση. Έχουν τη δύναμη ν' ανοίξουν το δρόμο για την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες και προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

Ενδεικτικό παράδειγμα των προαναφερθέντων αποτελεί η παιδαγωγική δράση, που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της οποίας η προσέγγιση των Τεχνών σεβόμενη τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project αποτέλεσε μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης. Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ηλικία, το μαθησιακό στυλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές ευφυΐες, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και εν γένει να εξελιχθούν ολόπλευρα. Και όλα αυτά μέσα από τον πολύχρωμο κόσμο των Τεχνών, όπου η ευελιξία και η ποικιλία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή επιτυγχάνεται εύκολα και φυσικά.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίου κατάλληλα δομημένου μέσω της πλατφόρμας Microsoft forms που είναι σύμφωνη με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR) έδειξε ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό 94,2%, οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας ασχολούνται συχνά έως πάρα πολύ συχνά με τις Τέχνες και συμφωνούν στην παιδαγωγική αξία και στη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την έρευνα οι Παιδαγωγοί εφαρμόζουν τη μέθοδο Project, ωστόσο κατά ένα μεγάλο ποσοστό 44,9% η προσέγγισή τους δεν είναι σχεδόν καθόλου βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και δεν εμπλουτίζεται κατά ένα μεγάλο επίσης ποσοστό 52,1% με τη χρήση Τεχνολογίας. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς αυτό από τους Παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, που είναι κάτοχοι Πανεπιστημιακής ή Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, καθώς και Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Επίσης κατά το μεγαλύτερο μέρος οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και θεωρούν ότι η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και στη βιωματική και παιδοκεντρική μέθοδο Project αποτελεί κύριο μέσο του, γιατί βοηθάει τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, τα παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό στυλ, με διαταραχές στη συμπεριφορά και με κινητικές δυσκολίες.

Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς και έκδηλη ανάγκη για επιμόρφωση στην εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης (ΚΣΜ), καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας δεν έχει επαρκείς γνώσεις.



Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης στην Προσχολική Αγωγή και γενικότερα στην εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας στην σύνθετη κοινωνία που ζούμε λόγω της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, της πολιτισμικής πολυμορφίας που επικρατεί ύστερα από την αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, γεγονός που δυστυχώς δεν τηρείται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Είναι λοιπόν αναντίρρητη ανάγκη, ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και η διεύρυνση των στρατηγικών για ένα πλουραλιστικό χώρο Προσχολικής Αγωγής. Για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού οι έχοντες την ευθύνη του σχεδιασμού της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Προσχολική Αγωγή πρέπει να προβούν στην επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας προκειμένου να διασφαλιστεί η εφαρμογή του οικουμενικού αυτού σχεδιασμού μάθησης.

Μόνο τότε ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης θα αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι του Ημερήσιου Προγράμματος για κάθε Παιδαγωγό Προσχολικής Ηλικίας που εργάζεται στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχοντας πολύτιμο αρωγό τις Τέχνες.

## **7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αποτίμηση και αξιολόγηση των συμπερασμάτων είναι χρήσιμα για το χώρο της Προσχολικής Αγωγής, γιατί αναδεικνύεται ότι η ολιστική προσέγγιση των Τεχνών στο χώρο του Παιδικού σταθμού ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως και αποτελεί μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας. Όλο αυτό θα αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να διασφαλιστεί γενικότερα η εφαρμογή αυτών των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί κατά πόσο οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας υλοποιούν προγράμματα Τέχνης με τη μέθοδο Project σεβόμενοι τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Μάλιστα η έρευνα αυτή θα πρέπει να επεκταθεί τόσο στο Δημόσιο τομέα, όσο και στον Ιδιωτικό με απώτερο σκοπό να προκύψουν συμπεράσματα σε πιο γενικευμένο επίπεδο και θα εκτείνονται στον ευρύτερο χώρο της Προσχολικής Αγωγής.

## Αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Burkett, J. (2013). TEACHER PERCEPTION ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND ITS INFLUENCE ON INSTRUCTIONAL PRACTICE. Oklahoma State University. Ανάκτηση 5 22, 2022, από [file:///C:/Users/user/OneDrive/%CE%88%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B1/Burkett\\_okstate\\_0664D\\_12634.pdf](file:///C:/Users/user/OneDrive/%CE%88%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B1/Burkett_okstate_0664D_12634.pdf)
- Cassirer, E. (1994). *Η Παιδευτική Αξία της Τέχνης*. (Γ. Λυκιαρδοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Έρασμος.
- CAST. (2019). *Universal for Learning Guidelines version 2.2*. Taylor University. Wakefield MA: Author. Ανάκτηση 5 15, 2022, από <https://pillars.taylor.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=ett-conference>
- Charpman, L. H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Dalberg, G., Moss, P., & Pense, A. (2021). *Πέρα από την ποιότητα*. (Π. Κυπριανός, Ε. Μουσένα, Επιμ., & Α. Γυφτοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M., & Mishina-Young, L. N. (2009). Διαφοροποιημένες οδηγίες για την υποστήριξη μαθητών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου. *NHSA Dialog*, 12(3), σσ. 227-244. doi:<https://doi.org/10.1080/15240750903075305>
- Faure, G., & Lascar, S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Foti, P. (2020). The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's development - a digital music lesson in kindergarden with parents input. *European Journal of Education Studies*, 6(12), σσ. 235-245. Ανάκτηση 1 31, 2023, από <file:///C:/Users/user/Downloads/2877-11389-2-PB.pdf>
- Foti, P. (2020). The effects of music and creativity on child's development an innovative educational program. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 3(1), σσ. 48-57. Ανάκτηση 1 31, 2023, από <http://www.ijlrhss.com/paper/volume-3-issue-1/7-HSS-590.pdf>
- Frey, K. (1986). *Η "Μέθοδος Project"*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (Κ. Μάλλιου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Αφων Κυριακίδη.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1). Ανάκτηση 5 15, 2022, από <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/83/1/98/32293/Universal-Design-for-Learning-and-the-Arts?redirectedFrom=fulltext>

- Hall, K. (2015). Benefits of the Arts in Early Childhood Development. *'Investing Today for Tomorrow'*. Ανάκτηση 10 10, 2022, από <https://ecc.gov.im/benefits-of-the-arts-in-early-childhood-development/#>
- Kilpatrick, W. H. (1918). Τη Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Education in England, the history in our schools*. Ανάκτηση 5 23, 2022, από <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *112*, σσ. 85-107.  
doi:<https://doi.org/10.1080/0300443951120108>
- Miler, C. (2013, 12 2). Learning Research "Embracing Variability with Universal Design for Learning". Ανάκτηση 8 5, 2022, από <https://www.edsurge.com/news/2013-12-02-embracing-variability-with-universal-design-for-learning>
- Morgan, H. (2014). Μεγιστοποίηση της επιτυχίας των μαθητών με διαφοροποιημένη μάθηση. *The Clearing House*, *87*(1), 34-38.  
doi:<https://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- NAYEC. (2012, 1). Position statement of the National Association for the Education of Young Children. Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Ανάκτηση 5 27, 2022, από [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps\\_technology.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf)
- Taylor, B. K. (2015). Περιεχόμενο, Διαδικασία και Προϊόν: Μοντελοποίηση διαφοροποιημένων οδηγιών. *Kappa Delta Pi Record*, *51*(1), σσ. 13-17.  
doi:<https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Διαφοροποιητική διδασκαλία ως απάντηση στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών σε ακαδημαϊκά διαφορετικές τάξεις: Μια ανασκόπηση της λογοτεχνίας. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2-3), σσ. 119-145.  
doi:<https://doi.org/10.1177%2F016235320302700203>
- Tracey, E., Meyer, a., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. (Βοσνιάδου Στέλλα, Επιμ., & Ά. Μπίμπου, Μεταφρ.) Άθηνα: Gutenberg.
- Woo, M. (2013, 8 28). Universal Design for Learning (UDL) and the Arts: embracing the variability of learners. *P.S.Arts*. Ανάκτηση 10 5, 2022, από <https://psarts.org/universal-design-learning-udl-arts-embracing-variability-learners/>

## Ελληνικές

- Αμπάβη, Α. (2010). Τι είναι Τέχνη;. *art.mag*. Ανάκτηση 10 2, 2022, από <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/1623-what-is-art>
- ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. (2020). Ανάκτηση 8 5, 2022, από [http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee\\_nip\\_proscholiki\\_ekpaidefsi.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf)
- Αραπάκη, Ξ. (2013). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.  
Ανάκτηση 30 3, 2022, από [https://www.researchgate.net/publication/262566792\\_Baliante\\_S\\_2013\\_Apot\\_elsesmatike\\_didaskalia\\_se\\_taxeis\\_miktes\\_ikanotetas\\_meso\\_tes\\_diaphoropoiese\\_s\\_tes\\_didaskalias\\_apo\\_te\\_theoria\\_sten\\_praxe\\_Sto\\_Diaphoropoeie](https://www.researchgate.net/publication/262566792_Baliante_S_2013_Apot_elsesmatike_didaskalia_se_taxeis_miktes_ikanotetas_meso_tes_diaphoropoiese_s_tes_didaskalias_apo_te_theoria_sten_praxe_Sto_Diaphoropoeie)
- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Γελαστοπούλου, Μ., Λαμπροπούλου, Κ., Καλογρίδη, Β., Πανταζίδου, Σ., Παπασταυρινίδου, Γ., Στεργίου, Π., & Τσερμίδου, Λ. (2015). *ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Νηπιαγωγείο»*. ΙΕΠ. Ανάκτηση 5 25, 2022, από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/Graf\\_Ereynas\\_B/2018/Odigoi\\_Diafor\\_Didaskalia/Odigos\\_diaf\\_Nipiagogeio.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigoi_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Nipiagogeio.pdf)
- Γιαννέλος, Α., & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, Εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 5(2). Ανάκτηση 3 30, 2022, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos\\_5\\_2\\_8.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_8.pdf)
- Γραφάκου, Ε., & Λαμπίτση, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 8 5, 2022, από <http://www.divea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/9.texnes.pdf>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. (Σ. Λέγγας, Επιμ.) Αθήνα: Έλλην.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη*

