



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με
αναπηρίες**

**ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

της Οικονομοπούλου Ευγενίας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σπάρτη

(2024)

Εγκεκριμένο από την Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Καθηγήτρια ΤΟΔΑ (Αντωνοπούλου Παναγιώτα)

2^ο Μέλος: Καθηγήτρια ΤΟΔΑ (Γδοντέλη Κρινάνθη)

3^ο Μέλος: Καθηγητής ΤΟΔΑ (Στρίγκας Αθανάσιος)

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 28/09/2024

Η Δηλούσα

Οικονομοπούλου Ευγενία

(Υπογραφή)

Copyright © Οικονομοπούλου Ευγενία, 2024

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οικονομοπούλου Ευγενία: Οι θετικές επιδράσεις της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση (με την επίβλεψη της κας Αντωνοπούλου Παναγιώτας, Καθηγήτρια ΤΟΔΑ).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των θετικών επιδράσεων της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, στο πλαίσιο της σύγχρονης Ελληνικής πραγματικότητας. Για τους σκοπούς της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ένα δείγμα 103 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, η ανάπτυξη του οποίου βασίστηκε σε προγενέστερες σχετικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της έκφρασης των μαθητών με νοητική υστέρηση, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της αυτοπεποίθησής τους και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας, το οποίο διευκολύνει περαιτέρω τη διδασκαλία της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Αν και ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δε γνωρίζει ή δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρεται σε δυσκολίες που σχετίζονται με τον κίνδυνο τραυματισμού των μαθητών, λόγω μη σωστής χρήσης των χρωμάτων και λοιπών υλικών ζωγραφικής, με την έλλειψη κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και με τη δυσκολία συγκέντρωσης των μαθητών με νοητική υστέρηση ή τη σύγχυσή τους κατά τη χρήση έντονων χρωμάτων. Οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζονται σημαντικά από το φύλο τους και από τα έτη προϋπηρεσίας τους, συνολικά και στον κλάδο της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας να αποδίδουν ελαφρώς υψηλότερο βαθμό σπουδαιότητας στα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους.

Λέξεις κλειδιά: Ζωγραφική, Χρώματα, Διδασκαλία, Νοητική Υστέρηση

ABSTRACT

Oikonomopoulou Eugenia: The positive impact of drawing and colors in teaching students with mental retardation (with the supervision of Dr. Antonopoulou Panagiota, professor TODA).

The aim of this thesis was to study the positive impact of drawing and colors in teaching students with mental retardation, within the contemporary Greek education context. For the purposes of the thesis, a research was conducted among a sample of 103 primary education teachers, who were selected with convenience sampling method. Participants were asked to complete a semi-structured questionnaire, developed based on previous, relevant researches of international literature. Teachers of primary education use to a large extent drawing and colors when teaching students with mental retardation. According to their perceptions, drawing and colors contribute, among others, to the improvement of students' expression, to the strengthening of their creativity and self-confidence and to the creation of a pleasant environment within the school class, which facilitates further teaching to this group of students. Even though numerous teachers state that they are not aware or don't face any difficulties during using drawing and colors to teach students with mental retardation, there are numerous other teachers, who mention difficulties related to danger of students' being injured, because of incorrect use of drawing materials, to insufficient education of teachers and to students' difficulty to concentrate or not being confused during using bright colors. Aforementioned perceptions of primary education teachers are affected significantly by their sex and their years of professional experience, both in education generally and in special education. As a result female teachers and teachers with more years of professional experience tend to perceive benefits of drawing and colors during teaching of students with mental retardation, as slightly more important than their colleagues.

Keywords: Drawing, Colors, Teaching, Mental Retardation

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	IV
ABSTRACT.....	V
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	VII
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	1
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	2
1.3 ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	4
1.4 ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	4
2. Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	6
2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	6
2.2 ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΑ, ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	8
3. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	14
3.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	14
3.2 ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ...	18
3.3 Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΑ.....	22
3.4 ΤΑ ΠΕΝΤΕ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΑ.....	25
4. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	28
4.1 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	28
4.2 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	30
5. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	34
5.1 ΔΕΙΓΜΑ.....	34
5.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	39
5.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	42
5.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	42
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ.....	44
6.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	44
6.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ.....	45
6.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ.....	50
6.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΩΝ KRUSKAL-WALLIS & MANN-WHITNEY U.....	53
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	57
7.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	57
7.2 ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	60
7.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	62
7.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	64
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο	35
Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία	36
Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο.....	36
Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας	37
Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή.....	38
Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς το φορέα εργασίας.....	38
Σχήμα 7 - Κατανομή δείγματος βάσει σπουδών στην ειδική αγωγή.....	39
Σχήμα 8 - Κατανομή δείγματος βάσει παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος στην ειδική αγωγή.....	39

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ενσωμάτωση των τεχνών γενικότερα και της ζωγραφικής ειδικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, η οποία, στην πλειοψηφία της, συμφωνεί ως προς τα οφέλη που προσφέρουν οι τέχνες και η ζωγραφική στην ανάπτυξη των παιδιών. Όπως υποστήριξε ο Berliner (2011), οι τέχνες αποτελούν ένα εναλλακτικό μέσο θεώρησης της πραγματικότητας, μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τον τρόπο, με τον οποίον αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Συνιστώντας θεμελιώδες τμήμα του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι τέχνες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αυτο-έκφρασης και της εκτίμησης της έκφρασης των άλλων, επιτρέποντας στους μαθητές να είναι αυθεντικοί και να εξελιχθούν πνευματικά, φυσικά και κοινωνικά, όντας δημιουργικοί και υιοθετώντας κριτική σκέψη (Lloyd, 2017).

Αντίστοιχα, η ζωγραφική συνιστά ένα παράθυρο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Zakaria *et al.*, 2021). Συγκεκριμένα, κατά την κατανόηση του κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου της ζωγραφιάς ενός παιδιού, απαιτείται σεβασμός ως προς τη δημιουργική εργασία του, ακόμη και όταν είναι δύσκολη η κατανόηση αυτής, δεδομένου ότι τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα δεν είναι εύκολα κατανοητά και βιώνονται διαφορετικά από κάθε παιδί. Μέσα από τη ζωγραφιά ενός παιδιού είναι δυνατή η ερμηνεία των συναισθημάτων του, είτε πρόκειται για ευτυχία, είτε για ανησυχία, είτε για φόβο, είτε για λύπη (Machon, 2013). Επιπλέον, οι ζωγραφιές των παιδιών αντικατοπτρίζουν τις επιρροές που δέχονται τα τελευταία από τις κοινωνικές και πολιτιστικές πτυχές των ενηλίκων (Zakaria *et al.*, 2021). Συνολικά, η ζωγραφική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής τους, καθώς στη φάση των σχημάτων, τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν περισσότερο αναγνωρίσιμες, συναισθηματικές εικόνες. Δηλαδή, τα παιδιά χρησιμοποιούν το σχέδιο ως εργαλείο για να εκφράσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους κατάσταση, ως εκ τούτου το σχέδιο, η ζωγραφική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης ενός παιδιού από τους ενήλικες (Zakaria *et al.*, 2021).

Πέραν της συμβολής τους στη γενική εκπαίδευση, η διεθνής βιβλιογραφία αποδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στη συμβολή των τεχνών στην ειδική αγωγή. Μέσω της εφαρμογής των τεχνών στη σχολική τάξη, οι μαθητές με αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν

παραδοσιακά εμπόδια έκφρασης κι επικοινωνίας (Beesley and Melchers, 2016). Επιπλέον, οι τέχνες επιτρέπουν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο τους και να εκφραστούν σε ένα χώρο, όπου δεν υφίστανται σωστές και λάθος απαντήσεις. Χρησιμοποιώντας τις τέχνες ως μία φόρμα έκφρασης, δίνεται η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενισχύονται οι πιθανότητες ανάπτυξής τους (Beesley and Melchers, 2016). Μάλιστα, σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Schweizer *et al.* (2014), προέκυψε ότι η θεραπεία μέσω της τέχνης βοήθησε μαθητές με αυτισμό να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους και την περιοριστική/καταστρεπτική συμπεριφορά. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η θεραπεία μέσω των τεχνών, βοήθησε τους μαθητές με αυτισμό να αυξήσουν τα επίπεδα ευελιξίας τους καθώς, ξεκινώντας τη θεραπεία τους ήταν περισσότερο άκαμπτοι, ενώ με την πάροδο του χρόνου καθίσταντο περισσότερο διερευνητικοί (Schweizer *et al.*, 2014).

