

Η συμβολή των τεχνών στη δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

ΜEd Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας
kotsiopolou@gmail.com

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμμετοχή στα πολιτιστικά αγαθά είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη. Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, (1948) σύμφωνα με τα οποία αφενός: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα» και αφετέρου «όλοι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας και να απολαμβάνουν τις τέχνες». Στο άρθρο 26 της Διακήρυξης ορίζεται πως «η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών», γεγονός που καταδεικνύει πως τέθηκαν από νωρίς τα θεμέλια για την αναγνώριση του δικαιώματος παροχής υψηλής ποιότητας καλλιτεχνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η θεμελιώδης αξία πρόσβασης όλων, χωρίς εξαιρέσεις, στην καλλιτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά και θεωρείται ζωτικής σημασίας η καλλιέργεια συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, καθώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση, δημιουργεί μια αίσθηση ταυτότητας και ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια αξιών.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, τέχνες, συμπεριληπτική κουλτούρα

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμμετοχή στα πολιτιστικά αγαθά είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη. Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, (1948) σύμφωνα με τα οποία αφενός: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα» και αφετέρου «όλοι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας και να απολαμβάνουν τις τέχνες». Επιπλέον, καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτή την κατεύθυνση και στο άρθρο 26 ορίζεται πως «η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρω-



πίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών». Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, πως από νωρίς τέθηκαν τα θεμέλια για την αναγνώριση του δικαιώματος παροχής υψηλής ποιότητας καλλιτεχνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Αναγνωρίζεται η θεμελιώδης αξία πρόσβασης στην καλλιτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά και θεωρείται ζωτικής σημασίας, καθώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση ενθαρρύνει τον σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας, της ελεύθερης πρόσβασης και της αβίαστης συμμετοχής.

Σύμφωνα με τη Δήλωση της Mondiacult, της παγκόσμιας συνόδου για την πολιτιστική πολιτική (politique culturelle), που διοργανώθηκε το 1982 στο Μεξικό: «Με την ευρεία του έννοια ο πολιτισμός αντιπροσωπεύει σήμερα το σύνολο των διαφοροποιών στοιχείων, πνευματικών και υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Συμπεριλαμβάνει, εκτός των γραμμάτων και των τεχνών, τον τρόπο ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις και τα δόγματα» (Mondiacult, 1999).

Όταν ο πολιτισμός εκλαμβάνεται με την έννοια των παραπάνω στοιχείων και όχι απλά ως ενασχόληση χαρισματικών ατόμων, δεν μπορεί να δημιουργεί αποκλεισμούς και δεν μπορεί να μην προάγει την ισότητα και την πρόσβαση στα αγαθά του, που είναι δημόσια. Η πολιτισμική δημοκρατία προάγει τις αρχές της συνύπαρξης, της συνδημιουργίας, της συμμετοχικότητας, της πολιτικής των ίσων δικαιωμάτων, αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα ως ανεκτίμητο στοιχείο πολιτισμικού πλουραλισμού, ως κοινωνικό, παραγωγικό και πολιτισμικό πλεονέκτημα. Αποτελεί ζωτικής σημασίας η αναγνώριση της αξίας της πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού χωρίς νοητές διακρίσεις και αυτό διότι η τέχνη έχει τη δυναμική να ενώνει τους ανθρώπους και να μετουσιώνει τα «εμπόδια» της διαφορετικότητας σε κοινό τόπο συνδημιουργίας και καλλιτεχνικής πράξης.

Στη διακήρυξη της Salamanca (1994) ορίζεται ρητά ότι για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι απαραίτητο αυτά να καταστούν ικανά να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις όποιες ατομικές διαφορές ή δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Συζητάμε πλέον για την παροχή ίσων ευκαιριών, με την εκπαίδευση να παίζει τον σημαντικότερο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή, αναζητώντας τη δημιουργία σχολείων με κυρίαρχο στοιχείο τη συμπεριληπτική κουλτούρα. Όπως αναφέρουν οι Booth και Ainscow (2002), η ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία δημιουργεί μια κοινότητα μάθησης η οποία εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία. Σε αυτή την κοινότητα όλοι είναι πολύτιμοι και δημιουργούν τη βάση για υψηλότερες επιτυχίες από όλους τους μαθητές. Αυτή η κοινότητα ενδιαφέρεται για την ανάμειξη συμπεριληπτικών αξιών, τις οποίες ασπάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Χρειάζονται, λοιπόν, αλλαγές και αυτές οι αλλαγές δεν είναι ούτε εύκολες, ούτε γρήγορες. Η προοπτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου.