Διδασκαλία. Θεωρητικές & εκπαιδευτικές πρακτικές (σσ. 121-148). Αθήνα: Πεδίο.

Ζαβιτζάνου, Π. (2016). Διπλωματική Εργασία με θέμα "Μαθαίνω μέσω των εικαστικών τεχνών". Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 8 4, 2022, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45920/14642.pdf?sequence=1>

Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη- Εισαγωγικό σημείωμα. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης. 6, σσ. 5-11. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25584>

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Καυκούλα, Ε. (2012). Εκπαιδευτικοί σκοποί και οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Ανάκτηση 8 10, 2022, από [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/52\\_kaukoula.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/52_kaukoula.pdf)

Κέντρο καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης του Πανεπιστημίου του Βόρειου Ιλινόις. (2020). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner. Κέντρο καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης του Πανεπιστημίου του Βόρειου Ιλινόις. Ανάκτηση 10 2, 2022, από <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml>

Κοκκίδου, Μ. (2009). Μοντέλα ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής: Η φιλοσοφία τους και ο σχεδιασμός τους. *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. (Α')*, 15-24. Αθήνα: Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή της ΕΕΜΑΠΕ. Ανάκτηση 1 31, 2023, από <http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/TOMOS%20A%20EEMAPE%202007.pdf>

Κολιάδη Τηλιακού, Α. (2007). Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές, Α'*, 130-141. Αθήνα: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή ΕΕΜΑΠΕ. Ανάκτηση 1 31, 2023, από <http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/TOMOS%20A%20EEMAPE%202007.pdf>

- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουστουράκης, Γ. (2013, 1). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στη σύγχρονη ελληνική προσχολική εκπαίδευση. *The International Journal of Arts Education*, 7(1).  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/269096693\\_A\\_Sociological\\_Approach\\_to\\_Visual\\_Arts\\_Teaching\\_in\\_Contemporary\\_Greek\\_Pre-school\\_Education#:~:text=DOI%3A%2010.18848/2326%2D9944/CGP/v07i01/36132](https://www.researchgate.net/publication/269096693_A_Sociological_Approach_to_Visual_Arts_Teaching_in_Contemporary_Greek_Pre-school_Education#:~:text=DOI%3A%2010.18848/2326%2D9944/CGP/v07i01/36132)
- Κόφφας, Α. Κ. (1993). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Ε., Βάος, Α., & Λαβίδας, Κ. (2015). Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν.Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(2). Ανάκτηση 4 1, 2022, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3\\_2-5.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-5.pdf)
- Κωσταρά, Ε., & Μαντζουράτου, Β. (2020). Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας: Επιμορφωτικές δράσεις των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2. Ανάκτηση 10 5, 2022, από [https://journal.epepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_109\\_ILF7IA2oNu.pdf](https://journal.epepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_109_ILF7IA2oNu.pdf)
- Κωτσιοπούλου, Δ. (2018). Το γνωστικό αντικείμενο των τεχνών ως παράγοντας ενίσχυσης των θετικών συναισθημάτων. Στο Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταράς (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα"*. Β'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Σχολή Μωραΐτη. Ανάκτηση 8 5, 2022, από <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2019/01/3%CE%BF-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%92-%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%821.pdf>
- Λαγουδάκη, Μ. (2018). Η μέθοδος project ως μέσο για την προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Στο Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταράς (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα"*. Β'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. Ανάκτηση 8 5, 2022, από [http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2019/01/3%CE%BF-](http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2019/01/3%CE%BF-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%92-%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%821.pdf)



[%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%92-%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%821.pdf](#)