Σε άρθρο του αναφορικά με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης, ο Jolley (2016) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση προσφέρει ένα πλήθος οφελών, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται τα εξής: (i) η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, (ii) η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών τους, (iii) η κατανόηση και η οπτικοποίηση κύριων θεμάτων, (iv) η παρατήρηση του κόσμου, (v) η στήριξη των μαθητών όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων και (vi) η ανάπτυξη αξιών, όπως η συγκέντρωση και η επιμονή. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, η Ochshorn (Punzalan, 2018) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι σημαντική επειδή συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων εκμάθησης, στην παρακολούθηση του σχολείου, στην περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Τέλος, ο Booth (Punzalan, 2018) εξήγησε ότι η τέχνη συνιστά έναν τρόπο εκμάθησης, διερεύνησης, ανταπόκρισης, αποκάλυψης και επίδειξης, φαντασίας και απόδοσης νοήματος. Ως εκ τούτου, η τέχνη θα πρέπει να αποτελεί μέρος του σχολικού προγράμματος, δεδομένου ότι αποτελεί μέρος του μυαλού και της καρδιάς των διά βίου μαθητών (Punzalan, 2018).

1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφής η σπουδαιότητα της χρήσης των τεχνών και της ζωγραφικής στην εκπαίδευση, είτε πρόκειται για μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, παρατηρείται ότι, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η χρήση των τεχνών γενικότερα και της ζωγραφικής ειδικότερα, στην εκπαίδευση έχει περιοριστεί σε σημαντικό βαθμό (Lloyd, 2017). Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία επιδιώκει να μελετήσει τις θετικές επιδράσεις της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, στο πλαίσιο της σύγχρονης Ελληνικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί: (i) στη μελέτη του βαθμού, στον οποίον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, (ii) στη διερεύνηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, (iii) στη διερεύνηση των οφελών που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα Ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και (iv) στη μελέτη του βαθμού στον οποίον οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ τους.

Βάσει του σκοπού και των επιμέρους στόχων της εργασίας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιος είναι ο βαθμός, στον οποίον το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση;
2. Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;
3. Ποια είναι τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα Ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα;
4. Ποιος είναι ο βαθμός, στον οποίον τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;

1.3 Σπουδαιότητα εργασίας

Η σπουδαιότητα της εργασίας είναι διπλή κι έγκειται αφενός στη συμβολή της στον περαιτέρω εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας, αφετέρου στη συμβολή της στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από κάθε ενδιαφερόμενο. Πιο αναλυτικά, η χρήση των τεχνών και της ζωγραφικής στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί εκτενώς στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας, με κάποιους συγγραφείς να επικεντρώνονται στην περίπτωση μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και άλλους συγγραφείς να επικεντρώνονται στην περίπτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται ότι η σχετική Ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη, δεδομένου ότι, κατά την αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας, δεν εντοπίστηκε Ελληνική μελέτη που να εξετάζει τα οφέλη της χρήσης των τεχνών ή/και της ζωγραφικής στην εκπαίδευση μαθητών τυπικής εκπαίδευσης ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βάσει αυτού, η εργασία συνιστά μία προσπάθεια μελέτης της περίπτωσης της Ελληνικής πραγματικότητας και συμβάλλει στον εμπλουτισμό της σχετικής Ελληνικής βιβλιογραφίας.

Παράλληλα, η έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εργασίας, βοηθά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με το βαθμό χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση και στους λόγους, στους οποίους αποδίδεται ο εν λόγω βαθμός. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους σχολικούς διευθυντές και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα, προκειμένου να υποστηριχθεί η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση και να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της για τους μαθητές με νοητική υστέρηση.

1.4 Δομή εργασίας

Τα επόμενα τρία κεφάλαια της εργασίας παρουσιάζουν το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής. Ειδικότερα, στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την τέχνη στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της τέχνης στην εκπαίδευση και στις θετικές επιδράσεις που επιφέρουν η τέχνη και οι ζωγραφική ως μορφές εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μελετάται η χρήση της ζωγραφικής στην

εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση αφενός στα οφέλη της ζωγραφικής για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές με νοητική υστέρηση, αφετέρου στην παιδική ζωγραφιά, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας μελετάται αντίστοιχα η χρήση των χρωμάτων στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στα οφέλη της χρήσης τους για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές με νοητική υστέρηση. Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζει λεπτομερώς τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, περιγράφοντας το ερευνητικό εργαλείο, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, ενώ στο έβδομο κεφάλαιό της πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων.

2. Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η έννοια της τέχνης στην εκπαίδευση

Μία κοινή αίσθηση μεταξύ διαφόρων χωρών είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες οικονομίες του 21^{ου} αιώνα, με αποτέλεσμα διάφορες ομάδες εργασίας και παγκόσμιοι φορείς να επιδιώκουν να εντοπίσουν τις εν λόγω δεξιότητες. Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εντόπισε οκτώ βασικές δεξιότητες που απαιτεί ο κόσμος του αύριο, ενώ πρωτοβουλίες, όπως η Νέα Επιτροπή για τις Δεξιότητες του Εργατικού Δυναμικού των Η.Π.Α., η Συνεργασία για τις Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα και Οι Δεξιότητες Αξιολόγησης και Διδασκαλίας του 21^{ου} Αιώνα (AT21GS), έπραξαν το ίδιο, καταλήγοντας σε μία λίστα δεξιοτήτων, υπό τον τίτλο «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (Winner *et al.*, 2013). Τέλος, οι πρωτοβουλίες Στρατηγική Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ (OECD, 2012) και Στρατηγική Καινοτομίας του ΟΟΣΑ (OECD, 2010) έδωσαν έμφαση, μεταξύ άλλων, στη σπουδαιότητα ενίσχυσης των δεξιοτήτων των ατόμων, οι οποίες επιτρέπουν στις χώρες να ανταγωνίζονται στο πλαίσιο μίας κοινωνίας που βασίζεται στην ολοένα και μεγαλύτερη συσσώρευση γνώσης και στην οποία η καινοτομία συνιστά παράγοντα κριτικής σημασίας για την ανάπτυξη και ευημερία των πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι καλλιτέχνες, όπως οι επιστήμονες και οι επιχειρηματίες, αντιπροσωπεύουν συχνά ρόλους – πρότυπα ως προς την καινοτομία, η υιοθέτηση της τέχνης στην εκπαίδευση θεωρείται ότι συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων (Winner *et al.*, 2013).

Η τέχνη στην εκπαίδευση πιστεύεται ότι συνιστά ένα μέσο ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά και δεξιοτήτων που ενισχύουν την απόδοση των μαθητών σε μαθήματα που δε σχετίζονται με την τέχνη, όπως τα μαθηματικά, οι επιστήμες, η γραφή και η ανάγνωση, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ακαδημαϊκής υποκίνησης των μαθητών, της αυτοπεποίθησής τους και της ικανότητάς τους να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Ως αποτέλεσμα, η τέχνη στην εκπαίδευση θεωρείται ότι ασκεί θετική επίδραση σε τρία υποσύνολα δεξιοτήτων που αφορούν στην καινοτομία και περιλαμβάνουν τεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες αναφορικά με τη σκέψη και τη δημιουργικότητα και κοινωνικές δεξιότητες ή δεξιότητες χαρακτήρα (Winner *et al.*, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, οι Holochwost *et al.* (2021) επισημαίνουν ότι, παρά το γεγονός ότι συνήθως η τέχνη στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται συνολικά, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κατηγοριοποιήσεις της προκειμένου να καθίσταται δυνατός ο σαφής προσδιορισμός των επιπτώσεων της στην εκπαίδευση κι ανάπτυξη των μαθητών. Αναλυτικά, οι συγγραφείς διακρίνουν τις εξής κατηγορίες τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι πρόκειται για μια συνοπτική και εισαγωγική λίστα κατηγοριών τέχνης (Holochwost *et al.*, 2021): (i) τις εικαστικές τέχνες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η ζωγραφική, η γλυπτική και το κολάζ, (ii) το χορό, συμπεριλαμβανομένων του μπαλέτου, της χιπ-χοπ, του μοντέρνου χωρού και της χορογραφίας, (iii) το θέατρο, συμπεριλαμβανομένων του αυτοσχεδιασμού, του πειραματικού, του κλασσικού και μοντέρνου θεάτρου και του μουσικού θεάτρου και (iv) της μουσικής, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η ορχηστρική μουσική, η ποπ και η τζαζ και ο αυτοσχεδιασμός, είτε εκτελούνται φωνητικά, είτε με τη χρήση μουσικών οργάνων. Κάθε ένας από τους προαναφερόμενους κλάδους τέχνης φέρει μη αμοιβαία αποκλειόμενα χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν την επίδραση της τέχνης στην εκπαίδευση. Η μουσική, το θέατρο και ο χορός είναι είδη που ενθαρρύνουν την ερμηνεία και τη συνεργασία, ενώ στην περίπτωση των εικαστικών τεχνών, καλλιτέχνης τείνει να εργάζεται μόνος του, παράγοντας υλικό. Περαιτέρω, για κάθε είδος τέχνης που υιοθετείται στην εκπαίδευση, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η χρονική περίοδος ή η φόρμα, στις οποίες επικεντρώνεται η τάξη (Holochwost *et al.*, 2021). Εκτός αυτού, εντοπίζονται θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων κατά τις οποίες ένας μαθητής συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή τέχνης, θεάτρου, χορού, μουσικής κ.α. και των περιπτώσεων κατά τις οποίες ο μαθητής αποτελεί μέρος του κοινού και συμμετέχει μόνο μέσω της παρατήρησης (Holochwost *et al.*, 2021).

