



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και  
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ρόλος της τέχνης στην ειδική αγωγή σε βαθμίδες του  
δημοτικού. Βιβλιογραφική μελέτη.**

POST GRADUATE THESIS

**The role of art in special education in elementary grades.  
Bibliographical study.**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ (ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Βαγγέλης Αυγουλάς /Vaggelis Augoulas

Τζουλιέτα Μπούσι/Tzoulieta Bousi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ερμιόνη Δελή /Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024

## **Επιτροπή εξέτασης**

Ημερομηνία εξέτασης: 4/10/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Πέτρος Καρκαλούσος	

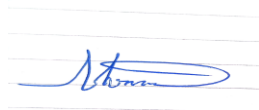
## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Βαγγέλης Αυγουλάς με αριθμό μητρώου 22007 και η Τζουλιέτα Μπούσι με αριθμό μητρώου 22065 φοιτητές του Διατμηματικού 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 δηλώνουμε ότι:

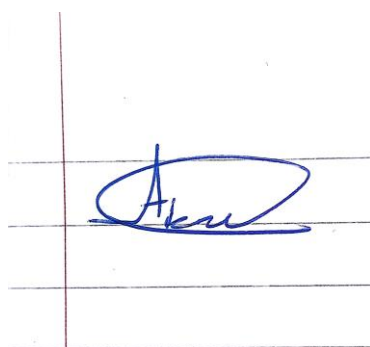
«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό 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».

Οι δηλώνοντες

Τζουλιέτα Μπούσι



Βαγγέλης Αυγουλάς



## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	5
Εισαγωγή .....	8
Τέχνη και ειδική αγωγή .....	9
Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στα εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών με οπτικές αναπηρίες .....	17
Διευκρίνιση εννοιών .....	17
Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι μαθητές με προβλήματα όρασης.....	18
Τα οφέλη της εφαρμογής των εικαστικών τεχνών σε μαθητές με οπτικές αναπηρίες-Οφέλη και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις .....	20
Ο ρόλος των τρισδιάστατων μοντέλων στην εκπαίδευση μαθητών με μη τυπική όραση.....	23
Αναγνώριση Περιγραμμάτων ή Ακρών .....	24
Προσαρμογή Υποστηρίξεων Σύμφωνα με τις Ανάγκες των Μαθητών.....	25
Επίλογος.....	26
Βιβλιογραφία .....	29

## **Περίληψη**

Θέμα της εν λόγω εργασίας αποτελεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών τεχνών στην ειδική αγωγή. Ο ρόλος της τέχνης, εν γένει, σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μαθητές με αναπηρίες/ αναπτυξιακές διαταραχές/ ψυχιατρικές διαταραχές/ πολιτισμικές διαφορές συναντάται σημαντικά στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συγκεκριμένη εργασία δόθηκε έμφαση στις έρευνες που αφορούν βαθμίδες του δημοτικού. Η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε είναι κυρίως ξενόγλωσση καθώς δεν εντοπίστηκε σημαντικός αριθμός ελληνικών ερευνών. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων European Journal of special needs education και ERIC-Institute of Education Studies. Από τα αποτελέσματα της αναζήτησης αποκλείστηκαν οι έρευνες που αφορούσαν στη χρήση μουσικών και δραματικών τεχνών. Η εν λόγω μεθοδολογική επιλογή εξυπηρετεί την επίτευξη ομοιογένειας στα ερευνητικά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά : Εικαστικές τέχνες, Ειδική αγωγή, Μαθητές με αναπηρίες, Αναπτυξιακές διαταραχές, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

## **Summery**

The topic of this work is the effectiveness of using visual arts in special education. The role of art, in general, in educational programs for students with disabilities, developmental disorders, psychiatric disorders, and cultural differences is significantly addressed in the contemporary literature. This paper emphasizes research related to elementary school levels. The literature used is primarily in foreign languages, as a significant number of Greek studies were not identified. The search was conducted in the databases of the European Journal of Special Needs Education and ERIC-Institute of Education Studies. Studies concerning the use of music and drama arts were excluded from the search results. This methodological choice serves to achieve homogeneity in the research results.

**Keywords:** Visual arts, Special education, Students with disabilities, Developmental disorders, Inclusive education.

## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες οι επιστήμες της παιδαγωγικής εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να καταστούν περισσότερο συμπεριληπτικά και πλουραλιστικά, εμπεριέχοντας πλήθος αναγκών, δεξιοτήτων και τάσεων. Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει παγιωθεί στους χώρους των παιδαγωγικών. Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών οδηγούν στην διαμόρφωση σχολικών τάξεων μη ενιαίου πληθυσμού (Dixon and Chalmers 1990; Artut 2002). Οι «μικροκοινωνίες» του σχολείου είναι, πλέον, πλουραλιστικές και περιλαμβάνουν διαφορετικούς πληθυσμούς σε πολλά επίπεδα. Για αυτό το λόγο, η βιβλιογραφία αναφέρεται σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας» (Sadik 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, αναζητώνται ερευνητικά κατάλληλες τεχνικές και εργαλεία τα οποία να προωθούν και να διευκολύνουν την ουσιαστική εμπειρία διαφορετικών ταυτοτήτων. Στη βάση αυτής της αναζήτησης κατάλληλων και συμπεριληπτικών πρακτικών στην άσκηση της παιδαγωγικής, στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη σχετικά με τα οφέλη και την αποτελεσματικότητα της χρήσης της τέχνης στην ειδική αγωγή ανηλίκων. Η σύγχρονη βιβλιογραφία εξετάζει σημαντικά τον ρόλο της τέχνης σε εκπαιδευτικά προγράμματα εμπειρίας πληθυσμών που αποτελούνται από άτομα με αναπηρίες, από ψυχιατρικές διαταραχές, αναπτυξιακές διαταραχές, ή που αντιμετωπίζουν προκλήσεις πολιτισμικής ενσωμάτωσης (Anderson 2003). Η τέχνη παραδοσιακά περιγράφεται να εξυπηρετεί στην προώθηση της κοινωνικοποίησης, της διαμόρφωση και συντήρησης κοινωνικών δεσμών. Ιστορικά, οι μελετητές τείνουν να προσδίδουν στην τέχνη λειτουργίες κοινωνικοποίησης. Η εκμάθηση και η διάδοση συμβολισμών καθώς και η εκπαίδευση σε προσδοκώμενες κοινωνικά αντιδράσεις απέναντι σε σύμβολα αποτελεί σημαντική κοινωνικοποιητική λειτουργία της τέχνης. Με βάση την παραπάνω πρόσληψη της τέχνης, οι μελετητές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προτείνουν την χρήση του εργαλείου της τέχνης στην συμπερίληψη «μη τυπικών» πληθυσμών. Παρακάτω, θα ακολουθήσει μια αναλυτική παράθεση του θεωρητικού μοντέλου όσον αφορά στην τέχνη και την ειδική αγωγή (Ataman, 2003).

## Εισαγωγή

Προκειμένου να αναλυθεί η συμβολή της τέχνης στην ειδική αγωγή, θα ήταν χρήσιμο να αποσαφηνιστεί τόσο η έννοια της τέχνης όσο και της ειδικής αγωγής. Ως προς την τέχνη, δεν θα είναι εφικτό να παρατεθεί ένας ενιαίος και αποδεκτός ορισμός, καθώς πρόκειται για έναν όρο ο οποίος παρουσιάζει θεωρητικά σημαντική ετερογένεια στον τρόπο που ορίζεται. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Adams (2017), η τέχνη θεωρείται μια παγκόσμια γλώσσα η οποία οδηγεί το άτομο να εξετάσει, να αντιληφθεί, να αισθανθεί και να αμφισβητήσει. Σύμφωνα με τον, Immanuel Kant (1724-1804) η τέχνη υφίσταται ως εμπειρία όταν ένα αισθητικό αντικείμενο διεγείρει τα συναισθήματα, τη διάνοια και τη φαντασία μας. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των τεχνών, κατηγοριοποιείται σε μουσική, λογοτεχνία, θέατρο, χορός, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική και στον κινηματογράφο (Tokdemir 2002).

Στην παιδαγωγική επιστήμη, επανειλημμένα έχει αναφερθεί η συμβολή της τέχνης ως σημαντική ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Βασικό όφελος ορίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, η οποίες συχνά καταστέλλονται από παραδοσιακά ορθολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Hui et al. 2015; Winner et al. 2014). Σύμφωνα με τους Buyurgan και Buyurgan (2007), βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει η εκπαίδευση με βάση την τέχνη είναι η μορφή, η τρισδιάστατη δομή, η οπτική αντίληψη, και το σχήμα. Η αντίληψη των συμβολισμών καθώς και η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη θεωρούνται βασικές λειτουργίες της χρήσης της τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικά όσον αφορά στις εικαστικές τέχνες, ο μαθητής εξασκεί την διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή και την ουσιαστική παρατήρηση μια μορφής, τον συντονισμό λειτουργιών, καθώς και την συγκέντρωσή του.

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση αρχίζει ήδη από την προσχολική ηλικία. Πράγματι, πολύ πριν την εκμάθηση της αλφαβήτου, ή αριθμών, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ζωγραφική, με το σχέδιο, με την χρήση του χρώματος και του μολυβιού. (Gumgum 2016). Η Καλλιτεχνική εκπαίδευση θεωρείται ότι συμβάλλει στην εξέλιξη της οπτικής αντίληψης καθώς και ότι προωθεί την ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση.