- Μαβίδου, Α. (2020). Αναθεωρώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι!Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(6), σσ. 143-158. Ανάκτηση 5 17, 2022, από <http://www.dx.doi.org/10.12681/dial.23528>
- Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ. (2019, 3). Διαφοροποιημένη Εκπαίδευση στην Πράξη: Προσαρμογές Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο. *Creative Education*, 10. doi:<https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039>
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική* (Α' Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Συμμερρία.
- Μαγουλιώτης, Α., & Λαμπίτση, Β. (2012). Εικαστική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Νηπιαγωγών Ελλάδας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2). doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18036>
- Μαλαφάντη, Κ. Δ., & Καρέλα, Γ. Α. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη/ For a quality education: the Arts in Education and the concept of diversity through Art. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές"*, Α' Τόμος. Ανάκτηση 8 2, 22, από [https://www.researchgate.net/publication/262943530\\_Gia\\_mia\\_poiotike\\_Ekp\\_aideuse\\_Oi\\_Technes\\_sten\\_Ekpaideuse\\_kai\\_e\\_ennoia\\_tes\\_diaphoretikotetas\\_mesa\\_apo\\_ten\\_Techne\\_For\\_a\\_quality\\_education\\_the\\_Arts\\_in\\_Education\\_and\\_the\\_concept\\_of\\_diversity\\_through\\_Art](https://www.researchgate.net/publication/262943530_Gia_mia_poiotike_Ekp_aideuse_Oi_Technes_sten_Ekpaideuse_kai_e_ennoia_tes_diaphoretikotetas_mesa_apo_ten_Techne_For_a_quality_education_the_Arts_in_Education_and_the_concept_of_diversity_through_Art)
- Μαραβέλη, Α., Σβίρου, Ε., & Πλιόγκου, Β. (2014). Απόψεις Νηπιαγωγών για τη συμβολή των Εικαστικών Τεχνών στην Προσχολική Αγωγή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*(13). doi:<https://doi.org/10.12681/icw.17964>
- Μόσχος, Κ., & Μπίκος, Γ. Δ. (2011). Η αξιοποίηση της Μουσικής στην Εκπαίδευση. *Βασικό επιμορφωτικό υλικό "Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση"*, Γ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 10 12, 2022, από <https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/9.texnes.pdf>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας. με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (Ε' Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντόκου, Λ., & Σακελλαρίου, Μ. (2019). Ίσες ευκαιρίες μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *3ο*

Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Αγωγής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Πρακτικά Συνεδρίου 2016 με θέμα «Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων. Αθήνα : Πεδίο. Ανάκτηση 4 10, 2022, από <http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/>

Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Ανάκτηση 8 4, 2022, από [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/87\\_Ntoulia.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf)

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο. (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. Ανάκτηση 10 2, 2022, από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%>

Οδηγός Σπουδών για τα Εικαστικά. (2011). Υπουργείο Παιδείας. Δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων. Ανάκτηση 8 5, 2022, από [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910\\_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%B](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%B)

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαβασιλείου, Ε. (2019). Ψήγματα Ιστορίας-Μαθήματα Μουσικής. Ανάκτηση 10 12, 2022, από [http://eleimonpap.blogspot.com/p/blog-page\\_4378.html](http://eleimonpap.blogspot.com/p/blog-page_4378.html)

Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β'(3)*, σσ. 30-46. Ανάκτηση 4 12, 2022, από [https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/04/Papadopoulou\\_.pdf](https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/04/Papadopoulou_.pdf)

Παπανικολάου, Ρ. (1998). *Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκιπας.

Παπανικολάου, Ρ. (2009). *Δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες για παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκιπας.

Περακάκη, Ε. (2009). Η συνεργατική μάθηση στην τάξη της μουσικής. *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές., Α'*. (Μ. Αργυρίου, Επιμ.) Αθήνα: Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με διεθνή