➤ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ - ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η διαφοροποίηση, ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση είναι στοιχεία έκδηλα της κοινωνίας. Η αναπηρία, η πολιτισμική ετερότητα, το χρώμα, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός είναι εκφάνσεις μιας κοινωνίας η οποία στηρίζει την ύπαρξή της στο δίπολο «Εγώ και οι άλλοι». Ξεκινώντας από την πρώιμη ηλικία, με δεδομένο το εύπλαστο του χαρακτήρα των παιδιών, μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν οι αξίες που προωθούν την αποδοχή του διαφορετικού, τη δικαιοσύνη, την κοινωνική συνοχή και καταπολεμούν τις διακρίσεις. Απώτερος σκοπός, η καλλιέργεια ατόμων με αυξημένα ανταντακλαστικά απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και απέναντι στη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτόν τίθενται οι βάσεις για κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Συμβούλιο της Ευρώπης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Οι σημερινές κοινωνίες, έτσι όπως διαμορφώθηκαν κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, διαφέρουν κατά πολύ από εκείνες του παρελθόντος. Η ταχύτατη ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας μείωσε τις αποστάσεις στο ελάχιστο και έφερε τους ανθρώπους πιο κοντά και η ανταλλαγή ιδεών έγινε πιο γρήγορη. Ταυτόχρονα, συντελέστηκαν μαζικότερες μετακινήσεις πληθυσμών, κυρίως για οικονομικούς και ανθρωπιστικούς λόγους, από χώρες που πλήττονταν από πολέμους και σοβαρά κοινωνικά προβλήματα. Η Ελλάδα, για παράδειγμα, δέχτηκε ένα μεγάλο κύμα μεταναστών από τη Μέση Ανατολή αλλά και τις αφρικανικές χώρες που συνέρρευσαν εδώ, αναζητώντας μια καλύτερη τύχη. Πολυεπίπεδη, λοιπόν, η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού... γεγονός που εγείρει ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών θεμάτων (δημοκρατία, ρατσισμός, κοινωνική δικαιοσύνη) και αφορά όλους τους συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού συστήματος. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, έκδηλη η ανάγκη ανασύστασης των εκπαιδευτικών δομών, ώστε να μπορέσουν να φοιτήσουν στα σχολεία και τα παιδιά που μετανάστευσαν στη χώρα μας.

Επιπλέον, στις αρχές του 20ού αιώνα υπήρξε μια σημαντική αλλαγή οπτικής απέναντι στην έννοια της αναπηρίας, η οποία οδήγησε στην ομαλοποίηση και στην αποϊδρυματοποίηση των ατόμων και επήλθε με την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης όλων των παιδιών ακόμα και εκείνων με αναπηρίες, καθώς επίσης και με την τόνωση της αντίληψης πως όλα τα παιδιά, στον βαθμό των δυνατοτήτων τους, μπορούν να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ισότιμα μέλη. Η αναπηρία έπαψε να θεωρείται πανάκεια και αντιμετωπίστηκε στη λογική της αποδοχής του διαφορετικού «άλλου», για τον οποίο θα πρέπει η κοινωνική πολιτική του κράτους πρόνοιας να φροντίσει αφενός για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής του και αφετέρου για τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα τον βοηθήσουν να κατακτήσει ισότιμα τους δικούς του προσωπικούς στόχους. Στην οπτική αυτή και μετά τα μέσα του 20ού αιώνα αρχίζουν να δημιουργούνται ειδικά σχολεία και εν συνεχεία ειδικά τμήματα, καθώς επίσης και τμήματα παράλληλης στήριξης με σκοπό την ένταξη και πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (Στασινός, 2013).

Υπήρξε, λοιπόν, μια σταδιακή μεταστροφή του κλίματος όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και άρχισαν με σταθερά βήματα να καλλιεργούνται απόψεις και ιδέες στο να υπηρετήσουμε μια εκπαιδευση



που σέβεται την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού όχι στο πλαίσιο «φιλανθρωπικής» διάθεσης, αλλά στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής οπτικής που βασίζεται στη Διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994), όπου με σαφήνεια τονίζεται το ισότιμο, θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως αναπηριών, στην εκπαίδευση.

Στον αντίποδα, λοιπόν, της πολιτισμικής ετερότητας και της αναπηρίας, όπου η ένταξη και η ενσωμάτωση τονίζουν ξεκάθαρα τη διαφορετικότητα, βρίσκεται η προσέγγιση του μοντέλου της συμπερίληψης. Η συμπεριληπτική φιλοσοφία τάσσεται υπέρ ενός διαφορετικού μοντέλου προσέγγισης όλων των ανθρώπων. Στο μοντέλο αυτό δεν υπάρχουν οι άλλοι και εμείς, αλλά μόνο εμείς. Δεν υπάρχει το τυπικό παιδί, το ανάπηρο παιδί, το παιδί-μετανάστης, υπάρχει μόνο το παιδί. Το παιδί με τις όποιες ιδιαιτερότητές του, με τις όποιες προσωπικές του δυσκολίες, στις οποίες οφείλει να ενσκήψει το εκπαιδευτικό σύστημα όχι περιθωριοποιώντας το, αλλά αντιμετωπίζοντάς το στο πλαίσιο ενός «Σχολείου για όλους». Ενός σχολείου που χτίζει γέφυρες για να εξαλείφει οποιεσδήποτε δυσκολίες, προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν ισότιμη πρόσβαση και το δικαίωμα κατάκτησης ισότιμων υψηλών στόχων. Δεν υπάρχουν 2-3 κοινωνίες, συνεπώς γιατί να υπάρχουν 2-3 σχολεία;