Η χρησιμότητα της συμπερίληψης της τέχνης στην εκπαίδευση θεωρείται αναμφισβήτητη ανάμεσα στους θεωρητικούς της παιδαγωγικής. Στα οφέλη αναφέρονται επίσης η ανάπτυξη της αισθητηριακής ευαισθησίας (Bradshaw 2017), καθώς και η διάρρηξη των άκαμπτων νοητικών κατασκευών. Ειδικότερα, θεωρείται ότι η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών και στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης. Η έκθεση σε έντονα ή,και απροσδόκητα ερεθίσματα είναι επίσης



κομβικής σημασίας αναπτυξιακά, καθώς συνδέεται με την μάθηση και την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών (Mercin & Alakus 2007).

Όσον αφορά στην ειδική αγωγή και την τέχνη, οι σύγχρονες θεωρία εστιάζουν στα μαθησιακά και ευρύτερα κοινωνικά οφέλη. Η Ειδική Αγωγή θεωρείται ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αξιολογεί με εξατομικευμένο τρόπο ανάγκες και δεξιότητες και οδηγείται σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό ο οποίος αφορά τις συγκεκριμένες ανάγκες του πληθυσμού/ατόμου στον οποίο απευθύνεται. Στο παρόν, οι μαθητές με αναπηρία παρατηρείται ότι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης σε δραστηριότητες που αφορούν στην τέχνη (Penketh 2017). Η καλλιτεχνική εκπαίδευση περιγράφεται ως μια εναλλακτική μέθοδος κατανόησης ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες δεν εξυπηρετούνται σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η συμβολή της τέχνης στην ειδική αγωγή μελετάται σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Caglayan 2014). Στα παρακάτω κεφάλαια θα αναλυθούν με συγκεκριμένους όρους τα οφέλη που αναμένεται να προκύπτουν από την χρήση της τέχνης στην ειδική αγωγή αλλά και οι συγκεκριμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα πλαίσια.

### **Τέχνη και ειδική αγωγή**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η τέχνη θεωρείται βιβλιογραφικά ότι συνεισφέρει παιδαγωγικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Η κατανόηση, επίσης, αφηρημένων εννοιών καθώς και η εκμάθηση συμβόλων θεωρείται μια σημαντική λειτουργία της τέχνης. Επίσης, φαίνεται ότι ενισχύει την σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και στο μαθητή, καθώς προωθεί την συναισθηματική έκφραση και την έκθεση σε συγκινήσεις. Ασφαλώς, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι γενικά και αόριστα η χρήση της τέχνης σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν αρκεί για να επιφέρει οφέλη στην ανάπτυξη του μαθητή. Χρειάζεται να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου η τέχνη να διαδραματίσει τον ρόλο που αναμένουμε. Για παράδειγμα, η χρήση σκληρής κριτικής από την μεριά του δασκάλου καθώς και η τήρηση αυστηρών πλαισίων, φαίνεται να περιορίζει την έκφραση και την ελευθερία του μαθητή (San 1977). Επίσης, έχει σημασία, οι δάσκαλοι να βασίζονται σε εξατομικευμένες προσεγγίσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες καθώς και την ιδιοσυγκρασία των μαθητών (Ulutas and Ersoy 2004). Χρειάζεται, ουσιαστικά, η εφαρμογή της τέχνης στην παιδαγωγική να πραγματοποιείται με ευαισθησία και να εντάσει τον δάσκαλο όχι με το ρόλο καθοδηγητή, αλλά με το ρόλο του να ενθαρρύνει την έκφραση των μαθητών. Επίσης, χρειάζεται κάθε αντίστοιχη παρέμβαση να λαμβάνει υπ' όψιν το ηλικιακό πλαίσιο των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Yavuzer (2012) υπάρχει μια συγκεκριμένη ταξινόμηση ως προς τα στάδια εξέλιξης της σχέσης του παιδιού με την τέχνη. Πρόκειται για τα εξής : Πρώτον, το Στάδιο της Μουντζούρας (2-4 ετών). Δεύτερον, το Προ-σχηματικό Στάδιο (4-7). Τρίτον, το σχηματικό στάδιο (7-9). Τέταρτον, το ρεαλιστικό στάδιο (9-12). Τέλος, το στάδιο της εφηβικής τέχνης (12+). Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά ασχολούνται με αυθόρμητες μουντζούρες. Οι κινήσεις τους είναι κυρίως ανεξέλεγκτες και αφορούν περισσότερο τη φυσική δραστηριότητα παρά τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης εικόνας. Ο σκοπός αφορά στο ότι η μουντζούρα βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν λεπτές κινητικές δεξιότητες και τον συντονισμό ματιού-χειριού. Επίσης, τους επιτρέπει να πειραματίζονται με το να κάνουν σημάδια στο χαρτί. Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν απλά και αναγνωρίσιμα σχήματα, συχνά αντιπροσωπεύοντας ανθρώπους, ζώα και αντικείμενα. Οι ζωγραφιές είναι συχνά δυσανάλογες και τοποθετούνται τυχαία στη σελίδα. Αυτό το στάδιο αντανακλά την προσπάθεια του παιδιού να αντιπροσωπεύσει την κατανόησή του για τον κόσμο γύρω του. Χαρακτηρίζεται από τη χρήση βασικών σχημάτων και την πρώτη εμφάνιση αναγνωρίσιμων μορφών. Στο τρίτο στάδιο, οι ζωγραφιές γίνονται πιο δομημένες και οργανωμένες. Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν ένα σχήμα για αντικείμενα και ανθρώπους, το οποίο χρησιμοποιούν επανειλημμένα. Αυτές οι ζωγραφιές δείχνουν καλύτερη κατανόηση των χωρικών σχέσεων. Το σχηματικό στάδιο υποδηλώνει την αυξανόμενη γνωστική ικανότητα του παιδιού. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν σύμβολα και μοτίβα για να αντιπροσωπεύσουν αντικείμενα με συνέπεια. Στο τέταρτο στάδιο, οι ζωγραφιές των παιδιών γίνονται πιο λεπτομερείς και ρεαλιστικές. Δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις αναλογίες, την προοπτική και τα ρεαλιστικά χρώματα. Αυτό το στάδιο δείχνει την αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού να παρατηρεί και να αναπαράγει τον πραγματικό κόσμο. Αρχίζουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τεχνικές που φέρνουν περισσότερο ρεαλισμό στην τέχνη τους. Στο πέμπτο στάδιο, Τα έργα τέχνης γίνονται πολύ λεπτομερή και εκφραστικά. Οι έφηβοι μπορεί να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο στυλ και να χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο αυτοέκφρασης και συναισθηματικής εξερεύνησης. Αυτό το στάδιο συχνά αντανακλά την προσωπικότητα του ατόμου, τα συναισθήματα και το κοινωνικό του περιβάλλον. Η τέχνη γίνεται μέσο έκφρασης πολύπλοκων ιδεών και συναισθημάτων.

Ουσιαστικά, τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και της τέχνης κατά τον Yavuzer υπογραμμίζουν τη σταδιακή φύση της γνωστικής και κινητικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και την αυξανόμενη ικανότητά τους να αντιπροσωπεύουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο τους μέσω της τέχνης. Κάθε στάδιο βασίζεται στο προηγούμενο, δείχνοντας μια σαφή πορεία από τις βασικές κινητικές δεξιότητες σε εξελιγμένα μέσα αυτοέκφρασης.

Σε επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, η παραπάνω θεωρία επισημαίνει σημαντικά σημεία που αφορούν την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών. Στάδια της ανάπτυξης του παιδιού και της τέχνης παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση του πώς οι καλλιτεχνικές εκφράσεις των παιδιών εξελίσσονται παράλληλα με την γνωστική, κινητική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Από ψυχολογική άποψη, τα στάδια της Yavuzer υπογραμμίζουν τη σημασία των αναπτυξιακών ορόσημων στη ζωή ενός παιδιού. Το πρώιμο Στάδιο της Μουντζούρας (2-4 ετών) επισημαίνει τον ρόλο της αυθόρμητης κινητικής δραστηριότητας στην προώθηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και του συντονισμού ματιού-χεριού. Καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν στο Προ-Σχηματικό Στάδιο (4-7 ετών), οι ζωγραφιές τους αρχίζουν να αντικατοπτρίζουν τις αναδυόμενες γνωστικές τους ικανότητες και τις προσπάθειές τους να αναπαραστήσουν τον κόσμο γύρω τους με απλά σχήματα και μορφές. Αυτό το στάδιο σηματοδοτεί επίσης την αρχή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσω κοινών δραστηριοτήτων σχεδίου, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργατικού παιχνιδιού.

Στο επόμενο Σχηματικό Στάδιο (7-9 ετών), οι ζωγραφιές των παιδιών γίνονται πιο δομημένες και οργανωμένες, δείχνοντας την αυξανόμενη κατανόησή τους για τις χωρικές σχέσεις και τη συνέπεια στη χρήση συμβόλων. Αυτό το στάδιο είναι κρίσιμο για τους ψυχολόγους καθώς δείχνει προόδους στη λογική σκέψη και στην αντίληψη. Κοινωνικά, τα παιδιά αρχίζουν να μοιράζονται και να συγκρίνουν τις ζωγραφιές τους με συνομήλικους, προωθώντας κοινωνικές δεξιότητες όπως η διαπραγμάτευση, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση διαφορετικών απόψεων. Το Ρεαλιστικό Στάδιο (9-12 ετών) σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή όπου οι ζωγραφιές των παιδιών γίνονται πιο λεπτομερείς και ανάλογες, δείχνοντας την αυξανόμενη ικανότητά τους να παρατηρούν και να αναπαράγουν με ακρίβεια τον πραγματικό κόσμο. Αυτό το στάδιο συχνά περιλαμβάνει συνεργατικά έργα που ενισχύουν την ομαδική εργασία και τη κοινωνική συνεργασία. Τέλος, το Στάδιο της Εφηβικής Τέχνης (12+ ετών) αποκαλύπτει πώς η τέχνη γίνεται μέσο αυτοέκφρασης και συναισθηματικής εξερεύνησης, αντικατοπτρίζοντας την αναπτυσσόμενη ταυτότητα, το συναισθηματικό βάθος και την κοινωνική ευαισθησία του εφήβου. Για τους ψυχολόγους, τα στάδια της Yavuzer παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη διασύνδεση της καλλιτεχνικής ανάπτυξης με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση στα παιδιά.