Αφετηρία για τον εντοπισμό των πραγματικών προεκτάσεων επί της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μέσω της τέχνης αποτελεί η διερεύνηση των συνηθειών του μυαλού, οι οποίες ενισχύονται και υποστηρίζονται από τις διάφορες μορφές τέχνης. Οι συνήθειες του μυαλού αναφέρονται σε γνωστικά μοτίβα, δηλαδή γενικούς τρόπους σκέψης προβλημάτων, κατανόησης του κόσμου και καθοδήγησης συμπεριφορών (Holochwost *et al.*, 2021). Μάλιστα, έχουν εκπονηθεί μελέτες σχετικά με τις συνήθειες του μυαλού στις εικαστικές τέχνες (Hetland *et al.*, 2015), στη μουσική (Hogan and Winner, 2019) και στο θέατρο. Οι ομοιότητες μεταξύ των διαφόρων μορφών τέχνης, όπως τα συστατικά αισθητικής κι έκφρασης, οδήγησαν κάποιους θεωρητικούς να εργαστούν υπέρ μίας ενοποίησης των ψυχολογικών συστατικών των μορφών

τέχνης, χωρίς να έχουν πάντοτε τη σύμφωνη γνώμη των επαγγελματιών. Υπό αυτήν την έννοια, οι εικαστικές τέχνες και η μουσική φαίνεται ότι ενθαρρύνουν τις εξής συνήθειες του μυαλού (Hogan and Winner, 2019; Hetland *et al.*, 2015): (i) την επιμονή, (ii) τη φαντασία και (iii) την έκφραση ιδεών και νοήματος. Χωριστά, η μουσική επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και δημιουργία σχέσεων (μέσω της δημιουργίας συνόλων – ensembles), ενώ οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσεκτικής παρατήρησης και της αντίληψης.

2.2 Θετικές επιδράσεις γενικά, της τέχνης και της ζωγραφικής ως μορφές εκπαίδευσης

Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω του παιχνιδιού και του πειράματος, με αποτέλεσμα η υιοθέτηση σχετικών τεχνικών να ενθαρρύνει την εκμάθηση σε όλα τις πτυχές του σχολικού προγράμματος. Η έκθεση παιδιών κι εφήβων στην τέχνη και την κουλτούρα επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξή τους (Greene *et al.*, 2014), επηρεάζοντας τις αξίες τους και καθιστώντας τους περισσότερο ανεκτικούς και εμπαιθείς. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Klass (2019) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι μία ευκαιρία ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και της αποφασιστικότητας των παιδιών και της κατάκτησης από αυτά, πολύπλοκων δεξιοτήτων. Η τέχνη βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν βασικές δεξιότητες, όπως η γραφή και η ανάγνωση, οι οποίες είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους ζωή, όμως παράλληλα τους βοηθά να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους άλλους. Επιπλέον, η αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοκατανόηση, οι βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας και η οι βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των λόγων που ευνοούν τη χρήση της τέχνης στη διδασκαλία. Συνολικά, η ενσωμάτωση των τεχνών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή η υιοθέτησή τους στο πλαίσιο ανάπτυξης της εκάστοτε διδακτικής τεχνικής, μπορεί να πραγματοποιηθεί με έναν από τους εξής τρόπους (Hardiman *et al.*, 2019): (i) μορφές τέχνης, όπως ο χώρος, το δράμα, οι εικαστικές τέχνες ή η μουσική διδάσκονται σε ξεχωριστές τάξεις, με έμφαση στην κατανόηση από την πλευρά του μαθητή των προτύπων της τέχνης, (ii) δραστηριότητες που βασίζονται στην τέχνη, εφαρμόζονται ως ένα μέσο διδασκαλίας άλλων ακαδημαϊκών περιοχών ή εννοιών, με περιεχόμενο μη σχετικό με την τέχνη και (iii) χρήση των τεχνών με σκοπό να ενισχυθούν ακαδημαϊκές έννοιες και να καταστεί το περιεχόμενο περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές.

Αναλυτικά, οι τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση επιστημονικών εννοιών (μέσω της χρήσης του φωτός, των χρωμάτων ή της μίξης χρωμάτων), στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (μέσω των εννοιών του χώρου, της οπτικής, των γωνιών, των σχημάτων

κ.α.) και στην εκμάθηση περιβαλλοντικών και κοινωνικών εννοιών (μέσω χειροτεχνιών σχετικών με την ενδυμασία, την οικία κ.α.) (Punzalan, 2018). Η χρήση εικαστικών τεχνών σε διαφορετικές περιοχές εκμάθησης βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν στη σχολική τάξη και να αναπτύσσουν περαιτέρω την αυτοπεποίθησή τους, καθώς, παράγοντας τέχνη, διασκεδάζουν κι εξελίσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Balingit (2016), εντόπισε ότι οι μαθητές που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς εικαστικών τεχνών, απέδιδαν καλύτερα στις αξιολογήσεις του μαθήματος των μαθηματικών σε σύγκριση με συμμαθητές τους που δε διδάσκονταν με τη βοήθεια των εικαστικών τεχνών. Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Harloff (2011), επίσης παρατηρήθηκε ότι η χρήση τραγουδιών, κινήσεων και οπτικού λεξιλογίου βοηθούσε τους μαθητές να αποδώσουν καλύτερα, σε σύγκριση με μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα, στα οποία δεν είχε ενσωματωθεί η τέχνη και η διδασκαλία βάσει αυτής.

Ένας σημαντικός αριθμός συγγραφέων (Hartle *et al.*, 2015; Melnick *et al.*, 2011) παρατήρησαν ότι η τέχνη θα πρέπει να καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών, λόγω των πλεονεκτημάτων που επιφέρει σε επίπεδο λογικής και κριτικής σκέψης. Περαιτέρω, οι Melnick *et al.* (2011) αναφέρθηκαν σε πολλά γνωστικά οφέλη της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η αυτοέκφραση και η πρόκληση ερεθισμάτων στον εγκέφαλο του μαθητή. Νωρίτερα, ο Eisner (2002) συνόψισε τα οφέλη που προσφέρει η εκπαίδευση μέσω της χρήσης της τέχνης, στα εξής τέσσερα: (i) οι μαθητές μαθαίνουν τη διαδικασία τοποθέτησης ιδεών κι εκφράσεων σε μία φόρμα ή δημιουργία, (ii) οι μαθητές αποκτούν περισσότερες αντιληπτικές ικανότητες και καθίστανται περισσότερο αναλυτικοί, (iii) οι μαθητές εντοπίζουν την ύπαρξη αλληλοσυνδέσεων μεταξύ της τέχνης, της κουλτούρας και της ιστορίας και (iv) οι μαθητές επιδεικνύουν επιμονή μέσω της ασάφειας.

Η τέχνη βοηθά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην εξερεύνηση της δημιουργικότητάς τους και στη μετάδοση βαθειά ριζωμένων αξιών και παραδόσεων (Efland, 2004). Η συμμετοχή στην τέχνη σχετίζεται με εγκεφαλική καινοτομία, καθώς τα νευρικά μονοπάτια επεκτείνονται, βάσει της αλληλεπίδρασης με μη οικείες ή εξελισσόμενες εμπειρίες τέχνης (Slotnick *et al.*, 2012). Παράλληλα, ο ενεργός προβληματισμός για τις καλλιτεχνικές εμπειρίες ενθαρρύνει την αφομοίωση της νέας και της υπάρχουσας γνώσης, διασφαλίζοντας ότι ο εγκέφαλος ενισχύει τις συνδέσεις μεταξύ αφομοιωμένης γνώσης (νευρική πλαστικότητα)

(Slotnick *et al.*, 2012). Καθώς οι καλλιτεχνικές εμπειρίες περιλαμβάνουν τόσο τη δημιουργία, όσο και την ανταπόκριση στις τέχνες, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγάγουν έννοιες σε οπτικές ή μουσικές ή κιναισθητικές μορφές, επιπλέον των γλωσσικών μεθόδων, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, μέσω της μάθησης με γνώμονα τη διαδικασία. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας, οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και αναπτύσσουν την ικανότητα χειραγώγησης και διαπραγμάτευσης του κόσμου γύρω τους (Lummis and Morris, 2014).