- Συμμετοχή της ΕΕΜΑΠΕ. Ανάκτηση 1 31, 2023, από <http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/TOMOS%20A%20ΕΕΜΑΠΕ%202007.pdf>
- Σάββα, Ά. (2010). Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών (με έμφαση την πρώτη σχολική ηλικία). Στο *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης* (σσ. 43-61). Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανάκτηση 8 2, 2022, από [http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/proscholiki\\_ekpaidefsi.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/proscholiki_ekpaidefsi.pdf)
- Σαραμάντος, Α., Χατζηκωνσταντίνου, Μ., & Σερβικόζης, Π. (2013). Η καλλιτεχνική αγωγή στα σχολεία. Ανάκτηση 8 5, 2022, από [https://cm.ihu.gr/ICD/files/paidagogia\\_ypodeigma\\_ergasias.pdf](https://cm.ihu.gr/ICD/files/paidagogia_ypodeigma_ergasias.pdf)
- Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027* (Γ' Αναθεωρημένη έκδοση εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταύρου, Μ. (2016). Γνώση για την τέχνη... Γνώση μέσω της Τέχνης: Πρακτικές Αξιοποίησης Έργων Τέχνης ως Αντικείμενο και Εργαλείο Μάθησης στο Νηπιαγωγείο. *Academia*. Ανάκτηση 8 4, 2022, από [https://www.academia.edu/41498838/%CE%93%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7\\_%CE%B3%CE%B9%CE%B1\\_%CF%84%CE%B7%CE%BD\\_%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7\\_%CE%93%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7\\_%CE%BC%CE%AD%CF%83%CF%89\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82\\_%CE%A0%CF](https://www.academia.edu/41498838/%CE%93%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7_%CE%93%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7_%CE%BC%CE%AD%CF%83%CF%89_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CF)
- Στεφανίδου, Φ. (2020, 3). Η αναγκαιότητα του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο νηπιαγωγείο. *Νέος Παιδαγωγός*(17), σσ. 191-200. Ανάκτηση 8 2, 2022, από [http://www.neospaidagogos.online/files/17\\_Teychos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Martios\\_2020.pdf](http://www.neospaidagogos.online/files/17_Teychos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf)
- Στεφανοπούλου, Σ. (2015). Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας με τη Συνεργασία των Τεχνών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.351>
- Τόκη, Ε., & Δρόσος, Κ. (2019). Νέες τεχνολογίες και ανάπτυξη προγραμμάτων για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες λόγου και ομιλίας στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Σακελαρίου (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής-Πρακτικά Συνεδρίου 2016 Πανεπιστήμιο Κύπρου με θέμα "Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο. Ανάκτηση 4 10, 2022, από <http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/>
- Τριλιανός, Θ. Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας* (3η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη εκδ., Τόμ. Β'). Αθήνα: Τριλιανός Αθανάσιος.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας* (3η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη εκδ., Τόμ. Α'). Αθήνα: Αθανάσιος Τριλιανός.

- Τρίμη, Έ., & Σάββα, Ά. (2011). Η Εις Βάθος Προσέγγιση στην τέχνη για την προσχολική και σχολική ηλικία. Διαθεματικά προγράμματα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ. 142-149). Αθήνα: Νήσος.
- Τσιρίδης, Π. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Μουσική στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση 1 31, 2023, από [http://www.eader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=924&bitstream=924\\_01#page/2/mode/2up](http://www.eader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=924&bitstream=924_01#page/2/mode/2up)
- Φύκαρης, Ι., Παπασπύρου, Γ., Μήτση, Π., Αλευριάδου, Α., Βαλιάντη, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2019). Διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης- Αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Μ (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής-Πρακτικά Συνεδρίου 2016 Πανεπιστήμιο Κύπρου με θέμα "Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία"*. Αθήνα: Πεδίο. Ανάκτηση 4 10, 2022, από <http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/>
- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά*(16), σσ. 7-27. Ανάκτηση 10 1, 2022, από [https://www.academia.edu/39860198/%CE%93%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%B1\\_%CE%BC%CE%B5\\_%CF%84%CE%B9%CF%82\\_%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%AD%CF%82\\_%CF%84%CE%BF%CF%85\\_%CE%9A%CE%B1%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D\\_%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B](https://www.academia.edu/39860198/%CE%93%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%B1_%CE%BC%CE%B5_%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%AD%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CE%B1%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B)
- Χατζαρίδου, Μ. (2017). Διπλωματική εργασία με θέμα "Η Μουσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία μέσα από τις απόψεις των Βρεφονηπιοκόμων-Το ζήτημα της κατάρτισης". Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 10 12, 2022, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21820/4/ChatzaridouMariaMsc2017.pdf>
- Χρηστίδης, Κ. (2010). Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση και την θεραπεία του παιδιού. Βασικές έννοιες και αρχές. Στο Μ. Κυπριωτάκη, & Α. Κορνηλάκη (Επιμ.), *Αναγκαιότητα και Προοπτικές Διεπιστημονικής Προσέγγισης στην Πρώιμη Παρέμβαση* (σσ. 299-317). Πεδίο. Ανάκτηση 8 2, 2022, από [https://www.researchgate.net/publication/341043852\\_O\\_rolos\\_ton\\_eikastikon\\_technon\\_sten\\_ekpaideuse\\_kai\\_ten\\_therapeia\\_tou\\_paidiou\\_Basikes\\_ennoiies\\_kai\\_arches](https://www.researchgate.net/publication/341043852_O_rolos_ton_eikastikon_technon_sten_ekpaideuse_kai_ten_therapeia_tou_paidiou_Basikes_ennoiies_kai_arches)
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## **Πηγές Εικόνων**

Εξώφυλλο: Paul Klee «Κάστρο και Ήλιος» (1928)

<https://artclassproject.files.wordpress.com/2017/10/castle-and-sun-by-paul-klee.jpg>

Εικόνες 1-17: Προσωπικό αρχείο.