Αν ληφθεί υπ' όψιν η παραπάνω θεωρία σχετικά με την συμβολή της τέχνης στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, τίθεται ένα περισσότερο ολοκληρωμένο πλαίσιο σχετικά με τα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν από αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

## **Η Συμβολή της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης για Άτομα που δεν ανήκουν στον «τυπικό» μαθητικό πληθυσμό**

Η ειδική αγωγή προσφέρει εξατομικευμένες μαθησιακές ευκαιρίες βασισμένες στα μοναδικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με στόχο την παροχή πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών εκπαιδευτικών στρατηγικών (Parrott et al, 2000). Οι τέχνες παίζουν έναν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη όλων των παιδιών και είναι ιδιαίτερα επωφελείς για εκείνους που δεν ανήκουν στον «τυπικό πληθυσμό» (Saldana, 2016). Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη ζωή των ατόμων με αναπηρίες ή και μαθησιακές «δυσκολίες», βοηθώντας στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, την αίσθηση επιτυχίας, την αυτοπεποίθηση, την κοινωνική ένταξη, τον συντονισμό ματιού-χειριού-εγκεφάλου, τη συναισθηματική ρύθμιση και την αισθητική εκτίμηση. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που είναι οπτικά ελκυστικές, μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση σε πληθυσμό παιδιών που δεν εκφράζονται στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρίες συχνά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε καλλιτεχνικές εμπειρίες και δραστηριότητες (Penketh, 2017). Επομένως, είναι κρίσιμο να ενισχυθούν και να επεκταθούν οι καλλιτεχνικές πρακτικές για αυτά τα άτομα.

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση λειτουργεί ως μια εναλλακτική προσέγγιση για την κατανόηση και την υποστήριξη των ατόμων που δεν εντάσσονται στον «τυπικό» μαθητικό πληθυσμό, βοηθώντας τα να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες για την ανεξάρτητη διαβίωση. Έχει σημασία να διευκρινιστεί ότι ως «μη τυπικός μαθητικός πληθυσμός» αναφέρεται κάθε μαθητής ο οποίος δεν εξυπηρετείται στην ορθόδοξη παιδαγωγική προσέγγιση. Ως αποτέλεσμα, η σημασία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες/ψυχιατρικές διαταραχές/συμπεριφορικές δυσκολίες/πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή μαθησιακές ιδιαιτερότητες έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Caglayan, 2014). Μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, τα άτομα που δεν ανήκουν στον τυπικό πληθυσμό μπορούν να εκφραστούν πιο εύκολα. Όσον αφορά σε μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες, η καλλιτεχνική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στις κινητικές τους δεξιότητες, τις επικοινωνιακές ικανότητες, την κατανόηση των εννοιών και την ανάπτυξη της οπτικής τους αντίληψης. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες προάγουν την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς. Κατά τη διδασκαλία των τεχνών σε άτομα με αναπηρίες, η απόδοση του μαθητή αρχικά αξιολογείται σε σχέση με την καλλιτεχνική του ανάπτυξη και εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται κατάλληλες μέθοδοι και υλικά, με συγκεκριμένους στόχους και αντικείμενα που πρέπει να επιτευχθούν από τους μαθητές (Erim και Caferoglu, 2012).

Επιπλέον, άτομα με αναπηρίες, συχνά χρησιμοποιούν την καλλιτεχνική εκπαίδευση ως έναν τρόπο να εκφράσουν τις εσωτερικές τους σκέψεις και συναισθήματα. Η συμμετοχή και ο ενδιαφέρον στην καλλιτεχνική εκπαίδευση τείνουν να αυξάνονται λόγω των ποικίλων υλικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Μέσω αυτών των διαφορετικών υλικών και μεθόδων, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο, συνδέοντας τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες μέσα στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της δημιουργικότητας, την ανάπτυξη προσαρμοστικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, την κατάκτηση βασικών εργασιακών ρουτινών, την αποτελεσματική χρήση υλικών, την επίλυση προβλημάτων, την αντιμετώπιση νέων εμπειριών, την απόλαυση σχήματος, χρώματος και φυσικής ομορφιάς, την εξωτερικοποίηση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω της τέχνης, την παραγωγικότητα, την ανεξαρτησία στην κοινωνία και την αίσθηση του να ανήκει στην κοινωνία. Επιπλέον, η καλλιτεχνική εκπαίδευση ενθαρρύνει τους ανθρώπους με αναπηρίες να αναπτύξουν τη συνήθεια της ψυχαγωγίας. Οι τέχνες είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με αναπηρίες (Artut, 2004).

Επιπλέον, ο Salderay (2015) υποστηρίζει ότι οι τέχνες περιέχουν φυσικά στοιχεία κοινωνικής ένταξης, αγάπης και ελπίδας, τα οποία βοηθούν τα άτομα με αναπηρίες, αλλά και με συναισθηματικές διαταραχές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να μάθουν να προσαρμόζονται στη ζωή τους με λειτουργικό τρόπο.

Τα σκίτσα των παιδιών αποτελούν δείκτες της φυσικής, νοητικής, ψυχολογικής, κοινωνικής, γραμμικής και δημιουργικής ανάπτυξής τους και των πτυχών της ζωής τους. Παράλληλα με τη φυσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, παρατηρούνται διάφορες εξελίξεις και στις καλλιτεχνικές τους δραστηριότητες. Τα σχέδια των ατόμων με ειδικές ανάγκες ακολουθούν συστηματικά μια εξέλιξη από απλά προς πολύπλοκα, και αυτό αποτελεί φυσικό αποτέλεσμα της γραμμικής ανάπτυξης των παιδιών, βασιζόμενο στη θεωρία της καλλιτεχνικής ανάπτυξης του Lowenfeld (Alter-Muri, 2002). Αυτή η γραμμική ανάπτυξη αποτελεί ένα συνεχές διαδικαστικό που ακολουθεί ένα πρότυπο με μεταβάσεις, οι οποίες είναι σταδιακές και προοδευτικές.

Σε ένα σχέδιο ενός ατόμου με νοητική αναπηρία, μπορεί να παρατηρηθεί έλλειψη σχεδιασμού και οράματος. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός συνήθως ζωγραφίζει αφηρημένα αντί να διαμορφώνει σχήματα που περιλαμβάνουν λεπτομέρειες και συνοχή. Για παράδειγμα, όταν τους ζητείται να σχεδιάσουν μια εικόνα ανθρώπου, μπορεί να σχεδιάσουν βασικές γραμμές αλλά να παραλείψουν χαρακτηριστικά όπως μάτια, στόμα και μύτη. Ωστόσο, τα παιδιά με μη

τυπικό μαθησιακό στυλ τείνουν να σχεδιάζουν σχήματα αντίστροφα. Για παράδειγμα, μπορεί να σχεδιάσουν δέντρα ανάποδα. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση, ιδίως η ζωγραφική, αναγνωρίζεται ως μια κύρια και επωφελής δραστηριότητα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Εργαστήρια τέχνης, περιλαμβάνοντας συνεδρίες ζωγραφικής, μουσικής, θεάτρου και χορού, αποτελούν αναπόσπαστα μέρη των καθημερινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού λόγω των θετικών θεραπευτικών τους επιπτώσεων (Osborne, 2003). Οι τέχνες είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ειδικά όσον αφορά την προφορική και μη προφορική επικοινωνία. Επιπλέον, οι τέχνες αποτελούν επίσης επωφελές στοιχείο για τη βελτίωση της επικοινωνίας σε άτομα με προβλήματα όρασης. Οι Dursin και Pamuklu (2015) σχεδίασαν εργαλεία αφής επικοινωνίας, όπως περιοδικά ή διαφημιστικά φυλλάδια, για άτομα με προβλήματα όρασης και τους ζητήθηκε η γνώμη τους για αυτά τα εργαλεία αφής επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με προβλήματα όρασης ανέφεραν ότι αισθάνονται χαρούμενοι για αυτά τα εργαλεία καθώς τους κάνουν ευκολότερη την προσαρμογή στην κοινωνική ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή δημιουργούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών τους, δημιουργώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες και περιβάλλοντα. Καθορίζουν τις μεθόδους και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση των τεχνών, αναγνωρίζοντας τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ως έκφραση της κατανόησης, του ταλέντου και της δημιουργικότητας των παιδιών, λειτουργώντας ως δείκτες της νοητικής τους ανάπτυξης. Για να εμπλακούν αποτελεσματικά σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι άνθρωποι χρειάζεται να έχουν έναν συγκεκριμένο επίπεδο αντίληψης. Ενώ αυτοί με κανονική ανάπτυξη διαθέτουν βασικά επίπεδα αυτών των δεξιοτήτων αντίληψης, αυτοί με νοητικές αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, που διαφέρουν ανάλογα με την ομάδα αναπηρίας.