Πέραν των γνωστικών οφελών που προσφέρει, η εκμάθηση μέσω της τέχνης επιτρέπει στους μαθητές να αναπτυχθούν σε κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, η συμμετοχή στις τέχνες μπορεί να συνδεθεί με τον υποκειμενικό τρόπο, με τον οποίον ανταποκρίνεται το άτομο εντός του κόσμου που το περιβάλλει και ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί μία μορφή αυτοέκφρασης, έκφρασης χώρου και κοινότητας (Anderson, 2003). Μέσω της παραγωγής τέχνης και της ανταπόκρισης σε αυτήν, οι μαθητές αναπτύσσουν διαπροσωπική κι ενδοπροσωπική ευφυΐα, καθώς παράγουν τέχνη μέσω του αυτοστοχασμού και ανταποκρίνονται μέσω της συνεργασίας και της κοινής κατανόησης με τους άλλους. Στην ομαδική εργασία, οι μαθητές συνδέουν την αισθητηριακή αντίληψη με τη συλλογική κοινωνική κατανόηση της κουλτούρας και του χώρου, χαρακτηριστικά αναφέρεται η κατανόηση της εξουσίας, της αντιπροσώπευσης, της ιδεολογίας και της διακειμενικότητας (Duncum, 2010).

Εξετάζοντας την ευρύτερη συμβολή της τέχνης στη συνολική εκπαίδευση του παιδιού, ο Eisner (1999) διαφοροποιήθηκε και συζήτησε τα επιπλέον οφέλη της τέχνης, όχι επί της πιθανής σχέσης μεταξύ τέχνης και ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά επί ενός μοντέλου τριών επιπέδων που ανέπτυξε ο ίδιος. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, τα άμεσα οφέλη της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης διακρίνονται από τα δευτερεύοντα οφέλη, δηλαδή εκείνα που σχετίζονται με την επίδοση. Τα τρία επίπεδα οφελών που προτείνονται από τον Eisner (1999) είναι τα εξής: (i) αποτελέσματα που βασίζονται στην τέχνη, (ii) αποτελέσματα που σχετίζονται με την τέχνη και (iii) βοηθητικά οφέλη της εκπαίδευσης στην τέχνη. Τα αποτελέσματα που βασίζονται στην τέχνη σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο που διδάσκεται με τη βοήθεια της τέχνης, όπως η εκμάθηση της ανάγνωσης τυπικής μουσικής σημειογραφίας, η παρουσίαση ενός μονολόγου ή η κριτική απόκριση σε ένα έργο τέχνης (Ogden *et al.*, 2008). Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την τέχνη απαιτούν δημιουργική αντίληψη των χαρακτηριστικών του γενικού περιβάλλοντος, με τρόπους που ανταποκρίνονται σε μοτίβα, φόρμες κι αισθητικές πτυχές του φαινομένου υπό παρατήρηση

(Ogden *et al.*, 2008). Τέλος, τα βοηθητικά αποτελέσματα αναφέρονται στη μετάδοση δεξιοτήτων και στην εκμάθηση στρατηγικών που μπορεί να παρατηρούνται σε εργασίες που δε σχετίζονται με την τέχνη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η εφαρμογή των συνηθειών του προβληματισμού και της αμφισβήτησης, οι οποίες αναπτύχθηκαν μέσω της μελέτης του σχεδιασμού προοπτικής, στην επίλυση ενός προβλήματος γεωμετρίας. Άλλα βοηθητικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη μίας αίσθησης ευθύνης απέναντι στην κοινότητα, τη δέσμευση ως προς ένα υψηλό επίπεδο προτύπων απόδοσης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Ogden *et al.*, 2008).

Τη συμβολή της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών υπογράμμισαν και άλλοι συγγραφείς. Ο Jensen (2001) ανέφερε ότι η εκμάθηση μέσω της τέχνης ενισχύει τη συνεργασία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την ανάπτυξη δίκαιων πολιτών. Επιπλέον, ο Davis (2008) υποστήριξε ότι η εκμάθηση μέσω της τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη μίας αίσθησης σύνδεσης με τους άλλους, ενώ ο Flohr (2010) εντόπισε μία θετική σχέση μεταξύ των σπουδών στην τέχνη και οφελών για μαθητές σε κίνδυνο, στα οποία συμπεριλαμβάνονται ο περιορισμένος κίνδυνος βίαιης συμπεριφοράς και οι σημαντικές βελτιώσεις του επιπέδου της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν θετικές επιδράσεις της εκμάθησης μέσω της τέχνης στη διαδικασία της αυτορρύθμισης. Ειδικότερα, οι Posner *et al.* (2008) έδειξαν ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης επηρεάζει αυτορρυθμιστικές διαδικασίες, μέσω του μηχανισμού της προσοχής, καθώς οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα υποκίνησης να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, επιδείκνυαν τη διαρκή προσοχή που απαιτείται για τη βελτίωση της απόδοσης.

Οι Winner *et al.* (2013) πραγματοποίησαν ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τα οφέλη που επιφέρει η εκπαίδευση μέσω της τέχνης και συνόψισαν τα αποτελέσματά τους ως εξής: (i) βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθήματα που δε σχετίζονται με την τέχνη, (ii) βελτίωση των δεξιοτήτων σκέψης και δημιουργικότητας και (iii) βελτίωση των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Αναλυτικά, όσον αφορά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που δε σχετίζονται με την τέχνη, οι Winner *et al.* (2013) ανέφεραν ότι έρευνες που διενεργήθηκαν στις Η.Π.Α. υποδηλώνουν αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση για τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα τέχνης, σε σύγκριση με μαθητές, οι οποίες δεν παρακολουθούν ή παρακολουθούν μαθήματα τέχνης σε μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, επισημαίνουν τα σχετικά οφέλη που επιφέρουν οι διαφορετικές μορφές τέχνης, εξηγώντας ότι (Winner *et al.*, 2013): (i) η χρήση της μουσικής στην εκπαίδευση ενισχύει την ευφυΐα των

μαθητών, την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις φωνολογικές δεξιότητές τους και την ικανότητά τους να ακούσουν σε ένα θορυβώδες περιβάλλον, ενώ παράλληλα μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών, (ii) η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση ενισχύει τις λεκτικές δεξιότητες των μαθητών, (iii) η χρήση εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση ενισχύει το γεωμετρικό λογισμό των μαθητών και (iv) η χρήση του χορού στην εκπαίδευση βελτιώνει τις οπτικές και χωροταξικές δεξιότητες των μαθητών. Ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων σκέψης και δημιουργικότητας, οι συγγραφείς εντόπισαν ένα μικρό αριθμό ερευνών που συνδέουν τη βελτίωση της δημιουργικότητας με την εκπαίδευση μέσω του θεάτρου και του χορού, ωστόσο υπογραμμίζουν ότι δεν καθίσταται δυνατή η γενίκευση του εν λόγω αποτελέσματος. Όμοια, δεν εντόπισαν έρευνα που να συνδέει την εκπαίδευση μέσω της τέχνης με τη βελτίωση της ικανότητας σκέψης. Όμως, αναφέρθηκαν στη μελέτη των Hetland *et al.* (2015), οι οποίοι έδειξαν ότι οι διδάσκοντες εικαστικών τεχνών προάγουν τον αναστοχασμό και τη μετα-γνώση και σχολίασαν ότι είναι πιθανόν να επιτυγχάνεται το ίδιο αποτέλεσμα και με άλλες μορφές τέχνης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές τους να αξιολογούν τα έργα τους και τα έργα των συμμαθητών τους και να συζητούν την πρόοδο αυτών (Winner *et al.*, 2013). Τέλος, αναφορικά με τη βελτίωση των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους έδειξαν ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης βοηθά τους μαθητές να διασκεδάζουν στο σχολείο και τους ενθαρρύνει να μαθαίνουν και σε μαθήματα που δε σχετίζονται με τη τέχνη. Μάλιστα, εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα τέχνης επιδεικνύουν περισσότερο φιλόδοξη στάση ως προς την ακαδημαϊκή εργασία και υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και υποκίνησης. Παράλληλα, υφίστανται ενδείξεις ότι η τέχνη στην εκπαίδευση, σε διάφορες μορφές, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, την ενσυναίσθηση, την ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους και την ικανότητά τους να εκφράζουν, παρά να καταπιέζουν, τα συναισθήματά τους (Winner *et al.*, 2013).