## Παράρτημα Α'



Εικόνα 1. Οργάνωση της γωνιάς Βιβλίου με Φθινοπωρινά παραμύθια-ιστορίες



Εικόνα 2. Φθινοπωρινά δέντρα-κολλάζ



Εικόνα 3. Φθινοπωρινά φύλλα- τύπωμα





Εικόνα 4. Ομπρέλες - Ζωγραφική με κηρομπογιές (βροχή)



Εικόνα 5. Τα παιδιά σχεδιάζουν ευθείες γραμμές



Εικόνα 6. Φθινοπωρινά φρούτα-Ζωγραφική με στένσιλ



Εικόνα 7. Σταφύλι- ψηφιδωτό



Εικόνα 8. Σπορά-Ζωγραφική με τέμπερε;



Εικόνα 9. Κολλητική με όσπρια



Εικόνα 10. Ελιά – ψηφιδωτό



Εικόνα 11. Ψηφιακό βιβλίο με τίτλο "Το Φθινόπωρο"  
[\(Πατήστε για προβολή Βίντεο\)](#)

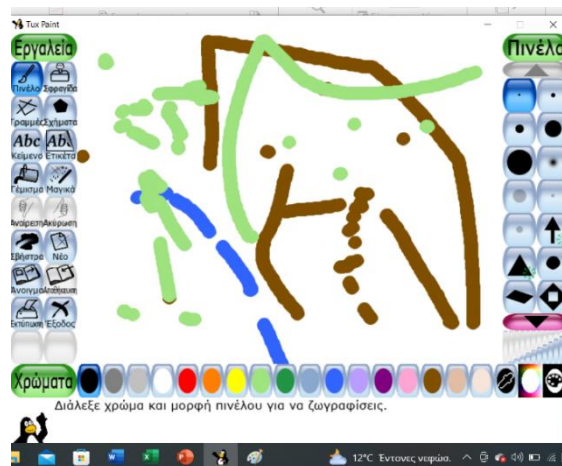




Εικόνα 12. Τα παιδιά ζωγραφίζουν με μπατονέτες σε ανακυκλωμένο υλικό.



Εικόνα 13. Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε καβαλέτο εμπνευσμένα από έργα μεγάλων ζωγράφων



Εικόνα 14. Ψηφιακή ζωγραφική

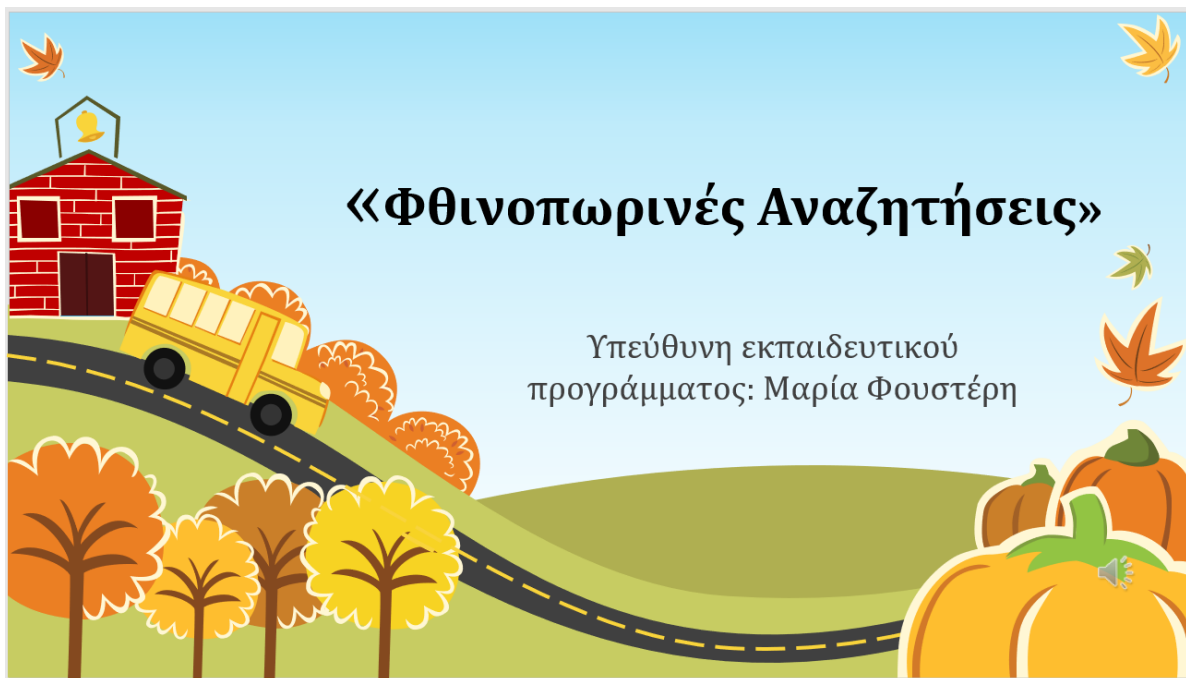




Εικόνα 15. Ελεύθερη ζωγραφική σε καβαλέτο



Εικόνα 6. Ελεύθερη ζωγραφική με νερομπογιές



Εικόνα 17. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο "Φθινοπωρινές Αναζητήσεις" (βίντεο)