Συνεπώς, οι Hamarat και Ozdogan (2016) τόνισαν τη σημασία του να προετοιμάζονται στόχοι, υλικά και δραστηριότητες βασισμένοι στα χαρακτηριστικά της ομάδας αναπηρίας. Για παράδειγμα, ένας στόχος για άτομα με αναπηρία της ακοής θα μπορούσε να είναι η εντοπισμός της κατεύθυνσης και της πηγής του ήχου, με ένα φωνητικό ρολόι να χρησιμοποιείται ως κατάλληλο υλικό. Επίσης, δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως η χρήση διάφορων υλικών ή η σχεδίαση ενός κουτιού για ισορροπία κινήσεων, είναι ωφέλιμες για άτομα με σωματικές αναπηρίες. Είναι σημαντικό οι τάξεις των τεχνών να παραμένουν απλές, αποφεύγοντας αποσπασματικά στοιχεία, καθώς άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά έχουν μικρούς χρόνους προσοχής. Επομένως,

τα τρισδιάστατα υλικά σχεδίασης όπως πηλός και πλαστελίνη είναι κατάλληλα για τα μαθήματα των τεχνών. Είναι γνωστό ότι η πλαστελίνη βελτιώνει τις δεξιότητες αυτο-έκφρασης των παιδιών όλων των ηλικιών (Swartz, 2005).

Ομαδικές δραστηριότητες είναι ζωτικές για την αύξηση της αλληλεπίδρασης στα μαθήματα των τεχνών για άτομα με αναπηρίες. Διαστάσεις εργασίας περιλαμβάνουν αφή, γραμμή, χρώματα νερού, λάδι, χαρτί αποκομίζοντας χαρτί και κόλλημα, τα οποία είναι βασικές δραστηριότητες που μπορούν να προγραμματιστούν για άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, απλή κεραμική και τρισδιάστατη ζωγραφική με ωμά υλικά είναι άλλες εναλλακτικές για καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Τα άτομα με νοητικού τύπου αναπηρίες ενδέχεται να μην κατανοούν τα χρώματα ως έννοιες αυτοσχεδιαστικά, απαιτώντας εξατομικευμένη εκπαίδευση για να τα μάθουν ως έννοιες με σύντομους και μακροπρόθεσμους στόχους. Η συνέπεια σε όλα τα μαθήματα που δίνονται στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό είναι κρίσιμη, εξασφαλίζοντας ότι μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά και μόνιμα. Για παράδειγμα, κατά την εκμάθηση των «σπιτιού και οικογένειας» σε μάθημα κοινωνικών μελετών, οι μαθητές μπορεί να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν εικόνες επίπλων στο σπίτι σε μάθημα τεχνών, προωθώντας έτσι την εκμάθηση τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Παιχνίδια μνήμης είναι συχνά χρησιμοποιούμενα υλικά για παιδιά με υψηλές νοητικές ικανότητες (Smutny et al. , 2016).

Η ενσωμάτωση των τεχνών και της ειδικής αγωγής μπορεί να συνδεθεί με διάφορους τομείς ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της ψυχοκινητικής, γνωστικής, γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη των μεγάλων και μικρών μυών συμμετέχει στην ψυχοκινητική ανάπτυξη. Ειδικά, όλες οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη των μικρών μυών συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συντονισμού χεριού-ματιού. Όλες οι δραστηριότητες σκίσιμου και κόλλησης μπορούν να παρουσιαστούν ως παραδείγματα για αυτές τις δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής με χρώματα νερού, το παιδί βάφει στο χαρτί και το χρώμα, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη χεριού-ματιού.

Επιπλέον, οι προφορικές οδηγίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων των τεχνών βοηθούν στη βελτίωση της αναπτυξιακής γλωσσικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, με μια οδηγία όπως «ζωγράφησε την πόρτα», ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί την έννοια της «πόρτας» και να υποστηρίξει την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης. Όταν το παιδί ζωγραφίζει την εικόνα με κόκκινο χρώμα, ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει «πες μου με ποιο χρώμα ζωγραφίζεις» και αυτό υποστηρίζει την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης.

Το κολάζ, που είναι μία από τις σημαντικές δραστηριότητες των τεχνών, ενθαρρύνει όλους αυτούς τους αναφερθέντες τομείς και τη δημιουργικότητα. Αυτό υποστηρίζει επίσης την νοητική ανάπτυξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες ή και μη τυπικό μαθησιακό στυλ.

Η τέχνη θεραπεία χρησιμοποιεί τη δημιουργική διαδικασία της τέχνης για να βελτιώσει την ψυχολογική, φυσική και συναισθηματική ευημερία των ατόμων σε όλες τις ηλικίες. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε στην αποκατάσταση ψυχικών διαταραχών στη δεκαετία του 1960, με βασικό στόχο την κοινοποίηση φανταστικών εμπειριών, την εξωτερικοποίησή τους σε ορατές εικόνες και την εξερεύνησή τους με ένα θεραπευτή. Σε διάφορους ορισμούς τονίζεται η θεραπευτική αξία της διαδικασίας της τέχνης, υπογραμμίζοντας το ρόλο της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως οι κινήσεις του χεριού, η νοητική διαδικασία, η φαντασία και οι συναισθηματικές ικανότητες. Συνεπώς, αντιλαμβάνεται ως ένα ταξίδι αυτογνωσίας, έκφρασης και θεραπείας.

Επιπλέον, ο Wong (1998) υπογραμμίζει τα εκφραστικά και θεραπευτικά χαρακτηριστικά των εικαστικών τεχνών, θεωρώντας την τέχνη ως θεραπευτικό μέσο για ψυχολογικές δυσκολίες και μια αυξανόμενη παράμετρο για την αξία της τέχνης στην κοινωνία. Επιπλέον των χαρακτηριστικών αυτών της τέχνης θεραπείας, αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις και για την εκπαίδευση (Karkou 1999), στοχεύοντας στην ενσωμάτωσή της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την βελτίωση της μάθησης. Εκτός από τη γενική εκπαίδευση, η τέχνη θεραπείας εφαρμόζεται και στην ειδική εκπαίδευση, εκμεταλλευόμενη τα θεραπευτικά της οφέλη. Σε αυτόν τον τομέα, αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο τομέα, χρησιμοποιώντας τις τέχνες ως θεραπεία για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων σε άτομα που δεν ανήκουν στον «τυπικό» μαθητικό πληθυσμό.

Ο Martin (2009) επισημαίνει ότι άτομα με διαταραχή φάσματος αυτισμού συχνά αντιμετωπίζουν έλλειψη φαντασίας και δεξιότητες αφαίρεσης και η τέχνη θεραπείας έχει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων. Επίσης, αναφέρεται ότι Επίσης, αναφέρεται ότι η τέχνη θεραπείας είναι ωφέλιμη για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και καθυστερήσεις στην ανάπτυξη και επηρεάζει θετικά άλλες θεραπείες, όπως η αποκατάσταση κατάληξης ή η θεραπεία γλωσσικής εκφραστικότητας (Hackett et al. , 2017; Robinson, 2015). Τα άτομα μαθαίνουν να εκφράζονται με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, αναλαμβάνουν ευθύνες και βελτιώνουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της τέχνης θεραπείας. Επομένως, μπορεί να συμπεριληφθεί ότι η τέχνη θεραπείας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση πολλών δεξιοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αυξάνει την κοινωνική τους ενσωμάτωση καθώς διευκολύνει την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.



## **Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στα εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών με οπτικές αναπηρίες**

Η έρευνα για τις θέσεις των ατόμων με προβλήματα όρασης σχετικά με τις εικαστικές τέχνες είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Το ίδιο ισχύει και για τις απόψεις των δασκάλων τέχνης που έχουν μαθητές με προβλήματα όρασης στην τάξη τους. Στην εκπαίδευση, η έμφαση στους μαθητές με προβλήματα όρασης έχει δοθεί κυρίως στη διδασκαλία ακαδημαϊκών θεμάτων και στην ένταξή τους σε τάξεις γενικού πληθυσμού. Η διαδικασία της διαμόρφωσης και της ανάπτυξης των αισθήσεων είναι κομβικής σημασίας στην εκπαίδευση των παιδιών με φυσιολογική όραση. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να εξεταστεί ως σημαντική δραστηριότητα και μαθησιακή διαδικασία και για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Την τελευταία δεκαετία, σημειώνονται μεμονωμένες προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών όσον αφορά στην χρήση των εικαστικών τεχνών στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μαθητές με προβλήματα όρασης. Στηρίζεται ότι η χρήση των εικαστικών τεχνών δύναται να προωθήσει την ενσωμάτωση και την συμπερίληψη μαθητών με μη τυπική όραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, φαίνεται ότι αντίστοιχα προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων και να ενδυναμώσουν ουσιαστικά άτομα με οπτικές αναπηρίες .

### **Διευκρίνιση εννοιών**

Προτού παρατεθεί ολοκληρωμένο το θεωρητικό πλαίσιο της ενταξιακής χρησιμότητας των εικαστικών τεχνών σε μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες, χρειάζεται να διευκρινιστούν σημαντικές έννοιες:

**Στάση.** Μια στάση είναι η προσέγγιση, η διάθεση, το συναίσθημα ή η πεποίθηση που έχει κάποιος σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Αυτά τα συναισθήματα και οι πεποιθήσεις σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο με τις εμπειρίες και τις αντιδράσεις του ατόμου από την προσωπική του ζωή.

**Μαθητής με προβλήματα όρασης.** Ένας μαθητής με προβλήματα όρασης είναι εκείνος του οποίου η όραση είναι τόσο μειωμένη που δεν μπορεί να εκπαιδευτεί επαρκώς ή με ασφάλεια στη συνηθισμένη τάξη χωρίς την παροχή ειδικών υπηρεσιών. Ο όρος περιλαμβάνει τόσο μαθητές με μερική όραση όσο και μαθητές που είναι τυφλοί.