Τα οφέλη της εκπαίδευσης επί της τέχνης στην ειδική αγωγή συζητήθηκαν και από τους Sjoqvist *et al.* (2021), οι οποίοι διερεύνησαν τα εξής: (i) τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικοί διευθυντές θέτουν σε προτεραιότητα τα προσόντα των εκπαιδευτικών, κατά την οργάνωση της εκπαίδευσης επί της τέχνης σε σχολεία της Σουηδίας για μαθητές με νοητική αναπηρία, (ii) τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται οι σχολικοί διευθυντές την αξία της εκπαίδευσης επί της τέχνης και (iii) τον τρόπο με τον οποίον οργανώνουν το μάθημα της τέχνης, ως προς τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με νοητική υστέρηση. Για

τους σκοπούς της έρευνάς τους, οι Sjoqvist *et al.* (2021) συγκέντρωσαν δεδομένα, μέσω της διανομής ερωτηματολογίου, από ένα δείγμα 124 σχολικών διευθυντών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών θετει σε προτεραιότητα την εξειδικευμένη γνώση επί της τέχνης, έναντι της ικανότητας διδασκαλίας στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, προέκυψε ότι ένα υψηλό ποσοστό των σχολικών διευθυντών αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης επί της τέχνης, λόγω των ευκαιριών που προσφέρει στους μαθητές να αναπτύξουν γενικές ικανότητες, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η φαντασία. Ως προς τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με νοητική υστέρηση, αυτή προέκυψε ότι εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης της ηγεσίας στο εκάστοτε σχολείο (Sjoqvist *et al.*, 2021).

3. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Θετικές επιδράσεις της ζωγραφικής για παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Οι θετικές επιδράσεις της χρήσης της ζωγραφικής στην τυπική εκπαίδευση προσέλκυσαν κι εξακολουθούν να προσελκύνουν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να έχει εκπονηθεί πλήθος σχετικών μελετών. Όπως εξηγούν οι *Ageljung et al.* (2021), στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας, είναι σύνηθες τα παιδιά να ζωγραφίζουν στα πλαίσια του μαθήματος της επιστήμης, καθώς η ζωγραφική λειτουργεί ως υποκατάστατο της γραφής. Το γεγονός ότι η ζωγραφική συνιστά ένα συνήθη τρόπο έκφρασης στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας είναι θετικό, δεδομένων των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται από ερευνητές σχετικά με τη συμβολή της ζωγραφικής στην εκμάθηση της επιστήμης. Αρχικά, επισημαίνεται ότι η ζωγραφική ενθαρρύνει την εννοιολογική μάθηση της επιστήμης από τους μαθητές καθώς καθιστά σαφή την κατανόησή τους και τους βοηθά να οργανώσουν αποτελεσματικά τη γνώση τους (*Ainsworth et al.*, 2011). Περαιτέρω, οι ζωγραφίες των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις της εννοιολογικής γνώσης τους και της προόδου τους στο μάθημα της επιστήμης, ενώ παράλληλα οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ζωγραφίζουν με σκοπό να επικοινωνούν οπτικά τη γνώση τους για την επιστήμη, με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες (*Danish and Phelps*, 2011). Τέλος, η ζωγραφική βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν έναν οπτικό αλφαριθμητισμό στην επιστήμη, δηλαδή την ικανότητα να ερμηνεύουν με κριτικό τρόπο, να χρησιμοποιούν και να δημιουργούν οπτικά μέσα, τα οποία είναι απαραίτητα στη σύγχρονη εποχή, στην οποία τα παιδιά βομβαρδίζονται από οπτικές πληροφορίες (*Friedman*, 2018).

Πρόσφατα, η *Drake* (2023) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίον τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ζωγραφική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Όπως εξήγησε, η ζωγραφική επιτρέπει στα παιδιά να αποσπάσουν την προσοχή τους από αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα ή να εκφράσουν τις αρνητικές σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματά τους. Επιπλέον, υποστήριξε ότι η χρήση της ζωγραφικής ως μέσο απόσπασης της προσοχής αποδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματική, πιθανώς λόγω του γεγονότος ότι η ζωγραφική με σκοπό την απόσπαση της προσοχής είναι περισσότερο ευχάριστη σε σύγκριση με τη ζωγραφική ως μέσο έκφρασης. Ως εκ τούτου, η *Drake* (2023) προτείνει ότι η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες ζωγραφικής, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια πολλών μηνών, όχι μόνο αυξάνει τα θετικά συναισθήματά τους αλλά και περιορίζει τα επίπεδα άγχους τους.

Οι Zakaria *et al.* (2021) μελέτησαν την επίδραση των δραστηριοτήτων ζωγραφικής στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως επεσήμαναν, οι δραστηριότητες εικαστικών τεχνών, όπως η ζωγραφική, ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, την έκφραση και πολλαπλές μορφές ευφυΐας αλλά και να συμμετέχουν σε ένα περισσότερο ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Για τους σκοπούς της έρευνάς τους, οι Zakaria *et al.* (2021) συνέλεξαν δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τέσσερις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η χρήση της ζωγραφικής στην εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ουσιαστική έκφραση και την ενεργητική επικοινωνία. Δεδομένου ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και η φαντασία τους συνδέονται στενά μεταξύ τους και οι κύριες πτυχές ανάπτυξης των παιδιών είναι ο αυτοέλεγχος και η συνεργασία με τους άλλους, οι Zakaria *et al.* (2021) προτείνουν τη χρήση της ζωγραφικής ως μέσο ανάπτυξης ενός φανταστικού πλαισίου που θα επιτρέψει στα παιδιά να επαναξιολογήσουν την ταυτότητά τους και να αποφύγουν τα λάθη στο σχολείο.

Στη δική τους εργασία, οι Fernandes *et al.* (2018) εστίασαν στη μελέτη του βαθμού στον οποίον, η εκμάθηση μέσω της ζωγραφικής ενισχύει τη μνήμη κι εντόπισαν ότι η ζωγραφική είναι ένα αξιόπιστο μέσο ενίσχυσης της απόδοσης. Ειδικότερα, οι ερευνητές έδειξαν ότι η χρήση της ζωγραφικής μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων και εικόνων καθώς και ορισμών. Επιπλέον, έδειξαν ότι τα οφέλη από τη χρήση της ζωγραφικής είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα οφέλη άλλων μνημονικών τεχνικών, όπως η σημασιολογική επεξεργασία, η οπτικοποίηση, η γραφή ακόμη και η ανίχνευση πληροφοριών που πρέπει να θυμούνται οι μαθητές. Βάσει των παραπάνω, οι Fernandes *et al.* (2018) πρότειναν ότι η ζωγραφική βελτιώνει τη μνήμη μέσω της προώθησης της ενσωμάτωσης επεξεργαστικών, εικονογραφικών και κινητικών κωδικών, διευκολύνοντας την δημιουργία μίας αναπαράστασης πλούσιας σε περιεχόμενο.

Σε ελαφρώς διαφορετικό πλαίσιο, ο Altun (2015) μελέτησε τη χρήση της ζωγραφικής στη διδασκαλία και την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με το συγγραφέα, η σχεδίαση αντικειμένων στον πίνακα είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για τους μαθητές, καθώς τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με νέο λεξιλόγιο και να απομνημονεύσουν γρήγορα λέξεις. Μάλιστα, θεωρείται καταλληλότερη μέθοδος στην περίπτωση που οι λέξεις είναι ουσιαστικά. Όπως αναφέρει ο Altun (2015), η χρήση της ζωγραφικής κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, δεν απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι γνώστης των τεχνών, δεδομένου ότι ένα απλό σχέδιο μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση στους μαθητές και στην ικανότητά τους να μάθουν το λεξιλόγιο μέσω της

οπτικοποίησης των λέξεων. Επιπλέον, η υποκίνηση των μαθητών να σχολιάσουν και να συζητήσουν τα σχέδια, συμβάλλει στην ανάπτυξη μίας αμοιβαίας συζήτησης, αυξάνοντας περαιτέρω τη συνολική συνεργασία εντός της σχολικής τάξης (Altun, 2015).