Το σχολείο του 21ου αιώνα έχει χρέος να δίνει προτεραιότητα σε θέματα που αφορούν στην κοινωνική συνοχή, στην ισότητα των ευκαιριών και στη δικαιοσύνη και υποχρέωση. Να ευαισθητοποιεί τα παιδιά τόσο στον δικό τους όσο και στον πολιτισμό των άλλων, βοηθώντας τα παράλληλα να αναπτύξουν τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα (Δημητριάδου, Μυρογιάννη, Αρβανιτίδη, 2009). Επιπλέον, οφείλει να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, αφενός να δραστηριοποιούνται και αφετέρου να μπορούν να εκφράζονται για τον εαυτό τους και να περιγράφουν την ιστορία τους.

Σύμφωνα με την Unesco (1994), η εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται με κυρίαρχο σκοπό «τον συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών» στηρίζεται στις αρχές της συμπερίληψης. Η παροχή εκπαίδευσης που στηρίζεται πάνω σ' αυτές τις αρχές, ονομάζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια καινοτόμος φιλοσοφία που επιχειρεί την αλλαγή του συνόλου των λειτουργιών του σχολείου, έτσι ώστε να αρθεί ο διαχωρισμός των παιδιών σε ειδικές δομές. Αναζητούνται, δηλαδή, τρόποι ώστε να μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών, διαμορφώνοντας κουλτούρες, στρατηγικές και πολιτικές, για να μπορέσουν τα σχολεία να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα και να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα αναφέρεται σαφώς πως για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι απαραίτητο αυτά να καταστούν ικανά να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις όποιες ατομικές διαφορές ή δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Αυτό περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές ανάγκες, χαρισματικά, εργαζόμενα, μετακινούμενων πληθυσμών, γλωσσικών, πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων και παιδιά από μειονεκτικές ή περιθωριοποιημένες περιοχές (Kumar, 2013).



➤ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Η προσδοκία έγκειται στη δημιουργία σχολείων με συμπεριληπτική κουλτούρα, με εμφανή χαρακτηριστικά στοιχεία όπως:

- ♦ η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο από όλους τους φορείς,
- ♦ η εναπόθεση ίσης αξίας σε όλους τους μαθητές,
- ♦ η αποβολή των διακρίσεων και η απομάκρυνση όλων των στοιχείων που δρουν ως εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή όλων των μαθητών στα δρώμενα του σχολείου (Gerosimou, 2010).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον όρο της συμπεριληπτικής κουλτούρας, θα ήταν επιθυμητό να κατανοήσουμε πρώτα την ευρύτερη έννοια της κουλτούρας στη σχολική κοινότητα, αν και είναι δύσκολο με δεδομένο την προβληματική φύση της έννοιας της κουλτούρας (Kugelmass & Ainscow, 2004). Το κεντρικό στοιχείο της κουλτούρας είναι το σύστημα των πεποιθήσεων που αποτελεί το βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας και χαρακτηρίζεται από τις υποθέσεις και τις αντιλήψεις. Γύρω από το σύστημα πεποιθήσεων βρίσκεται το σύστημα των αξιών της νόρμας και των προτύπων και σε επιφανειακό επίπεδο βρίσκεται η συμπεριφορά (Segrionanni & Starrat, 1988). Τα συστήματα των αξιών επηρεάζονται από τα συστήματα πεποιθήσεων και ομοίως τα συστήματα πεποιθήσεων επηρεάζουν τις αξίες, τις νόρμες, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τα πρότυπα της συμπεριφοράς. Ο ρόλος της κουλτούρας σε σχέση με τις διαστάσεις των πολιτικών και των πρακτικών ενός σχολείου συνδέεται με το μοντέλο του Bronfenbrenner (1992) «Οικολογική Θεωρία Συστημάτων». Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερα επίπεδα του περιβάλλοντος:

- ♦ Μακροσύστημα (κυρίαρχος πολιτισμός)
- ♦ Εξωσύστημα (εθνικές και τοπικές πολιτικές, πρόγραμμα σπουδών των σχολείων)
- ♦ Μεσοσύστημα (σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων)
- ♦ Μικροσυστήματα (σχολείο, οικογένεια γειτονιά)

Η θέση και ο ρόλος που διαδραματίζει το μακροσύστημα, δηλαδή η κουλτούρα, είναι καταλυτικός στη θεωρία του Bronfenbrenner, επειδή το μακροσύστημα αποτελείται από πολιτιστικές ή κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, τα οποία είναι ενσωματωμένα στην ευρύτερη κοινωνία, και επηρεάζει το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα και τα ευρύτερα μικροσυστήματα. Η κουλτούρα, λοιπόν, που καλλιεργείται από το μακροσύστημα, επηρεάζει και συντελεί στη δημιουργία της σχολικής κουλτούρας, η οποία σύμφωνα με τους Angelides και Ainscow (2000) επηρεάζει τις σχολικές πρακτικές με πολλούς τρόπους και αν δεν αναγνωριστεί ή εντοπιστεί, θα επηρεάσει τις όποιες προσπάθειες για βελτίωση στη σχολική μονάδα. Η σχολική κουλτούρα, λοιπόν, αποτελεί τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Άρα, θα μπορούσε να θέσει τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθούν οι προσπάθειες για μια εκπαίδευση.