**Μαθητής με χαμηλή όραση.** Ένας μαθητής με χαμηλή όραση είναι άτομο που έχει διαγνωστεί από αδειούχο οφθαλμίατρο ή οπτομέτρη ότι έχει σημαντική απώλεια όρασης μετά τη

διόρθωση, η οποία επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική του απόδοση, αλλά εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την όραση για να ολοκληρώσει τις εργασίες.

Μαθητής που είναι τυφλός. Ένας μαθητής που είναι τυφλός είναι άτομο που έχει διαγνωστεί από αδειούχο οφθαλμίατρο ή οπτομέτρη ότι δεν έχει όραση ή η όρασή του είναι τόσο περιορισμένη που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική του απόδοση. Πρέπει να εκπαιδευτεί μέσω απτικών και άλλων αισθητηριακών καναλιών εκτός της όρασης.

Εικαστικές τέχνες. Οι εικαστικές τέχνες είναι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τα προϊόντα που παραδοσιακά θεωρούνται κυρίως οπτικά ελκυστικά, όπως η ζωγραφική, το σχέδιο, το κολάζ, η γλυπτική, η ύφανση, κ. λπ. Τα διάφορα στοιχεία και διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός, το χρώμα και η μορφή, θεωρούνται επίσης ως οπτικές διαδικασίες.

### **Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι μαθητές με προβλήματα όρασης**

Τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα προσδίδουν στην όραση συγκεκριμένες λειτουργίες. Σύμφωνα με τους Hatlen και Curry (1987), το 90-95% των πεποιθήσεων των παιδιών με τυπική όραση καθορίζεται από την οπτική αίσθηση. Επίσης, οι ίδιοι αναφέρουν ότι η τυχαία και περιστασιακή μάθηση των μικρών παιδιών διαμορφώνεται κατά κόρον από την όραση. Τα παιδιά με μη τυπική όραση έχουν διαφορετικούς μηχανισμούς μάθησης λόγω της αδυναμία παρατήρησης του περιβάλλοντος. Στην ίδια έκθεση, οι Hatlen και Curry περιγράφουν το ρόλο της όρασης όσον αφορά στη μάθηση. Η όραση συμμετέχει σημαντικά στην οργάνωση και τη σύνθεση των δεδομένων που αποτελούν τον κόσμο παιδιών με τυπική όραση. Αφορά, δηλαδή, στην ικανότητα ταξινόμησης και εμπερίεξης των δεδομένων της πραγματικότητας. Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί τη βάση της νοηματοδότησης των διαφόρων εμπειριών της ζωής μέσα από την λεγόμενη «τυχαία μάθηση». Συνεπώς, χρειάζεται να δίνεται έμφαση σε εναλλακτικούς τρόπους μέσα από τους οποίους μαθητές με προβλήματα όρασης θα έχουν πρόσβαση στις εν λόγω νοητικές διαδικασίες.

Η ανάγκη για συγκεκριμένες εμπειρίες με αντικείμενα και καταστάσεις για τους μαθητές με προβλήματα όρασης έχει τεκμηριωθεί σε πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν. Χωρίς αυτές τις συγκεκριμένες εμπειρίες και την άμεση επαφή με τον κόσμο, οι ταξινομήσεις των πληροφοριών και η τυποποίηση της γνώσης μπορεί να είναι να προκύπτουν εσφαλμένα. (B. Lowenfeld, 1973). Ο Swenson (1987), επίσης, αναφέρει : «Η επιστήμη της γνώσης δεν είναι μόνο η γνώση, αλλά και η κατανόηση της». Τα μικρά παιδιά με μη τυπική όραση, όπως και τα αντίστοιχα παιδιά με όραση, χρειάζεται να

έχουν επιλογές για δημιουργική έκφραση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ελεύθερη χρήση υλικών αποτελεί τη βάση για τις αναπτυξιακές δυνατότητες της τέχνης. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε αντίθεση με τις εργασίες, όπως η γραφή Braille.

Σύμφωνα με τον Tuttle (1984), «ο επιπολασμός των νομικά τυφλών στον πληθυσμό σχολικής ηλικίας είναι ένας στους κάθε 1. 000. » Με την κίνηση στην εκπαίδευση προς τη συνηγορία και την αποδοχή μέσω του νόμου 94-142 και του Individuals with Disabilities Education Act, η κυρίαρχη ρητορική έχει μετακινηθεί προς την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Αυτό καθιστά τους μαθητές με προβλήματα όρασης μειονότητα. Αυτοί οι μαθητές συνεχίζουν να φοιτούν σε τάξεις όπου η όραση αποτελεί την κύρια αίσθηση για τη μάθηση, περιλαμβανομένων και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. . Στην έρευνά της για τις επιπτώσεις της απτικής αντίληψης στην τέχνη, η Wolf (1983) γράφει: «Η οπτική αίσθηση δίνεται συχνά προτεραιότητα. Στην πραγματικότητα, αναφερόμαστε στη ζωγραφική και τη γλυπτική ως 'οπτικές τέχνες'. . . Ο δυτικός μας πολιτισμός είναι προσανατολισμένος στην οπτική. Κατά συνέπεια, το ίδιο ισχύει και για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής που βασίζονται στην οπτική γεμίζουν την πλειοψηφία του χρόνου διδασκαλίας, αναγκάζοντας τα παιδιά να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν καλύτερα σε αυτή τη μοναδική προσέγγιση στη μάθηση. Δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να μάθουν χρησιμοποιώντας αυτή την αίσθηση».

Ο V. Lowenfeld (1975) σημειώνει ότι, δυστυχώς, η διδασκαλία της τέχνης συχνά επικεντρώνεται αποκλειστικά στην οπτική προσέγγιση. Παρόλα αυτά, η τέχνη προσφέρει τα ίδια πλεονεκτήματα στα άτομα με προβλήματα όρασης όπως και στους βλέποντες: έναν τρόπο έκφρασης της δημιουργικότητας, ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, αίσθηση ολοκλήρωσης και ανακούφιση από την ένταση (Napier, 1973).

Σύμφωνα με μια έκθεση του Υπουργείου Παιδείας της Βιρτζίνια το 1980, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες δεν περιλήφθηκαν αρχικά στους ομοσπονδιακούς κανονισμούς για το νόμο P. L. 94-142. Παρ' όλα αυτά, οι τελικοί κανονισμοί πρόβλεπαν την ένταξη τέτοιων δραστηριοτήτων για μαθητές με αναπηρίες. Η Έκθεση της Γερουσίας 94-186 (1975) αποκάλυψε ότι: «Η χρήση των τεχνών ως διδακτικό εργαλείο για άτομα με ειδικές ανάγκες έχει αποδειχθεί αποτελεσματική, όχι μόνο για τη διδασκαλία ειδικών δεξιοτήτων αλλά και για την προσέγγιση νέων που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να διδαχθούν. Η επιτροπή ενθαρρύνει τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς να ενσωματώσουν τις τέχνες στα προγράμματα αυτού του νόμου. » Η έκθεση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η τέχνη θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες,

όπως και για τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς μέσω της τέχνης, όλα τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.

### **Τα οφέλη της εφαρμογής των εικαστικών τεχνών σε μαθητές με οπτικές αναπηρίες-**

#### **Οφέλη και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις**

Οι μαθητές με μη τυπική όραση αποτελούν μια ποικιλόμορφη ομάδα, δεδομένου ότι η όραση είναι μια πολύπλοκη αίσθηση. Αυτή η κατηγορία αναπηρίας περιλαμβάνει μαθητές με διάφορα επίπεδα οπτικής ικανότητας και διαφορετικές ατομικές ανάγκες, οι οποίες ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με τη φύση και την έκταση της αναπηρίας τους, καθώς και τις προσαρμογές τους στην απουσία όρασης. Οι μαθητές που είναι τυφλοί ή έχουν μειωμένη όραση χρειάζονται εκπαίδευση σε γνώσεις και δεξιότητες μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων, τις οποίες τα παιδιά με τυπική όραση συνήθως αποκτούν μέσω οπτικής εμπειρίας (Office of Special Education and Rehabilitative Services [OSERS], 2000). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση για τη μάθηση αυτών των μαθητών περιλαμβάνει την ανάπτυξη και ενσωμάτωση της αφής, της κίνησης, της γεύσης, της όσφρησης, της ακοής και/ή της υπολειμματικής όρασης (Manna & Dheesha, 2017). Για τον λόγο αυτό, είναι κομβικής σημασίας για τους μαθητές με οπτικές αναπηρίες να αναπτύξουν τις λεπτές κινητικές και απτικές τους δεξιότητες για την κατανόηση εννοιών, τη γραφή Braille, την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, καθώς και για τη δημιουργία και την εκτίμηση της τέχνης (Wittenstein & Sovin, 2006).