Τέλος, οι Mackenzie and Veresov (2013) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίον η ζωγραφική μπορεί να υποστηρίξει τη συγγραφή. Για να είναι πραγματικά εγγράμματα, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να δημιουργούν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν γραπτά, οπτικά, ακουστικά κείμενα και κείμενα πολλαπλών μέσων. Όταν ξεκινούν το σχολείο, οι μαθητές μπορούν συνήθως να δημιουργούν προφορικά και οπτικά κείμενα (σχέδια) αλλά έχουν περιορισμένες δεξιότητες ως προς την παραγωγή γραπτού κειμένου. Η μελέτη τους διερεύνησε τι συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά, κατά τους πρώτους έξι μήνες του σχολείου, να συνεχίσουν τη δημιουργία οπτικών κειμένων, ενώ τους διδάσκουν την παραγωγή γραπτών κειμένων. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί και 60 μαθητές από έξι σχολεία της Αυστραλίας. Οι Mackenzie and Veresov (2013) υποστήριξαν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να ζωγραφίσουν κατά τη διδασκαλία της γραφής, τους επιτρέπει να δημιουργούν ουσιώδη σύνθετα κείμενα, τα οποία πιθανώς δε θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εάν χρησιμοποιούσαν μόνο συμβατικά έντυπα. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι η ενσωμάτωση της ζωγραφικής στο πρόγραμμα μαθημάτων γραφής, κατά τα πρώτα σχολικά έτη, είναι πιο σημαντική από ποτέ, δεδομένης της σύγχρονης κατανόησης του αλφαριθμητισμού (Mackenzie and Veresov, 2013).

Εκτός των παραπάνω, ένας σημαντικός αριθμός μελετών, οι οποίες εξετάζουν τα οφέλη της ζωγραφικής στην εκπαίδευση, στην περίπτωση τυπικών μαθητών, επικεντρώνονται στη χρήση της ζωγραφικής στα μαθήματα επιστημών. Αναλυτικά, οι Areljung *et al.* (2021) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο, με τον οποίον οι δραστηριότητες ζωγραφικής επηρεάζουν τις ευκαιρίες εκμάθησης των μαθητών, στην περίπτωση διδασκαλίας μαθημάτων επιστημών. Η έρευνά τους εστίασε σε μαθητές ηλικίας τριών έως οκτώ ετών και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της διενέργειας συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυσή τους προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν τη ζωγραφική συγκεκριμένα με την εκμάθηση της επιστήμης, αλλά αντιμετωπίζουν τη ζωγραφική ως ένα στοιχείο παραλλαγής της διδασκαλίας και της εκμάθησης γενικότερα. Οι Areljung *et al.* (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ζωγραφική διαδραματίζει ένα μάλλον αδύναμο ρόλο ως μέσο επικοινωνίας και εκμάθησης της επιστήμης. Αντίθετα, η έμφαση αποδίδεται, κατά τη διδασκαλία, στη γραφή. Ωστόσο, εντοπίζονται κάποια λίγα παραδείγματα

εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη ζωγραφική για σκοπούς εκμάθησης επιστημών, με αποτέλεσμα οι Areljung *et al.* (2021) να ενθαρρύνουν τους εκαπιδευτικούς να εντοπίσουν και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την αξιοποίηση των οφελών της χρήσης της ζωγραφικής στις τάξεις διδασκαλίας μαθημάτων επιστημών.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι Wu *et al.* (2020) διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίον η χρήση της ζωγραφικής μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της γνωστικής ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα της μηχανικής. Τη βάση της έρευνας των Wu *et al.* (2020) αποτέλεσε το γεγονός ότι η σύγχρονη έρευνα επί της εκπαίδευσης της μηχανικής έδειξε βελτιωμένα αποτελέσματα εκμάθησης όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Οι στόχοι των ερευνητών ήταν δύο: (i) η μελέτη του τρόπου με τον οποίον η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω της ζωγραφικής συμβάλλει στην αύξηση της χρήσης και της αξίας της ζωγραφικής ως στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων και (ii) η μελέτη του τρόπου με τον οποίον η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω της ζωγραφικής συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων. Τα αποτελέσματα των Wu *et al.* (2020) έδειξαν ότι η χρήση της ζωγραφικής συμβάλλει αφενός στην αύξηση της χρήσης από τους μαθητές και της αξίας της ζωγραφικής, αφετέρου στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Νωρίτερα, οι Quillin and Thomas (2015) μελέτησαν τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής στη διδασκαλία του μαθήματος της βιολογίας. Αφορμή για την έρευνά τους αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η σχεδίαση οπτικών αναπαραστάσεων είναι σημαντικό τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους επιστήμονες, ωστόσο λίγοι διδάσκοντες βιολογίας αναγνωρίζουν τη ζωγραφική ως μία διαδικασία διδασκαλίας της επιστήμης, πιθανώς λόγω του ότι η έρευνα επί της ζωγραφικής και του σχεδίου μπορεί να είναι δύσκολη ως προς την πρόσβαση, τη σύνθεση και την εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Στα πλαίσια της εργασίας τους, οι Quillin and Thomas (2015) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο μάθησης μέσω της ζωγραφικής, το οποίο ορίζει τη ζωγραφική, κατηγοριοποιεί τους λόγους χρήσης της στη σχολική τάξη διδασκαλίας της βιολογίας και υπογραμμίζει έναν αριθμό παρεμβάσεων που μπορούν να βοηθήσουν τους διδάσκοντες να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που αφενός ευνοεί τη ζωγραφική των μαθητών, αφετέρου ευνοεί τη συλλογιστική βάσει ενός οπτικού μοντέλου. Περαιτέρω, οι συγγραφείς παρείχαν ένα εργαλείο για ζωγραφικές ασκήσεις και προτάσεις που βοηθούν τους διδάσκοντες να αντιμετωπίσουν πιθανά εμπόδια εφαρμογής και αξιολόγησης της ζωγραφικής ως μέσο εκμάθησης στη σχολική τάξη.

3.2 Θετικές επιδράσεις της ζωγραφικής για παιδιά με νοητική υστέρηση

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική υστέρηση διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά, τα σχετικά ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας υποδεικνύουν ότι η τέχνη συνιστά στοιχείο κριτικής σημασίας για την ανάπτυξη όλων των παιδιών και αποδεικνύεται ένα ιδιαίτερα επωφελές εργαλείο διδασκαλίας, τόσο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσο και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με νοητική υστέρηση. Μάλιστα, προκύπτει ότι η χρήση της ζωγραφικής στο πλαίσιο της διδασκαλίας επηρεάζει σχεδόν με τον ίδιο τρόπο τις δύο κατηγορίες μαθητών, δεδομένου ότι και στις δύο περιπτώσεις: (i) διευκολύνει τη διαδικασία της κατανόησης και κατ' επέκταση τη διαδικασία της μάθησης, (ii) βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση της ουσιαστικής έκφρασης και της επικοινωνίας, (iii) ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και (iv) διευκολύνει τους μαθητές ως προς την εκμάθηση του λεξιλογίου, μέσω της οπτικοποίησης των λέξεων και τους προτρέπει να σχολιάσουν και συζητήσουν τα σχέδια τους, συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους. Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με νοητική υστέρηση, η χρήση της ζωγραφικής στο πλαίσιο της διδασκαλίας λειτουργεί και ως θεραπευτική μέθοδος επιφέροντας ένα μεγάλο αριθμό οφελών.

Αναλυτικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με νοητική υστέρηση, όπως όλοι οι μαθητές, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω των πλαστικών και εικαστικών τεχνών, όπως η ζωγραφική, με αποτέλεσμα ψυχολόγοι και επαγγελματίες του κλάδου της ειδικής αγωγής να ενθαρρύνουν τη χρήση της τέχνης και της ζωγραφικής, ως θεραπευτικές μεθόδους, λόγω των εκπαιδευτικών, κοινωνικών, φυσικών και ψυχολογικών οφελών τους για τους μαθητές με νοητική υστέρηση (Al-Khateeb and Bank Milhem, 2018). Ουσιαστικά, η θεραπεία μέσω της τέχνης είναι μία μη λεκτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιεί κάποιες μορφές εικαστικών τεχνών, όπως η ζωγραφική, για την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, χωρίς να απαιτείται η λεκτική έκφραση (Farokhi, 2011).

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης συμβάλλει στη στήριξη και ικανοποίηση τόσο των γνωστικών, όσο και των κινητικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Saldana, 2016). Μάλιστα, θεωρείται ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις ζωές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους,

στην καλλιέργεια της αίσθησης της επιτυχίας, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και του κουράγιου τους, στην προσαρμογή τους στην κοινωνική ζωή, στην επίτευξη συντονισμού μεταξύ του εγκεφάλου, των άκρων και της όρασής τους, στη βελτίωση και ρύθμιση των συναισθημάτων τους και στην ανάπτυξη αισθητικής κλίσης (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχή μαθητών με νοητική υστέρηση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, διευκολύνει την εκμάθηση, δεδομένου ότι οι εν λόγω δραστηριότητες υποστηρίζονται οπτικά. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζονται από περιορισμένες ευκαιρίες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες κι εμπειρίες τέχνης (Penketh, 2017), με αποτέλεσμα να κρίνεται σημαντική η υποστήριξη και η αύξηση των καλλιτεχνικών πρακτικών στην εκπαίδευση για παιδιά με νοητική υστέρηση.