Σημαντικό βοήθημα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το Index for Inclusion, ένα εργαλείο για την ανάπτυξη δράσεων που προάγουν την ενιαία εκπαίδευση



(Booth & Ainscow, 2011). Στηρίζεται σε άξονες, περιοχές, δείκτες και ερωτήματα, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν το προσωπικό του σχολείου να διαμορφώσει συλλογικά ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλα τα παιδιά, προωθώντας την ιδέα του ενιαίου σχολείου (inclusive school). Οι άξονες που βασίζονται είναι α) η κουλτούρα, β) η πολιτική και γ) η πρακτική. Ο άξονας της κουλτούρας συντίθεται από τη δημιουργία ενιαίας κοινότητας (inclusive society) και από την καθιέρωση ενιαίων αξιών (inclusive values). Στοχεύει στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας για την προαγωγή της αποδοχής όλων. «Η σχολική κουλτούρα βασίζεται σε αξίες που προάγουν την ενιαία εκπαίδευση και εκφράζονται από όλο το προσωπικό (διεύθυνση του σχολείου, εκπαιδευτικούς, παιδιά, βοηθητικό προσωπικό) και τους γονείς/κηδεμόνες. Οι αρχές και αξίες οδηγούν σε αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και την πρακτική μέσα στην τάξη, ώστε η ανάπτυξη του σχολείου να γίνεται μια συνεχής διαδικασία» με βάσεις συμπεριληπτικής φιλοσοφίας.

Οι δείκτες που προσδιορίζουν μια τέτοια κοινότητα αναφέρονται στα εξής σημεία: «Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. Το προσωπικό συνεργάζεται. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο. Το προσωπικό και τα παιδιά σέβονται ο ένας τον άλλον. Το προσωπικό και οι γονείς συνεργάζονται. Το σχολείο αποτελεί πρότυπο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Το σχολείο ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Το σχολείο και οι τοπικές κοινότητες συνεργάζονται μεταξύ τους. Το προσωπικό συνδέει τι συμβαίνει στο σχολείο με τη ζωή των παιδιών στο σπίτι» (Booth & Ainscow, 2011). Η δεύτερη παράμετρος της συμπεριληπτικής κουλτούρας αναφέρεται στην καθιέρωση ενιαίων αξιών χωρίς αποκλεισμούς, που μεταφέρονται απ' όσους εμπλέκονται στη διαδικασία. Οι δείκτες που προσδιορίζουν αυτές τις αξίες είναι: «Το σχολείο αναπτύσσει κοινές αξίες για τη συμπεριληψη όλων των μαθητών. Το σχολείο ενθαρρύνει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο ενθαρρύνει τον σεβασμό της ακεραιότητας του περιβάλλοντος. Η συμπεριληψη αντιμετωπίζεται ως αύξηση της συμμετοχής για όλους τους μαθητές. Οι προσδοκίες είναι υψηλές για όλα τα παιδιά. Τα παιδιά εκτιμώνται εξίσου. Το σχολείο προωθεί τις μη βίαιες αλληλεπιδράσεις και επιλύσεις διαφορών. Το σχολείο ενθαρρύνει τα παιδιά να αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους. Το σχολείο συμβάλλει στην υγεία των παιδιών» (Booth & Ainscow, 2011). Ο άξονας της πολιτικής συντίθεται από την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους και από την οργάνωση της υποστήριξης της διαφορετικότητας από όλο το σχολείο. «Οι σχεδιαζόμενες πολιτικές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και του προσωπικού και έτσι ελαχιστοποιείται ο αποκλεισμός. Περιλαμβάνονται σαφείς στρατηγικές για αλλαγή. Σημαντικές είναι όλες οι δραστηριότητες που αυξάνουν την ικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών. Όλες οι μορφές στήριξης αναπτύσσονται σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης».