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στις οπτικές τέχνες προσφέρει στους μαθητές σημαντικές δεξιότητες ζωής, όπως επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (National Art Education Association, 2019). Η εκπαίδευση στις τέχνες μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με τις ισχυρότερες επιδράσεις να παρατηρούνται στους μαθητές που βρίσκονται σε υψηλότερη ευαλωτότητα (Rabkin & Redmond, 2006). Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Lloyd (2017) προσφέρει μια σύνοψη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συμπεριφορικών οφελών για τους μαθητές τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Αν και οι μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση μπορεί να μην μπορούν να δουν καλά ή καθόλου, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν και να απολαμβάνουν την τέχνη. Η μάθηση στις τέχνες μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργικότητα σε διάφορους τομείς για αυτούς τους μαθητές. Οι Axel και Levent (2003) αναφέρουν διάφορα οφέλη από την εκπαίδευση στις οπτικές τέχνες για μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση, όπως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης Braille και χαρτών, η καλλιέργεια της ευαισθησίας στην υφή και των απτικών δεξιοτήτων, η αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η κινητικότητα και η συμμετοχή στην κοινότητα. Οι μαθητές με

οπτικές αναπηρίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν την υπολειμματική τους όραση, τις άλλες αισθήσεις τους, προσαρμοσμένα υλικά και τεχνολογία βοήθειας στις τέχνες για να δημιουργήσουν δισδιάστατα έργα τέχνης με ουσιαστικό τρόπο (Axel & Levent, 2003; Coleman & Cramer, 2015). Ωστόσο, συχνά παρατηρείται ότι μαθητές με οπτικές αναπηρίες αποθαρρύνονται από τη συμμετοχή σε μαθήματα οπτικών τεχνών λόγω λανθασμένων αντιλήψεων για τις ικανότητές τους και τα πιθανά οφέλη της συμμετοχής τους (Hayhoe, 2017; Jay, 1993; Johnson, 2018).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης συχνά εκπαιδεύονται να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν αντικείμενα, τοποθεσίες και σχήματα χρησιμοποιώντας ανάγλυφες γραμμές ή περιγράμματα (Kennedy, 1993). Η εκμάθηση τεχνών με πρακτικό τρόπο μπορεί να βελτιώσει την αισθητηριακή αντίληψη των μαθητών που είναι τυφλοί ή έχουν μειωμένη όραση. Έτσι, διευκολύνονται στην περιήγησή τους στον κόσμο και κατακτούν δεξιότητες αυτονομίας. Οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόσουν τα παραδοσιακά δισδιάστατα καλλιτεχνικά εργαλεία, ώστε να περιλαμβάνουν ανάγλυφες γραμμές, παρέχοντας πιο ουσιαστική εκμάθηση των εικαστικών τεχνών στους μαθητές με οπτικές αναπηρίες. Ο Kennedy (2014), για παράδειγμα, παρέθεσε μια μελέτη που αφορούσε τα σχέδια και τη διαδικασία σχεδίασης μιας γυναίκας που χρησιμοποιούσε ανάγλυφες γραμμές. Διαπίστωσε ότι τα άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση μπορούν να δημιουργήσουν ρεαλιστικά, μεταφορικά και προοπτικά σχέδια με ανάγλυφες γραμμές και μπορούν να είναι πολύ κινητοποιημένα να μετατρέψουν τις μη οπτικές τους εμπειρίες σε εικόνες.

Η σχεδίαση με ανάγλυφες γραμμές αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους για την επικοινωνία ιδεών και τη διδασκαλία σχεδίασης σε μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση. Τα υλικά με υφή ενδείκνυνται, καθώς προσφέρουν μια ενισχυμένη αισθητηριακή εμπειρία για τους μαθητές με μειωμένη όραση (Tebo, 2014). Αυτή η μέθοδος είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από τη Leslie στην τάξη της. Η συγκεκριμένη, χρησιμοποιεί την παραπάνω μέθοδο για να καθιστά τη μάθηση άμεσα προσβάσιμη όταν διδάσκει με δισδιάστατα υλικά. Υπάρχουν, επίσης, εμπορικά διαθέσιμα συστήματα και υλικά που έχουν προσαρμοστεί από δασκάλους για να επιτρέπουν τη σχεδίαση με ανάγλυφες γραμμές. Οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν με ειδικούς στην εκπαίδευση μαθητών με οπτικές αναπηρίες ή με ειδικούς στην υποστηρικτική τεχνολογία για να γνωρίσουν την τεχνολογία που είναι συγκεκριμένη για την κοινότητα των τυφλών και των ατόμων με μειωμένη όραση.

Εξατομικευμένες και χειροποίητες μέθοδοι συχνά εφαρμόζονται για να διδάξουν δισδιάστατη σχεδίαση και καλλιτεχνική δημιουργία σε μαθητές με προβλήματα όρασης μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα. Ανάγλυφες γραμμές μπορούν επίσης να κατασκευαστούν με τη

χρήση κόλλας, νήματος, σχοινού, μεταξοτυπίας με παχύ ή υφασμένο μελάνι, ή με τη χρήση παχύρρευστου ή τρισδιάστατου χρώματος για υφάσματα (Platt & Janeczko, 1991). Η Leslie, για παράδειγμα, δημιουργεί γρήγορα ανάγλυφα σχέδια με τη χρήση θερμής κόλλας στις τάξεις της, καθώς εντοπίζονται οι ανάγκες των μαθητών.

Οι Coleman και Cramer (2015) προτείνουν πως χρησιμοποιώντας εναλλακτικά υλικά, όπως γυαλόχαρτο, βαμβάκι και φουσκωτή μπογιά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει την ενίσχυση της απτικής αίσθησης σε μαθητές με οπτικές αναπηρίες αντί των παραδοσιακών δισδιάστατων μέσων. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ανάγλυφων σχεδίων δύνανται επίσης να αναπαραστήσουν ολοκληρωμένα σχήματα ή να περιγράψουν τα άκρα μιας εικόνας. Η φουσκωτή μπογιά, η θερμή κόλλα και οι θερμοδιαμορφωμένες εικόνες χρησιμοποιούνται με επιτυχία στη δημιουργία συμπαγών σχημάτων, τα οποία μπορούν επίσης να αναπαρασταθούν κόβοντας σχήματα από ύφασμα, αφρώδη φύλλα, χαρτί ή άλλα υλικά με υφή. Αυτά τα υλικά φαίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδασκαλία για την αναγνώριση και περιγραφή σχημάτων ή τη δημιουργία τέχνης.

Οι εκπαιδευτικοί, επιλέγοντας να ενσωματώσουν απτικά στοιχεία στην εκπαίδευση των καλλιτεχνικών, ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες των μαθητών. Επί παραδείγματι, η Leslie συχνά προσθέτει Wikki Stix στις εικόνες για να δείξει άκρα, σχήματα ή περιγράμματα, βοηθώντας τους μαθητές να ζωγραφίζουν εντός των επιλεγμένων περιοχών. Είναι σημαντικό να παρέχεται ποικιλία υλικών στους μαθητές, ειδικά όταν πρόκειται για τη διδασκαλία τέχνης σε άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση. Τα υλικά με διαφορετικές υφές μπορούν να αποκτηθούν από διάφορες πηγές. Η Leslie προτείνει την προμήθεια διαφόρων χαρτιών με υφή από το American Printing House (APH), γυαλόχαρτου από καταστήματα υλικών με διαφορετικές κοκκώσεις, καθώς και αφρώδη φύλλα, γυαλιστερό χαρτί, νήμα και διάφορες υφές υφασμάτων (όπως δαντέλα, λινάτσα και μετάξι) από καταστήματα χειροτεχνίας.

Στην τάξη της, η Leslie επιλέγει και προσαρμόζει βιβλία με απτικά στοιχεία για τη διδασκαλία καλλιτεχνών, όρων τέχνης και ιδεών. Ειδικότερα, έχει ενσωματώσει απτικά στοιχεία στις σελίδες των βιβλίων για να βελτιώσει την εκμάθηση και κατανόηση, ανεξαρτήτως του επιπέδου Braille ή των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Ένα παράδειγμα προσαρμοσμένου βιβλίου είναι το «The Artist Who Painted a Blue Horse» του Eric Carle. Η Leslie πρόσθεσε Braille πάνω από το κείμενο και περισσότερα απτικά στοιχεία στις εικόνες για να είναι πιο προσβάσιμο. Στην συγκεκριμένη σελίδα, τοποθέτησε υφασμάτινο μπλε ύφασμα πάνω από το παντελόνι του καλλιτέχνη, φουσκωτή μπογιά στις ρίγες του πουκάμισου για διαστατική υφή, ένα υφασμάτινο χαρτί πάνω από το παπούτσι για να αναγνωρίσουν οι μαθητές το σχήμα, ένα ανάγλυφο περίγραμμα γύρω από τα σχήματα, υφή

από κορδόνι στο περίγραμμα του προσώπου, νήμα για την υφή των μαλλιών και φουσκωτή μπογιά πάνω στις κηλίδες μπογιάς στην παλέτα ζωγραφικής. Η Leslie εμπλέκει ενεργά τους μαθητές της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζητώντας τους ανατροφοδότηση για τα απτικά στοιχεία που ενσωματώνει. Επιπλέον, παρακολουθεί προσεκτικά την αλληλεπίδρασή τους με τα βιβλία με στόχο την βελτίωση της εμπειρίας τους.

### **Ο ρόλος των τρισδιάστατων μοντέλων στην εκπαίδευση μαθητών με μη τυπική όραση**

Είναι ουσιώδες οι μαθητές με οπτικές αναπηρίες να εξοικειώνονται με την κατασκευή δικών τους έργων τέχνης. Ωστόσο, οι προσαρμογές για την ενίσχυση της προσβασιμότητας στην εξερεύνηση διάσημων έργων είναι εξίσου σημαντικές. Από τη δεκαετία του 1990, τα μουσεία τέχνης καταβάλλουν προσπάθειες να κάνουν τις εκθέσεις τους πιο προσβάσιμες για άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση. Τέτοιες προσπάθειες αφορούν στην εισαγωγή στοιχείων όπως ηχητικές ξεναγήσεις, διαδραστικές δραστηριότητες, προφορικές περιγραφές, περιηγήσεις αφής, περιγραφές σε Braille, απτικά διαγράμματα και ανάγλυφες ή τρισδιάστατες αναπαραστάσεις πινάκων (Carfagni, et al. , 2012; Hayhoe, 2017). Αυτές οι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις επιτρέπουν στους επισκέπτες να αγγίζουν τα έργα τέχνης, προσφέροντας μια νέα διάσταση στην εμπειρία τους. Έργα τέτοιου τύπου έχουν παρουσιαστεί σε μουσεία τέχνης παγκοσμίως (Carfagni, et al. , 2012).