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με νοητική υστέρηση να βελτιώσουν τη δημιουργικότητά τους, να καταστούν ικανοί να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές και τις δεξιότητές τους, να αποκτήσουν βασικές εργασιακές δεξιότητες και ρουτίνες, να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά με κατάλληλους και οικονομικούς τρόπους, να βρίσκουν κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή τους, να δοκιμάζουν νέα πράγματα, να εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω της τέχνης, να είναι παραγωγικοί, να ζουν ανεξάρτητα στην κοινωνία και να αισθάνονται μέλος αυτής (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Εκτός των παραπάνω, η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση τους βοηθά να διαμορφώνουν συνήθειες, όπως η ενασχόληση με δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Γενικότερα, η τέχνη συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, μέσω του οποίου μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Επιπλέον, ο Salderay (2015) έδειξε ότι η ενασχόληση με την τέχνη ευνοεί την κοινωνική ενσωμάτωση και την αγάπη και την ελπίδα του ατόμου για τον εαυτό του, στοιχεία, τα οποία επιτρέπουν στους εν λόγω μαθητές να ξεπερνούν τις όποιες δυσκολίες και να μαθαίνουν να προσαρμόζουν τη ζωή τους με λειτουργικό τρόπο.

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση είναι ένας εναλλακτικός τρόπος κατανόησης των μαθητών με νοητική υστέρηση και υποστήριξής τους προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να είναι σε θέση να ζουν ανεξάρτητοι. Για αυτόν το λόγο, η χρήση της ζωγραφικής στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής προσελκύει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας κατά τα τελευταία έτη (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Η συμμετοχή μαθητών με νοητική υστέρηση σε δραστηριότητες ζωγραφικής, μεταξύ άλλων, τους επιτρέπει να

εκφραστούν ευκολότερα, ενώ παράλληλα επιδρά με θετικό τρόπο στις κινητικές κι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, στην αντίληψή τους επί της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη της οπτικής αντίληψής τους. Κατά την εκπαίδευσή τους μέσω της ζωγραφικής, η απόδοση των μαθητών με νοητική υστέρηση καθορίζεται αρχικά σε σχέση με την καλλιτεχνική ανάπτυξη κι εκπαίδευση και στη συνέχεια αναπτύσσονται οι κατάλληλες μέθοδοι και το κατάλληλο υλικό. Περαιτέρω, καθορίζονται ο εκπαιδευτικός σκοπός και στόχοι και οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν προκαθορισμένες δεξιότητες (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Η χρήση διαφορετικών μεθόδων και διαφορετικών υλικών στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση, συμβάλλει στην αύξηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος κι επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν καλύτερα καθώς αναπτύσσουν συσχετίσεις μεταξύ των φυσικών και άλλων χαρακτηριστικών τους (Erim and Caferoglu, 2017).

Η ζωγραφική, όπως οι υπόλοιπες μορφές εικαστικών τεχνών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μία μορφή ψυχοθεραπείας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές με νοητική υστέρηση να απελευθερώνουν αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές συμπεριφορές και παρορμήσεις. Ουσιαστικά, η θεραπεία μέσω της ζωγραφικής μπορεί να θεωρηθεί μία θεραπευτική παρέμβαση (Regev and Yatziv, 2018), η οποία βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν πιθανά ακαδημαϊκά, κοινωνικά και γλωσσικά προβλήματα. Παράλληλα, η θεραπεία μέσω της ζωγραφικής συνιστά μία αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση πνευματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, η οποία διευκολύνει την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών με νοητική υστέρηση (Shechtman and Freilich, 2010).

Οι δραστηριότητες ζωγραφικής για τους μαθητές με νοητική υστέρηση αποτελούν μία εκφραστική γλώσσα, της οποίας το λεξιλόγιο, τα χρώματα και τα σχήματα αντικατοπτρίζουν μία οπτική αναπαράσταση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους. Το παραπάνω οδηγεί σε ένα καλλιτεχνικό προϊόν, τις παιδικές ζωγραφιές, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο και θεραπευτική προσέγγιση για την υποστήριξη της πνευματικής υγείας των μαθητών (Al-Yahyai *et al.*, 2021). Οι ζωγραφιές των παιδιών είναι δείκτες της φυσικής, πνευματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής, γραμμικής και δημιουργικής ανάπτυξής τους και των πτυχών της ζωής τους. Παράλληλα με τη φυσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, παρατηρούνται διάφορες άλλες μορφές ανάπτυξης στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της ζωγραφικής. Οι ζωγραφιές μαθητών με νοητική υστέρηση ακολουθούν συστηματικά μία πορεία ανάπτυξης από το απλό προς το σύνθετο, γεγονός που συνιστά μία φυσική συνέπεια της

γραμμικής ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με την άποψη του Lowenfeld (Alter-Muri, 2002). Η προαναφερόμενη γραμμική ανάπτυξη συνιστά μία συνεχή διαδικασία που ακολουθεί ένα μοτίβο σταδιακών και προοδευτικών μεταβάσεων. Στις ζωγραφιές μαθητών με νοητική υστέρηση παρατηρείται συχνά έλλειψη σχεδιασμού και οράματος. Ειδικότερα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως κάνουν μουτζούρες, αντί σχημάτων και λεπτομερειών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι όταν τους ζητείται να ζωγραφίσουν μία ανθρώπινη εικόνα, χαράζουν γραμμές, αγνοώντας λεπτομέρειες, όπως τα μάτια, το στόμα και η μύτη. Παράλληλα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τείνουν να σχεδιάζουν σχήματα, όπως για παράδειγμα δέντρα, αντίστροφα. Σε αυτό πλαίσιο, η χρήση της τέχνης, ιδιαίτερα της ζωγραφικής, στην εκπαίδευση, θεωρείται βασική κι ευεργετική δραστηριότητα για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Allahverdiyev *et al.*, 2017).

Τα οφέλη της ζωγραφικής για τους μαθητές με νοητική υστέρηση επισημάνθηκαν και από μία μερίδα συγγραφέων, οι οποίοι εστίασαν σε συγκεκριμένες πτυχές της νοητικής υστέρησης, όπως η επιθετικότητα και οι κινητικές δεξιότητες. Αναλυτικά, οι Kurniawati and Hastuti (2019) προσπάθησαν να εξηγήσουν την κατάσταση των μαθητών με νοητική υστέρηση, πριν τη λήψη οποιασδήποτε θεραπείας, την κατάστασή τους μετά τη λήψη θεραπείας και την επίδραση της ζωγραφικής με τα δάχτυλα στις λεπτές κινητικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική υστέρηση. Μέσω της διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας σε ένα δείγμα έξι μαθητών, οι Kurniawati and Hastuti (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ζωγραφική με τα δάχτυλα, όταν περιλαμβάνεται στη διαδικασία εκμάθησης, επηρεάζει σημαντικά τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική υστέρηση, συμβάλλοντας στη βελτίωση αυτών.

Νωρίτερα, οι Hashemian and Jarahi (2014) διεξήγαγαν μια πειραματική, τυχαιοποιημένη, ελεγχόμενη έρευνα προκειμένου να αξιολογήσουν τη θεραπεία μέσω της ζωγραφικής, στον περιορισμό της επιθετικότητας σε μαθητές με νοητική υστέρηση. Συνολικά, στην έρευνά τους συμμετείχαν 20 μαθητές με νοητική υστέρηση, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής στην πόλη Bojnord του Ιράν και οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας το 2012. Οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν, βάσει της ηλικίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου τους, στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Hashemian and Jarahi (2014) υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επιθετικότητας των μαθητών των δύο προαναφερόμενων ομάδων, μετά τη θεραπεία μέσω της ζωγραφικής. Παράλληλα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών

και των κοριτσιών. Βάσει των παραπάνω, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η θεραπεία μέσω της ζωγραφικής συνιστά μια αποτελεσματική μέθοδο περιορισμού της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών με νοητική υστέρηση, ως μια συμπληρωματική θεραπεία, τόσο στην περίπτωση των αγοριών, όσο και στην περίπτωση των κοριτσιών (Hashemian and Jarahi, 2014).