Τέλος, ο άξονας της πρακτικής συντίθεται από τη δημιουργία Αναλυτικού Προγράμματος για όλους και από την «ενορχήστρωση» της μάθησης. Προάγει πρακτικές διδασκαλίας που αντανακλούν την ενιαία κουλτούρα και πολιτική του σχολείου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναπτύσσεται με τρόπο που να σέβεται τη διαφορετικότητα και να επιτρέπει τη διαφοροποίηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε



όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στη γνώση και τις εμπειρίες τους εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής όλων των παιδιών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη γνώση και την ικανότητα να οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με εναλλακτικές μορφές. Η μάθηση δεν πρέπει να υλοποιείται μόνο στον στατικό χώρο της σχολικής τάξης, αλλά και μέσα από άτυπα περιβάλλοντα, όπως η έρευνα σε φυσικό και κοινωνικό χώρο, και όχι μόνο (Angelides & Avramidou, 2010). Επίσης, οι διδακτικές μέθοδοι πρέπει να εμπεριέχουν και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής που χρησιμοποιούνται και για τα τυπικά παιδιά, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η διερεύνηση και κατασκευή της γνώσης, η μουσειοπαιδαγωγική, η μάθηση με τη χρήση υλικών μέσων και του εποπτικού υλικού, η αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας (Σπυρόπουλος, 2014).

▼ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της συμπερίληψης. Κάποιοι από αυτές έχουν να κάνουν με τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και τις ελλείψεις υλικοτεχνικές υποδομές και κάποιοι από αυτές έχουν να κάνουν με τον τρόπο δομής των αναλυτικών προγραμμάτων και με τις στάσεις και συμπεριφορές των ίδιων εκπαιδευτικών.

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι ενιαία για όλη την επικράτεια και παρά τις θετικές προσπάθειες - βελτιώσεις για καινοτομία και αλλαγή οπτικής, όσον αφορά στην πρόσληψη της γνώσης, στο πλείστο των περιπτώσεων χαρακτηρίζονται από μια δυσκαμψία και μια μονοδιάστατη προσέγγιση, μη λαμβάνοντας υπόψη απόλυτα το μοναδικό μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού και τις ειδικές συνθήκες του περιβάλλοντός του, γεγονός που δυσχεραίνει την προώθηση της συμπερίληψης και των ευνοϊκών προϋποθέσεων μάθησης (Τσιγκάκου, 2017). Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και η είσοδος σε αυτά νέων μαθημάτων ή η τροποποίηση των ωρών διδασκαλίας όσον αφορά μαθήματα με πολιτιστικό προσανατολισμό, θα προσδώσει μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποίηση των προγραμμάτων είναι πλέον επιβεβλημένη ανάγκη, με κατεύθυνση η διαδικασία της μάθησης να ανταποκρίνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών. Αν θέλουμε να συζητήσουμε για συμπερίληψη, θα πρέπει να αναφερθούμε σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, που θα μπορεί να ανταποκριθεί στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και να προσαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Στασινός, 2016).

Ένας επιπλέον αρνητικός παράγοντας για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να τονιστεί η υψηλής σημασίας ανάγκη, για επαγγελματίες στην εκπαίδευση, με μεγάλη ειδικευση, συνειδητοποίησης του κρίσιμου ρόλου τους και των ευθυνών τους. Όπως αναφέρει και η Soriano (2014), η βασική εκπαίδευση, η εργασιακή εμπειρία και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση απαρτίζουν τις συνισταμένες που θα υποβοηθήσουν



την ανάπτυξη (από τους εκπαιδευτικούς) θετικών στάσεων και την ενίσχυση συμπεριληπτικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, καταστάσεις που σε πολλές περιπτώσεις της σχολικής πραγματικότητας ισχύουν, δύνανται να μην δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες εφαρμογής, αλλά αντίθετα να διαιωνίσουν αναχρονιστικές αντιλήψεις, συγκεντρωτικές δομές και μη καινοτόμες πρακτικές.

Είναι σημαντικό να καταγραφεί πως σημαντικές έρευνες στα αποτελέσματά τους συμπεραίνουν πως οι αρνητικές στάσεις που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, είναι επειδή μερικοί μαθητές δεν «εξυτηρετούν» τα συμφέροντά τους, δεν διακρίνονται από τον σεβασμό της διαφορετικότητας, υπάρχει απουσία σύνδεσης Πανεπιστημίων με τη σχολική πράξη, ανεπαρκείς επιμορφώσεις, ύπαρξη πιέσεων για τήρηση του Α.Π., απουσία στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, ετερογένεια των μαθητών, αλλά και πολλές φορές αδυναμία να κατανοήσουν τα καθήκοντά τους (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012), συνδυαστικά με την ελλιπή κατάρτιση, που έχει ως αποτέλεσμα και οι ίδιοι να θεωρούν πως δεν έχουν προσόντα να διδάξουν τους «διαφορετικούς μαθητές» και πως αυτό είναι έργο των ειδικών εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, 2011).