## Παράρτημα Β'

ΠΑ.Δ.Α. - ΑΡ.ΠΡΩΤ: 123019 -  
19/12/2022 Αιγάλεω



### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

#### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΑΛΣΟΥΣ ΑΙΓΑΛΕ

**Ταχ. Δ/ση:** Αγ. Σπυρίδωνος, Αιγάλεω ΤΚ 12243

**Τηλέφωνο:** 2105387294

**e-mail:** [ethics@uniwa.gr](mailto:ethics@uniwa.gr)

**Πληροφορίες:** Ευαγγελία Καπουτσή

**Αιγάλεω:** 16/12/2022

**ΘΕΜΑ:** Απάντηση σε αίτησή σας

**ΠΡΟΣ :** κ. Φώτη Παρασκευή

**ΚΟΙΝ:** κ. Φουστέρη Μαρία

#### Έγκριση της πρότασης

Σας γνωρίζουμε ότι η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α.), στην 45<sup>η</sup>/16-12-2022 συνεδρίασή της, μέσω τηλεδιάσκεψης, εξέτασε το περιεχόμενο του ερευνητικού πρωτοκόλλου με τίτλο **«Ηπροσέγγιση των Τεχνών βασι-σμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία»**, με αριθμό πρωτοκόλλου 121542/14-12-2022 και Επιστημονικά Υπεύθυνη την κ. Φώτη Παρασκευή.

Λαμβάνοντας υπόψη:

1. Το έντυπο υποβολής της αίτησης
2. Το ερευνητικό πρωτόκολλο
3. Το έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η Επιτροπή έκρινε ότι δεν αντιβαίνει στην κείμενη νομοθεσία και συνάδει με γενικά παραδεδεδεγμένους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και ερευνητικής ακεραιότητας ως προς το περιεχόμενο

και τον τρόπο διεξαγωγής του ερευνητικού έργου.  
Επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που προκύψει οποιαδήποτε τροποποίηση στο πρωτόκολλο της μελέτης θα πρέπει να επανυποβληθεί στην ΕΗΔΕ για επικαιροποίηση της έγκρισης.

Η Πρόεδρος

**Stamati** Digitally signed by  
**a Garani** Stamati Garani  
Date: 2022.12.17  
15:44:53 +02'00'

T. Γκαράνη-Παπαδάτου

## Παράρτημα Γ'



# Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου διατριβής στο Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων». Σκοπός της έρευνας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη μέθοδο Project ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ να συμπληρώσετε αυτήν που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται αποκλειστικά σε Παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας, που εργάζονται σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς και Δημόσια Νηπιαγωγεία και θα χρησιμοποιηθεί πλατφόρμα που είναι σύμφωνη με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR). Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Παρακαλώ πολύ να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις. Αυτό είναι σημαντικό προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ερευνητικής μελέτης.

Δεν είστε υποχρεωμένοι να συμμετέχετε στην έρευνα και οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να αποχωρήσετε.

Για πληροφορίες ή παράπονα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιβλέπουσα Καθηγήτρια/ Επιστημονικό Υπεύθυνο της ερευνητικής διατριβής, την κα Φώτη Παρασκευή ([pfoti@uniwa.gr](mailto:pfoti@uniwa.gr)).

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής ([ethics@uniwa.gr](mailto:ethics@uniwa.gr)).

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών σας δεδομένων μπορείτε να απευθυνθείτε και στον Υπεύθυνο Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κ. Αγιοπετρίτη Ιωάννη ([agiop@uniwa.gr](mailto:agiop@uniwa.gr)). Σε περίπτωση μη επίλυσης του προβλήματός μπορείτε να απευθυνθείτε στην Αρχή Προστασίας

Προσωπικών Δεδομένων, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο που βρίσκεται στην ιστοσελίδα αυτής ([complaints@dpa.gr](mailto:complaints@dpa.gr)).

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Μαρία Φουστέρη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων».

Δρ. Παρασκευή Φώτη

Επιβλέπουσα της διπλωματικής διατριβής, Επιστημονική συνεργάτιδα, Συντονίστρια Επιστημονικού έργου του ΠΑ.Δ.Α.