Είναι σύνηθες, οι μαθητές με οπτικές αναπηρίες να χρειάζονται αντικείμενα ρεπλίκα ή μοντέλα στην τάξη για να εξερευνήσουν και να συζητήσουν πριν αυτοσχεδιάσουν δημιουργώντας τα δικά τους έργα. Υλικά όπως πηλός, Model Magic και ευρεθέντα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα παρέχουν γρήγορες και απλές λύσεις για να δώσουν στους μαθητές ένα αντικείμενο αναφοράς. Η παροχή ενός τρισδιάστατου παραδείγματος για απτική εξερεύνηση θεωρείται βέλτιστη πρακτική στην εκπαίδευση ατόμων με τύφλωση ή μειωμένη όραση, βοηθώντας τους να μάθουν και να ανακαλύψουν νέες έννοιες (Stone et al. , 2020).

Με την πρόοδο της διαθεσιμότητας και της τεχνολογίας της 3D εκτύπωσης, καθώς και την ευκολία χρήσης της, δημιουργούνται νέες ευκαιρίες για πρόσβαση σε αναπαραγωγές έργων τέχνης σε τάξεις που φιλοξενούν μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση. Οι Knochel et al. (2018) παραθέτουν δύο μαθητικά πρότζεκτ στα οποία αξιοποιήθηκε η τεχνολογία 3D εκτύπωσης για τη βελτίωση της μάθησης στις τέχνες για μαθητές με οπτικές αναπηρίες και εξετάζουν τις πιθανές επιδράσεις στις τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην τάξη της Leslie, η εισαγωγή τρισδιάστατων εκτυπωμένων αντικειμένων που της παραχωρήθηκαν είχε περιορισμένη επιτυχία. Αναφέρει ότι ορισμένα αντίγραφα διάσημων αρχιτεκτονικών έργων είχαν τραχιές άκρες που χρειαζόνταν λείανση και ορισμένες υφές ήταν

δύσκολο να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές της. Παρά τις προκλήσεις, τα 3D εκτυπωμένα αντικείμενα έχουν δυναμική ως μέσο που μπορεί να εξελιχθεί και να βελτιωθεί με τον καιρό, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση ατόμων με τύφλωση ή μειωμένη όραση.

## **Ο ρόλος των χρωμάτων**

### **Έρευνα**

Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις για την χρήση του χρώματος σε τάξεις με μαθητές χωρίς τυπική όραση. Και οι δύο τεχνικές αφορούν στην ενσωμάτωση αρωμάτων ή καφέ. Οι Kandalam et al. (2019) προτείνουν την ανάπτυξη και εφαρμογή έξι κηροχρωμάτων με διάφορες υφές για μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση. Κάθε κηροχρώμα είχε μια ειδική υφή, όπως τραχιά, κολλώδης, σκληρή, λεία, ολισθηρή ή μαλακή, που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο χρώμα. Οι Platt και Janeczko (1991) περιγράφουν μια παρόμοια προσέγγιση για τη διάκριση των χρωμάτων, προτείνοντας τη χρήση μαρκαδόρων με αρώματα που αντιστοιχούν σε κάθε χρώμα.

Στην τάξη της Leslie, προσθέτει αρώματα στη μπογιά για να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν ποιο χρώμα χρησιμοποιούν. Επίσης, δοκιμάζει τη χρήση Kool-Aid και αιθέριων ελαίων για να συσχετίσει τα αρώματα με τα χρώματα. Αναμειγνύοντας Kool-Aid στη μπογιά, δημιουργεί μια γνωστή μυρωδιά από την παιδική ηλικία που συνδέεται με το όνομα του χρώματος, όπως το λεμόνι για το κίτρινο ή η κερασιά για το κόκκινο, κ. ά.

### **Αναγνώριση Περιγραμμάτων ή Ακρών**

Για μαθητές με τύφλωση ή μειωμένη όραση, η παροχή απτικών σημείων αναφοράς για την αναγνώριση των ορίων ή των ακρών μιας εικόνας, χαρτιού ή καμβά τείνει να αναπτύξει την αυτονομία τους και να τους προσφέρει σημαντικά οφέλη. Σύμφωνα με συμπεράσματα της Leslie, οι μαθητές με περιορισμένη όραση μπορεί να προτιμούν τη χρήση μαρκαδόρων τύπου Sharpie ή στυλόν με χοντρές μαύρες γραμμές, αντί για μολύβια, για τη δημιουργία σχεδίων. Για ορισμένους μαθητές στην τάξη της, έχει δημιουργήσει ανάγλυφες γραμμές που μπορούν να είναι αντικείμενο αφής και να χρησιμοποιηθούν ως όρια, βοηθώντας τους να εντοπίσουν περιοχές που πρέπει να χρωματίσουν ή να ζωγραφίσουν. Επιπλέον, προτείνει τη χρήση εργαλείων ραπτικής με ροτόριο ή ειδικών εργαλείων απτικής σχεδίασης της APH για την κατασκευή αυτών των απτικών περιγραμμάτων.

Συνήθως, το πρώτο βήμα στην τάξη της Leslie περιλαμβάνει την αναγνώριση και αίσθηση του χαρτιού πάνω στο οποίο θα γίνει η σχεδίαση ή η ζωγραφική. Η Leslie έχει διαπιστώσει ότι είναι χρήσιμο είτε να στερεώνεται το χαρτί με ταινία ώστε να μην κινείται (η



ταινία προσφέρει ένα απτικό σημάδι για την άκρη), είτε να τοποθετείται το χαρτί σε ένα δίσκο που λειτουργεί ως οπτικό όριο, έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν πού να σταματήσουν τη δημιουργική τους εργασία. Παρόλο που αυτές οι προσαρμογές φαίνονται απλές, έχουν καθοριστική σημασία για τη διαφορά ανάμεσα στη δυνατότητα αυτόνομης απόλαυσης της τέχνης και στην εξάρτηση από την υποστήριξη ενός ενήλικα.

### **Προσαρμογή Υποστηρίξεων Σύμφωνα με τις Ανάγκες των Μαθητών**

Όπως συμβαίνει με όλους τους μαθητές που έχουν αναπηρίες, είναι ζωτικής σημασίας η παρεχόμενη υποστήριξη να προσαρμόζεται ανάλογα με τη φύση της αναπηρίας, των αναγκών και του εκάστοτε αντικειμένου. Με την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν τρόπους που θα ενισχύσουν την καλλιτεχνική τους εμπειρία.

Η επιλογή των υλικών πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών. Ενισχύοντας την απτική διάσταση των υλικών, καθίσταται δυνατή μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με αυτά. Παραδείγματος χάριν, η προσθήκη άμμου στη μπογιά ή η χρήση κηροχρωμάτων σε γυαλόχαρτο μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική εμπειρία (Platt & Janeczko, 1991). Τα υλικά και τα εργαλεία που παρέχονται μπορούν να ενισχύσουν την επιτυχία των μαθητών και να προάγουν την αυτονομία τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να εξετάσουν τη χρήση προσαρμοστικών ή βοηθητικών εργαλείων που δεν σχετίζονται άμεσα με την τέχνη αλλά υποστηρίζουν την ανεξαρτησία των μαθητών, όπως μεγεθυντικούς φακούς, συστήματα CCTV, φωτιζόμενους πίνακες ή άλλες τεχνολογίες που βοηθούν στη μεγέθυνση των υλικών. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η κατάλληλη φωτιστική ρύθμιση της τάξης (Tebo, 2014). Σε κάποιες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι μπορεί να χρειαστεί να αξιοποιήσουν διάφορα υλικά για να τονίσουν την αντίθεση, όπως μαύρο χαρτί κάτω από λευκό, κίτρινο ή ανοιχτό μπλε χαρτί. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές με συγκεκριμένα οπτικά προβλήματα ενδέχεται να διευκολύνονται από συγκεκριμένα υλικά. Για παράδειγμα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση της Leslie, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της με Κορτικοβλεντική Οπτική Αναπηρία (CVI) συχνά ανταποκρίνονται καλύτερα σε γυαλιστερά υλικά.

Είναι εξίσου σημαντικό, επίσης, να μην παραλείπεται πως οι μαθητές αντιδρούν στις διάφορες υποστηρίξεις που παρέχονται για την τέχνη. Κάποιοι μαθητές ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στην απτική επαφή και να χρειάζονται γάντια ή άλλα βοηθήματα για να αποφύγουν την άμεση επαφή με πηλό, μπογιά ή κόλλα. Η Leslie τονίζει ότι ενθαρρύνει τους μικρότερους μαθητές της να προσπαθούν να βιώσουν πλήρως τα υλικά και να τα αγγίζουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Εν τούτοις, όταν οι μαθητές φτάσουν στην ηλικία του λυκείου και

αν συνεχίζουν να είναι επιφυλακτικοί με ορισμένα υλικά, τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν γάντια. Αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών και παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία για την ενίσχυση της αυτονομίας τους, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν, να δημιουργούν και να έχουν θετικές εμπειρίες με τη διδασκαλία των οπτικών τεχνών σε 2-D.

Στην τάξη της Leslie, προτρέπει τους άλλους να «μην κάνουν εικασίες για τους μαθητές με οπτικές αναπηρίες». Ενθαρρύνει τους ενήλικες που συνεργάζονται με μαθητές με οπτικές αναπηρίες, αρχικά να ρωτούν τους μαθητές τι χρειάζονται, τί τους βολεύει ή τί δεν έχει αποδειχθεί χρήσιμο. Η αρχική διερεύνηση των προτιμήσεων του μαθητή είναι βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διαδικασία δημιουργίας τέχνης. Ιδανικά, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τις ανάγκες τους στον καλλιτεχνικό χώρο. Για παράδειγμα, αν και η φυσική καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας μπορεί να είναι χρήσιμη για τη μάθηση της τέχνης, μπορεί να είναι ενοχλητική για μερικούς μαθητές. Η συμβουλή της Leslie για την παροχή οδηγιών μέσω χέρι-χέρι είναι να μην πιάνει αμέσως το χέρι του μαθητή για να τον καθοδηγήσει, αλλά να ρωτά πρώτα αν χρειάζεται βοήθεια πριν προχωρήσει στην καθοδήγηση.