➤ ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΚΥΡΙΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ως προς την επίτευξη των παραπάνω, η πρόταση είναι να αναδειχτεί η τέχνη ως κύριος εκπαιδευτικός σκοπός όχι μόνο στα προγράμματα σπουδών ως γνωστικό αντικείμενο που ήδη υπάρχει, αλλά ως παράγοντας αυξημένης σπουδαιότητας στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Με βάση ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν τις τέχνες, αποκτούν αυτογνωσία, αναπτύσσουν κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία, μαθαίνουν να εργάζονται μέσα σε συνεργατικά πλαίσια, να εκφράζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις σε ζητήματα της σχολικής ζωής και όχι μόνο (Gaudelli, & Hewitt, 2010). Επιπλέον, αποκτούν δεξιότητες ζωτικής σημασίας για τη μελλοντική τους διαβίωση σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Τέτοιες δεξιότητες είναι να μπορούν να κρίνουν τις σκέψεις, συμπεριφορές και δημιουργίες των άλλων μέσα σε ένα πλαίσιο επιχειρηματολογίας και αμοιβαίου σεβασμού, να αναπτύσσουν τη δημιουργική φαντασία τους, να έχουν ενσυναίσθηση για τη διαφορετικότητα, να εντείνουν τη προσοχή τους στις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές και να ενεργούν ως πολίτες του κόσμου (Garber, 2010).

Η τέχνη ξεπερνά τα στενά όρια των πολιτισμών και εξοικειώνει τους νέους στη κατανόηση δημιουργημάτων της τέχνης από ανόμοιους και ανοίκειους πολιτισμούς. Η βίωση αισθητικών εμπειριών μπορεί μέσω της ενσυναίσθησης να οδηγήσει στην κατανόηση του «άλλου», του διαφορετικού και εντέλει στην αποδοχή του, καθώς και να φέρει στην επιφάνεια κοινά πολιτισμικά στοιχεία, να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές. Μπορεί, επίσης, να συμβάλει έτσι ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί πολίτες, που να μπορούν να αναλάβουν ατομικές και συλλογικές δράσεις (Garber, 2010).



Τα δημιουργήματα των μικρών μαθητών σε τάξεις όπου ο πληθυσμός παρουσιάζει πολλαπλή ετερογένεια, μπορούν να αποτελέσουν τη **γλώσσα επικοινωνίας** μεταξύ μαθητών που μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Η γλώσσα των εικαστικών είναι διεθνής γλώσσα. Έχει τις ρίζες της στην προσωπική πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία με όλους τους ανθρώπους της γης (Μυταρά, 1997). Η ενασχόληση των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες είναι για τα παιδιά ένα ανελέητο παιχνίδι προσωπικής ελευθερίας, που οδηγεί στην ολοκλήρωση μιας προσωπικής και όχι μόνο δημιουργίας. Μέσα σ' ένα πλαίσιο απόλυτης εκφραστικής ελευθερίας, ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και ο λόγος παύει να έχει το αποκλειστικό προνόμιο της επικοινωνιακής διάστασης. Σύμφωνα με τον Eisner (2002), οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά να πουν τα ανείπωτα. Μέσα σ' αυτήν τη διαδικασία, οι επιφάνειες και τα υλικά αποκτούν τη σημασία του εργαλείου που βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν κώδικες επικοινωνίας, να κάμψουν τις αντιστάσεις που δημιουργούνται εξαιτίας διαφορετικής μητρικής γλώσσας και να δώσουν σάρκα και οστά στα δημιουργήματα της φαντασίας τους μέσα σ' ένα συνεργατικό πλαίσιο. Η δημιουργία ενός δέντρου από κοινού, από την οπτική των ενηλίκων μπορεί να είναι απλά ένα δέντρο, αλλά από την οπτική των παιδιών μπορεί να είναι το δικό τους δέντρο για να σκαρφάλωσουν μαζί και να φτάσουν στη κορυφή. Η δημιουργία ενός συνεργατικού έργου τέχνης μπορεί να αποτελέσει το σημείο συνάντησης δύο διαφορετικών πολιτισμών, το σημείο συνάντησης δύο διαφορετικών ανθρώπων, το σημείο που συγκλίνουν οι διαφορές σ' ένα αρμονικό συνταίριασμα.

Σε ένα σχολείο όπου οι τέχνες κατέχουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευνοείται η αποδοχή από την ομάδα όχι μόνο παιδιών αλλόγλωσσων, αλλά και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με ειδικές ανάγκες, και μαθητών που προέρχονται από στερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ενασχόληση με τις τέχνες παρέχει ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον χωρίς επιπρόσθετο άγχος, που δυναμιτίζεται από τη δημιουργικότητα της παιδικής ηλικίας. Αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια, μπορεί να εκφραστεί και να απογειωθεί μέσα από ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα. Το δημιούργημα αποτελεί την υπέρτατη έκφραση του συναισθηματικού πεδίου. «Η φαντασία εισάγει τη μηχανή απογείωσης στα πράγματα, τα ηλεκτρίζει με πνεύμα, τα καθιστά αντικείμενο σκέψης και αγάπης. Η φαντασία δυναμιτίζει την πραγματικότητα, την ανατρέπει, τη διαλύει και την ανασυστήνει» (Μουδατσάκης, 1994). Επιπλέον, η ματιά στο έργο του συμμαθητή και η σύγκριση των έργων με τα έργα των συμμαθητών ενεργοποιεί ολιστικά τις διαθέσεις, κινητοποιεί συγκεκριμένες διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και παραδοχής και της βελτίωσης της ικανότητας αυτοπαρατήρησης. Σχετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι ομαδικές εργασίες μπορούν να βοηθήσουν σε συχνότερη παραγωγή ιδεών και λύσεων σε σχέση με την ατομική μάθηση, σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, και σε μεγαλύτερη εμπλοκή σε γνωστικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου (Χαραλάμπος, 1996; Johnson & Johnson, 2003).