## **A ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

1. Συμφωνείτε να συμμετέχετε στην έρευνα ; \*

Ναι

2. Φύλο \*

Άνδρας

Γυναίκα

3. Ηλικία \*

20-30

31-40

41-50

51-60

>61

## 4. Επίπεδο Εκπαίδευσης \*

- Απόφοιτος Τεχνικού Λυκείου
- Απόφοιτος Σχολής Μέσης Εκπαίδευσης (ΙΕΚ)
- Πτυχιούχος Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος

## 5. Ο Παιδικός Σταθμός που εργάζεστε είναι : \*

- Δημοτικός
- Ιδιωτικός

## 6. Σχέση εργασίας \*

- Μόνιμος/η
- Συμβασιούχος
- Εκπαιδευόμενος/η
- Αορίστου χρόνου
- Άνεργος/η

7. Χρόνος συνολικής επαγγελματικής εμπειρίας σε έτη \*

- 1-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21 και πάνω έτη

**B ΜΕΡΟΣ: ΤΕΧΝΕΣ**

8. Ασχολείστε με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική); \*

- Καθόλου
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάρα πολύ συχνά

9. Η ενασχόλησή σας με τις Τέχνες (Εικαστικά, Θεατρικό Παιχνίδι, Μουσική) τι συναίσθημα σας δημιουργεί; \*

- Ευχαρίστηση
- Αίσθημα δημιουργίας
- Δεν υπάρχει κάποια διαφορά στην ψυχολογία μου
- Μονοτονία



10. Εικαστικές τέχνες ορίζονται ως «η ικανότητα που έχει κάποιος να δίνει μορφή στην ύλη, να την απεικονίζει και την παριστάνει». Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον παραπάνω ορισμό; \*

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

11. Θεατρικό Παιχνίδι ορίζεται ως «μίμησις πράξεως», δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης ή μιας σειράς πράξεων και αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον παραπάνω ορισμό; \*

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

12. Μουσική ορίζεται ως «σύνολο ήχων οργανωμένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν ρυθμό, μελωδία και εν τέλει να αποτελούν ευχάριστο άκουσμα για τον άνθρωπο». Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον παραπάνω ορισμό; \*
- Συμφωνώ απόλυτα
  - Συμφωνώ
  - Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
  - Διαφωνώ
  - Διαφωνώ απόλυτα
13. Γνωρίζετε για την συμβολή των Τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού; \*
- Καθόλου
  - Ελάχιστα
  - Αρκετά
  - Πολύ
  - Πάρα πολύ
14. Η επαφή με τις Τέχνες βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Ποια είναι η άποψή σας; \*
- Συμφωνώ απόλυτα
  - Συμφωνώ
  - Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
  - Διαφωνώ
  - Διαφωνώ απόλυτα

**Γ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ**

15. Γνωρίζετε την έννοια και τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας; \*

Ναι

Όχι

16. Αν η απάντησή σας είναι θετική, η προσέγγιση των Τεχνών στο εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα γίνεται βασισμένη στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας; \*

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τη μέθοδο Project στο εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα; \*

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Διαθέτετε γνώσεις εφαρμογής ΤΠΕ; \*

- Ναι  
 Όχι

19. Αν η απάντησή σας είναι θετική, η προσέγγιση των Τεχνών εμπλουτίζεται με τη χρήση Τεχνολογίας στο παιδαγωγικό σας πρόγραμμα; \*

- Καθόλου  
 Λίγο  
 Αρκετά  
 Πολύ  
 Πάρα πολύ

20. Ενδιαφέρεστε στο μέλλον να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση (απαντήστε στην ερώτηση αυτή μόνο αν έχετε απαντήσει στην προηγούμενη ερώτηση "Καθόλου" ); \*

- Το αποκλείω  
 Πιθανόν  
 Σίγουρα  
 Δεν γνωρίζω

## **Δ ΜΕΡΟΣ: ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

21. Η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδο Project) μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία: \*

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

22. Κρίνετε απαραίτητο τον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης στην Προσχολική Ηλικία: \*

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

23. Γιατί είναι απαραίτητη η εφαρμογή Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία ; \*

- Γιατί υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα
- Γιατί υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ
- Γιατί υπάρχουν παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά
- Γιατί υπάρχουν παιδιά με κινητικές δυσκολίες
- Για όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

24. Για ποιο λόγο η προσέγγιση των Τεχνών βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί κύριο μέσο Καθολικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία; \*

- Γιατί βοηθάει τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα
- Γιατί βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ
- Γιατί βοηθάει τα παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά
- Γιατί βοηθάει τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες
- Για όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

25. Έχετε την ανάγκη για επιμόρφωση αναφορικά στην εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής αυτής πρακτικής; \*

- Το αποκλείω
- Πιθανόν
- Σίγουρα

26. Εδώ μπορείτε να προσθέσετε οτιδήποτε θέλετε σχετικά με τον Καθολικό Σχεδιασμό Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. \*

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν δημιουργήθηκε και δεν προσυπογράφεται από τη Microsoft. Τα δεδομένα που υποβάλλετε θα αποσταλούν στον κάτοχο της φόρμας.