### **Επίλογος**

Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με την αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών τεχνών στην ειδική αγωγή. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η τέχνη αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών, προωθώντας την κοινωνικοποίηση, την συναισθηματική έκφραση και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων.

Οι τέχνες, ως μέσο εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρουσιάζουν πολλαπλά οφέλη, τα οποία αποτυπώνονται στην πλούσια ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν στη διάρρηξη των άκαμπτων νοητικών κατασκευών, να ενισχύσουν την αισθητηριακή ευαισθησία και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Η συμπερίληψη της τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με αναπηρίες δεν είναι μόνο ευεργετική για τους μαθητές αλλά και αναγκαία για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και πλουραλιστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, όπως αναφέρθηκε, έχει επανειλημμένα τεκμηριώσει την αξία της τέχνης στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή, διαμορφώνοντας ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Η συναισθηματική έκφραση που επιτυγχάνεται μέσω της τέχνης είναι ιδιαίτερα σημαντική για

τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς τους επιτρέπει να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις που μπορεί να δυσκολεύονται να εκφράσουν με άλλους τρόπους.

Μέσα από την ανάλυση της βιβλιογραφίας, καθίσταται εμφανές ότι η τέχνη έχει τη δυνατότητα να προωθεί την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών, ενδυναμώνοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συνεργασία. Η εκμάθηση και η διάδοση συμβολισμών μέσω της τέχνης βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στοιχεία που συχνά καταστέλλονται από παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η έρευνα για τη χρήση των εικαστικών τεχνών στην ειδική αγωγή επικεντρώθηκε στις βαθμίδες του δημοτικού, δείχνοντας ότι οι τέχνες μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά σε νεαρές ηλικίες. Η τέχνη, από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, συμβάλλει στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, του συντονισμού ματιού-χεριού, καθώς και στην κατανόηση των χωρικών σχέσεων. Η ενασχόληση με την τέχνη από προσχολική ηλικία, όπως τεκμηριώνει η βιβλιογραφία, προωθεί την ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση και την οπτική αντίληψη.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα αναμενόμενα οφέλη από τη χρήση της τέχνης στην ειδική αγωγή, είναι σημαντικό να εφαρμόζονται ορισμένες προϋποθέσεις. Η διδασκαλία της τέχνης πρέπει να είναι ευαίσθητη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ιδιοσυγκρασίες των μαθητών. Οι δάσκαλοι πρέπει να υιοθετούν έναν ρόλο που ενθαρρύνει την έκφραση των μαθητών, αποφεύγοντας την άσκηση σκληρής κριτικής και την τήρηση άκαμπτων κανόνων και οδηγιών που περιορίζουν την ελευθερία τους. Επίσης, οι παρεμβάσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ηλικιακό πλαίσιο των μαθητών και να προσαρμόζονται ανάλογα.

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός τομέας της ειδικής αγωγής είναι η εκπαίδευση των μαθητών με τύφλωση. Η τέχνη, σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες, που βασίζονται στην αφή και την αίσθηση, οι μαθητές με τύφλωση έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αισθητηριακές τους δεξιότητες και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους. Η δημιουργία τρισδιάστατων έργων τέχνης, η χρήση υλικών με διαφορετικές υφές και η εμπλοκή σε δραστηριότητες γλυπτικής είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους η τέχνη δύναται να συμβάλλει στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Η τέχνη παρέχει στους μαθητές με τύφλωση τη δυνατότητα να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Μέσω της δημιουργικής διαδικασίας, αυτοί οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με διαφορετικά υλικά και τεχνικές,

να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες προσφέρει επίσης μια ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία με άλλους μαθητές, προωθώντας την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η χρήση της τέχνης στην ειδική αγωγή προσφέρει μια εναλλακτική μέθοδο κατανόησης και εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες. Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η τέχνη τους υποστηρίζει στην εξωτερίκευση, την επεξεργασία, τον πειραματισμό και την κατανόηση, προσφέροντας τους ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να μάθουν.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επισήμανε τον σημαντικό ρόλο της τέχνης στην ειδική αγωγή, υπογραμμίζοντας τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές. Η τέχνη, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική εμπειρία, προωθώντας την κοινωνική ένταξη, την συναισθηματική έκφραση και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Η αξιοποίηση της τέχνης στην ειδική αγωγή αποτελεί ένα βήμα προς μια πιο συμπεριληπτική και πλουραλιστική εκπαίδευση, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Adams, J. , Bailey, R. , & Walton, N. (2017). The UK national arts education archive: Ideas and imaginings. *International Journal of Art & Design Education*.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art and Design Education*.
- Artut, K. (2004). The effect of a modular art education programme on the personal-social development of preschool children.
- Ataman, A. (2003). *Ozel Gereksinimi Olan Cocuklar Ve Ozel Egitim*. Ankara: Gunduz Egitim ve Yayıncılık.
- Axel, E. S. , & Levent, N. S. (Eds. ). (2003). *Art beyond sight: A resource guide to art, creativity, and visual impairment*. American Foundation for the Blind.
- Buyurgan, S. , & Buyurgan, U. (2007). *Sanat Egitimi ve Ogretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Carfagni, M. , Furferi, R. , Governi, L. , Volpe, Y. , & Tennirelli, G. (2012, October). Tactile representation of paintings: An early assessment of possible computer-based strategies. In *Euro-Mediterranean Conference* (pp. 261-270). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://www.researchgate.net/profile/Rocco\\_Furferi/publication/236032993\\_Tactile\\_Representation\\_of\\_Paintings\\_An\\_Early\\_Assessment\\_of\\_Possible\\_Computer\\_Based\\_Strategies/links/00b49516cfaf5f3cc6000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rocco_Furferi/publication/236032993_Tactile_Representation_of_Paintings_An_Early_Assessment_of_Possible_Computer_Based_Strategies/links/00b49516cfaf5f3cc6000000.pdf)
- Coleman, M. B. , & Cramer, E. S. (2015). Creating meaningful art experiences with assistive technology for students with physical, visual, severe, and multiple disabilities. *Art Education*, 68 (2), 6-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519308>
- Dixon, G. T. , & Chalmers, F. G. (1990). The expressive arts in education. *Childhood Education*.
- Erim, G. , & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2).
- Gumgum, R. (2016). *Sanat Egitimi Programlarında Guncel Sanatin Yeri ve Onemi*. Master Thesis, Unpublished. Ankara: Gazi University.
- Hackett, C. (2010). The role of experiential content knowledge in the formation of beginning RE teachers. *Journal of Religious Education*, 58 (1), 38–49.
- Hayhoe, S. (2017). *Blind visitor experiences at art museums*. Rowman & Littlefield.
- Kennedy, J. M. (1993). *Drawing & the blind: Pictures to touch*. Yale University Press.

- Knochel, A. D. , Hsiao, W. , & Pittenger, A. (2018). Touching to see: Tactile learning, assistive technologies, and 3-D printing. *Art Education*, 71 (3), 7-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1436320>
- Martin, A. , & Hand, B. (2009). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom. A longitudinal case study. *Research in Science Education*, 39, 17-38.
- Mercin, L. , & Alakus, A. O. (2007). Birey ve toplum icin sanat egitiminin gerekliligi. *DU Ziya Gokalp Egitim Fakultesi Dergisi*.
- Parrott, J. S. , Decker, J. D. , Jewell, V. M. , & Walters, C. E. (2000). The effects of art education on students with visual impairments: A study of educational practices and outcomes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94 (2), 69-84.
- Penketh, C. (2016). Special educational needs and art and design education: Plural perspectives on exclusion. *Journal of Education Policy*.
- Penketh, C. (2017). ‘Children see before they speak’: An exploration of ableism in art education. *Disability & Society*, 32 (1), 110–127. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1270819>
- Platt, J. M. , & Janeczko, D. (1991). Adapting art instruction for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 24 (1), 10-12. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005999102400104>
- Rabkin, N. , & Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36 (1), 25-32. <https://doi.org/10.3200/JAML.36.1.25-32>
- Sadik, O. G. F. (2002). İlkogretim i asama sinif ogretmenlerinin sinifta gozlemledikleri problem davranislar. *Cukurova Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed. ). Sage Publications.
- Stone, B. , Kay, D. , Reynolds, A. , & Brown, D. (2020). 3D printing and service learning: Accessible open educational resources for students with visual impairment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32 (2), 336-346.
- Tebo, L. (2014). A resource guide to assistive technology for students with visual impairment [Master’s thesis, Bowling Green State University]. Quality Indicators for Assistive Technology Services. [https://qiat.org/docs/resourcebank/TEBO\\_VI\\_Resource\\_Guide.pdf](https://qiat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf)
- Tokdemir, A. (2002). Sanat Egitimi Icerisinde (Ortaogretim, Klasik Liselerde) Sanat Tarihi Dersi Mufredatinda Yer Alan Ronisans Sanati Unitesinin Interaktif (Etkilesimli) Yontemle Verilmesi. Master Thesis, Unpublished. Ankara: Gazi University.
- Wittenstein, S. H. , & Sovin, J. M. (2006). Students who are blind or visually impaired. Reaching and Teaching Students with Special Needs Through Art, 127-137.