Η επίτευξη της επικοινωνίας σε τάξεις μεικτού πληθυσμού οδηγεί σταδιακά στην καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων. Μπορεί να μειώσει τα συναισθηματικά εμπόδια που προκαλούνται από την έλλειψη κοινού κώδικα επικοινωνιακής γλώσ-



σας και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Συνέπεια αυτού, η αύξηση των θετικών συναισθημάτων, όπως της ασφάλειας και της σιγουριάς.

Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν πιο ευέλικτα και ανθεκτικά άτομα απέναντι στο στρες και βοηθούν στην καταπολέμηση των αρνητικά συναισθημάτων (Fredrickson, 1998). Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας είτε αφορά στο γνωστικό είτε αφορά στο επίπεδο διαμόρφωσης σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, με προεκτάσεις σε ολόκληρη την κοινωνία. Μετά από έρευνες, οι Grunebaum & Solomon (1987) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη ικανοποιητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και η αυτοεκτίμηση είναι έννοιες αδιαχώριστες της σχέσης του ατόμου με τους άλλους, καθώς νιώθει την αποτελεσματικότητα και τη σπουδαιότητά του.

Η εικαστική παιδεία μπορεί να παράσχει ευκαιρίες ενίσχυσης της ικανότητας για μάθηση, πράξη, εμπειρία και επαναπροσδιορισμό αρχών και αξιών που χρειάζεται μια κοινωνία, ιδίως όπως η σημερινή, που είναι γεμάτη από αλλαγές, ανισότητες, διακρίσεις, εντάσεις και αβεβαιότητες (Πουρκός, 2009). Η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης που να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού χωρίς καμία εξαίρεση. Συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη διερεύνηση των αξιών και στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών και διαφορών (Robinson, 1999). Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης καθιστά τον νου του παιδιού πιο ευέλικτο και συνεπώς πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας (Charman, 1993; Βάος, 2008).

Υπό το πρίσμα αυτό, δημιουργείται η αναγκαιότητα στη σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση, υποδεικνύοντας ακριβώς και την αναγκαιότητα της εικαστικής αγωγής των παιδιών, ως γέφυρα της προσωπικής ευαισθησίας και έκφρασης, καλλιέργητας τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, δίνοντας στο παιδί αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και μάθηση (Αγγελοπούλου, 2010).

▾ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προτείνουμε, λοιπόν, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία και οι τέχνες να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας. Το γνωστικό αντικείμενο των τεχνών διδάσκεται ως μάθημα στα δημοτικά και γυμνάσια της χώρας και η διδασκαλία του στο πλείστο των περιπτώσεων πραγματοποιείται μέσα στην τάξη με τα υλικά που φέρνουν οι μαθητές τους από το σπίτι τους. Η πρότασή μας έχει να κάνει με την κτιριακή αναμόρφωση όλων των σχολείων, έτσι ώστε να αποκτήσουν εργαστήρια εικαστικών και τεχνών σε μόνιμη βάση, στα οποία να υπάρχει εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας των σχολείων. Η δημιουργία ενός μόνιμου εργαστηρίου μέσα στην τάξη προσφέρει σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία:

- ♦ Το εργαστήριο εικαστικών είναι φορέας πολιτισμού, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να εξοπλιστεί με έργα τέχνης και να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική



ματιά, αλλά και να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα μέσα σ' ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης και όχι ξεκομμένα μέσα σε μια σχολική αίθουσα.

- ♦ Διευκολύνεται η ελεύθερη πρόσβαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι ανοικτές ή άτυπες συνθήκες της τάξης, που παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες ελευθερίας και επιλογής, συνήθως παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, σε σύγκριση με τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας (Giaconia & Hedges, 1982). Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες και να συναποφασίσουν για το τι θέλουν να δημιουργήσουν.
- ♦ Το εργαστήριο των εικαστικών μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ψυχολογικής ανάπαυλας και εκτόνωσης σε μαθητές που χρειάζεται να απομακρυνθούν για λίγο από τρέχουσες δραστηριότητες, να ηρεμήσουν και να επιστρέψουν με ηρεμία στη ροή του προγράμματος.
- ♦ Το εργαστήριο των εικαστικών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτούν στόχους, γεγονός που θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα.
- ♦ Το εργαστήριο των εικαστικών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς να νιώσουν ασφάλεια, γιατί μέσα από τα δημιουργήματά τους καταθέτουν όλα όσα δεν μπορούν να εκφράσουν, λόγω μη κατανόησης της γλώσσας του γηγενή πληθυσμού.

Ο Πιέρ Μπουρντιέ, κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης, υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αποφύγουμε το σχολικό σύστημα να αποτελεί ένα σύμπαν απομονωμένο και ιερό, το οποίο προτείνει μια παιδεία επίσης ιερή και αποκομμένη από την πραγματικότητα. Το σχολείο, συνεπώς, πρέπει να αποφεύγει να επιδιώκει να είναι ο μόνος χώρος επιμόρφωσης: δεν μπορεί και δεν πρέπει να φιλοδοξεί να διδάξει τα πάντα, ως ένα κλειστό σύστημα. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όλο το δίκτυο των συμπληρωματικών χώρων επιμόρφωσης, μέσα στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να προσδιοριστεί και η ειδική λειτουργία του σχολείου (στο Παναγιωτόπουλος, 2004). Υποστηρίζει πως η σχολική δράση θα έβλεπε την απόδοσή της να αυξάνεται εάν εντασσόταν συνειδητά και μεθοδικά στον κόσμο των πολιτισμικών δραστηριοτήτων που δημιουργούν τα άλλα μέσα πολιτιστικής επικοινωνίας. Προτείνει συγκεκριμένα: «...τα σχολικά ιδρύματα θα πρέπει να συνεργάζονται με πρόσωπα εξωτερικά ως προς τις αποφάσεις και τις δραστηριότητές τους, να συντονίζουν τη δράση τους με τη δράση άλλων θεσμών πολιτισμικής διάχυσης και να γίνουν η εστία μιας πραγματικής αγωγής του πολίτη». Και στη συνέχεια: «...ο θεσμικός αλλά και ο νοητικός διαχωρισμός ανάμεσα στους πολιτισμικούς παραγωγούς (ερευνητές, καλλιτέχνες, συγγραφείς) και τους πολιτισμικούς μεταδότες (καθηγητές, δημοσιογράφοι, εκδότες, διευθυντές γκαλερί) θα πρέπει να μειωθεί στο παιδαγωγικό επίπεδο. Η είσοδος στον κόσμο του σχολείου πραγματικών δημιουργών πολιτισμού και παιδείας, τους οποίους θα έχουν καλέσει και υποδεχτεί οι διδάσκοντες που θα λειτουργούν ως "ενδιάμεσοι", θα είχε ως αποτέλεσμα να υπενθυμίζει διαρκώς την, εν μέρει ακατάβλητη πιθανώς, διάκριση ανάμεσα στην παιδεία, γενικά, και τη σχολική παιδεία, ειδικότερα» (Στο Παναγιωτόπουλος, 2004).



Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Angelides, P. & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2).
- Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(1), 1-14.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE -Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education)
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In R. Vasta (Ed.) *Annals of child development: Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London: Jessica Kingsley.
- Gerosimou, E. (2010). What are the significant pedagogical (learning and teaching) issues for the inclusion of all children, with a focus on knowledge, for primary school teachers in Cyprus? In G. Papanikos & N. Pappas (Eds). *Horizons in Education*. Athens: ATINER.
- Chapman L. (1993). *Η Διδακτική της Τέχνης: Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Fredrickson, B. L., (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*, 2, 300-319.
- Garber, E. (2010). Global and local: Rethinking citizenship in art and visual culture education. *Encounters on Education*, 11, 117-133.
- Gaudelli, W., & Hewitt, R. (2010). The aesthetic potential of global issues curriculum. *Journal of Aesthetic Education*, 44, 83-99.
- Giaconia, R.M., & Hedges, L.V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52, 579-602.
- Grunebaum, H. & Solomon, L. (1987). Peer Relationships, Self Esteem, and the Self, *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 475-513.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης, 15-35.
- Kugelmass, J. & M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Kumar, L. (2013, January). Disability and Inclusive Education. *Politicindia Journal*, 5, 1-10.
- Mondiacult, <https://ich.unesco.org/en/1982-2000-00309#1982-mondiacult-mexico>
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, (μετάφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Segriovanni, T. & Starrat, R. (1988). *Supervision human perspectives* (4th edition). New York: McGraw-Hill.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special Needs education. Ανακτήθηκε από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF στις 09/02/2020



Unisef (2001). Διακρίσεις - Ρατσισμός - Ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://www.unicef.gr/εκθέσεις-έρευνες/νέα/28/01/2017>

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την “ειδική” στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Β. (2010). *Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές)*. Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών: το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως Παιδαγωγική Πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Δημητριάδου, Κ. & Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ε. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Διδακτικής: Μια μελέτη περίπτωσης στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β΄, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (επιμ. V. Soriano). (2014). Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρώπινων δικαιωμάτων. Ανάκληση από https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.). (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Στασινός, Δ.Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus, (2nd ed.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Συμβούλιο της Ευρώπης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (EK 2020). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 25-35.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 129-155.
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). Τα εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση. Ανέκδοτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Λευκωσία: Θέοπρες.