Αντίστοιχα με τους Hashemian and Jarahi (2014), οι Ghasemzadeh *et al.* (2020), επίσης, μελέτησαν την επίδραση της ζωγραφικής στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών με νοητική υστέρηση, εστιάζοντας ωστόσο την έρευνά τους στην περίπτωση της παρακινητικής ζωγραφικής. Οι ερευνητές επέλεξαν ένα δείγμα 26 μαθητών δημοτικού σχολείου, τους οποίους χώρισαν σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης έλαβαν οδηγίες σχετικά με την υποκινητική ζωγραφική σε μία σειρά 12 συνεδριών. Επιπλέον συνέλεξαν δεδομένα μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου για επιθετικά παιδιά, από εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των Ghasemzadeh *et al.* (2020), υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επιθετικότητας, τόσο των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Συμβαδίζοντας με τα ευρήματα των Hashemian and Jarahi (2014), οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υποκινητική ζωγραφική είναι μία αποτελεσματική μέθοδος περιορισμού της επιθετικότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση, καθώς προσφέρει στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών την ευκαιρία να μιμηθούν τα συναισθήματά τους και να αναδείξουν τη ψυχολογική ανησυχία τους μέσω της ζωγραφικής.

3.3 Η παιδική ζωγραφιά

Συνήθως, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη ζωγραφική ως πηγή απόλαυσης, συνδέοντας τις εσωτερικές σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τη φαντασία τους με τον εξωτερικό κόσμο. Συμβαδίζοντας με το πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου ανατρέφονται τα παιδιά, με τις αξίες και τις ανησυχίες τους, οι ζωγραφιές τους αναπαριστούν μία σύνθεση προσωπικών γεγονότων, φανταστικής λαϊκής κουλτούρας και επεισοδίων της πραγματικής ζωής (Jolley, 2010). Τα παιδιά ζωγραφίζουν για διάφορους λόγους, μεταξύ αυτών για να αναφερθούν σε σημαντικές περιστάσεις ή σε μέρη που επισκέφθηκαν, για να ικανοποιήσουν την προσωπική περιέργεια τους για αντικείμενα ή ιδέες που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον τους, για να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με ανθρώπους που τους νοιάζονται, για να επιλύσουν προβλήματα ή να επικοινωνήσουν ζητήματα που τους απασχολούν (Jolley, 2010).

Παράλληλα, παρατηρείται ότι το περιεχόμενο των παιδικών ζωγραφιών έχει μεταβληθεί με την πάροδο των χρόνων. Το 1929, ο Spencer κατηγοριοποιούσε τα θέματα των παιδικών ζωγραφιών σε άνδρες, σπίτια, δέντρα και ζώα, ενώ το 1959, ο Kellogg κατηγοριοποιούσε τα θέματα σε βάρκες, λουλούδια, αεροπλάνα, ανθρώπους, ζώα και σπίτια, αναδεικνύοντας ένα πιθανό πολιτιστικό και ιστορικό κενό, το οποίο αυξήθηκε με τη χρήση των μέσω μεταφοράς (Deguara, 2018). Αντίστοιχη μεταβολή υπογραμμίστηκε και από τον Coates το 2002, ο οποίος πρότεινε ότι οι ζωγραφιές των παιδιών αντικατοπτρίζουν εξέλιξη, καθώς από τη ζωγραφική μορφών, σπιτιών και βλάστησης, τα παιδιά άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν στις ζωγραφιές τους σχολικά κτίρια, αυτοκινητοδρόμους και δημοφιλείς πολιτιστικούς χαρακτήρες, παρατήρηση, γεγονός που παρατηρήθηκε και από άλλους ερευνητές (Machon, 2013; Hall, 2010).

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού και αναπτυξιακού διαλόγου, ο Hall (2009) ανέλυσε τους τρόπους, με τους οποίους η ζωγραφική χαρακτηρίζεται ως μία δεξιότητα που προηγείται της γραφής. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό διάλογο που ορίζει ότι η γραφή αποτιμάται περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο από τη ζωγραφική, καθώς αντιπροσωπεύει τη μετάβαση των παιδιών προς τον επίσημο αλφαριθμητισμό, με το δικό του σύστημα κανόνων και κοινωνικών συμβάσεων (Wood and Hall, 2011). Σε αντίθεση με την προαναφερόμενη οπτική, η έρευνα εντός ενός εθνογραφικού και οικολογικού θεωρητικού πλαισίου, εξερευνά τους τρόπους με τους οποίους η ζωγραφική είναι κάτι περισσότερο από μία δεξιότητα που προηγείται της γραφής ή μία αναπτυξιακή μετάβαση από τη ζωγραφική πραγμάτων στη ζωγραφική του λόγου (Wood and Hall, 2011). Σε αυτήν την περίπτωση, η έφαση δίνεται στην κατανόηση περισσότερο σύνθετων σκοπών, τους οποίους ικανοποιεί η ζωγραφική για τα μικρά παιδιά, ως μία εγγενώς πολύτιμη μορφή αφαίρεσης και επικοινωνίας, ως μία κοινωνική πρακτική και ως ένα συμβολικό μέσο γεφύρωσης του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Hall, 2010).

Οι Ahn and Filípenko (2007) διεξήγαγαν μία μικρής κλίμακας έρευνας μεταξύ έξι παιδιών, τριών αγοριών και τριών κοριτσιών ηλικίας πέντε ετών, σε ένα εκπαιδευτικό κέντρο του Καναδά, χρησιμοποιώντας τις παιδικές αφηγήσεις σχετικά με τα φανταστικά παιχνίδια τους και τις ζωγραφιές τους, συμπεριλαμβανομένων των περιγραφών τους για οπτικά κείμενα και επεισόδια φανταστικού παιχνιδιού. Τα ευρήματά τους υπέδειξαν τους τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά αντιπροσωπεύουν τον εαυτό τους και τους άλλους σε αφηγηματικούς ρόλους και σενάρια που αναπτύσσονται στα πλαίσια φανταστικού παιχνιδιού και ζωγραφιών. Όμοια, η Cox (2005) αναφέρεται στη ζωγραφική ως έναν πολιτιστικό πόρο, καθώς στην έρευνά της, τα μικρά

παιδιά χρησιμοποίησαν τις ζωγραφιές τους με τρόπους ώστε να κάνουν αστεία και να μοιραστούν ιστορίες. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν τα νοήματα των ζωγραφιών και συζητήθηκαν εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Υπό αυτήν την οπτική, οι παιδικές ζωγραφιές είναι αντίστοιχες με σενάρια, δεδομένου ότι καθίστανται αναπαραστάσεις των σκέψεων και της δραστηριότητας των παιδιών, μέσω των οποίων ερμηνεύουν ρόλους, ταυτότητες και αισθήματα (Wood and Hall, 2011). Στη δική τους έρευνα, οι Wood and Hall (2011) επιδίωξαν να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ της παιδικής ζωγραφιάς και του παιχνιδιού και να ερμηνεύσουν τις παιδικές ζωγραφιές ως χώρους πνευματικού παιχνιδιού. Το δείγμα της έρευνάς τους περιλάμβανε 14 παιδιά, ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, τα οποία φοιτούσαν σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Κατά τη διάρκεια ενός έτους, συνέλεξαν 882 παιδικές ζωγραφιές, οι οποίες είχαν δημιουργηθεί στο σχολείο ή στο σπίτι των παιδιών, με σχόλια κι ερμηνείες που έδωσαν τα παιδιά, οι γονείς και οι δάσκαλοί τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των Wood and Hall (2011) έδειξαν ότι προκύπτουν τρεις σχέσεις μεταξύ παιδικής ζωγραφιάς και παιχνιδιού: (i) παιχνίδι κατά τη ζωγραφική, (ii) παιχνίδι στις ζωγραφιές και (iii) παιχνίδι με τις ζωγραφιές. Παίζοντας κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής, παίζοντας στις ζωγραφιές και παίζοντας με τις ζωγραφιές, τα παιδιά αποκαλύπτουν σύνθετες ευφάνταστες και διαλογιστικές διαδικασίες, οι οποίες υποστηρίζουν τους παιχνιδιάρικους μετασχηματισμούς των κοινωνικών και πολιτιστικών κόσμων τους, στα οποίους ενσωματώνονται οι έννοιες της εξουσίας και της ταυτότητας.

Πιο πρόσφατα, η Deguara (2018) ανέπτυξε και παρουσίασε ένα καινοτόμο μεθοδολογικό εργαλείο για να αναλύσει τις ζωγραφιές μικρών παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική της κοινωνικής σημειωτικής, σκοπός του εν λόγω εργαλείου δεν είναι να αντικαταστήσει την αφηγηματική ανάλυση αλλά να τη συμπληρώσει. Η έρευνά της διεξήχθη μεταξύ τριών παιδιών τεσσάρων ετών, τα οποία ενθαρρύνθηκαν να ζωγραφίσουν ελεύθερα στο σχολείο και στο σπίτι. Η συζήτηση ξεκίνησε, εξετάζοντας τον τρόπο ανάλυσης της φόρμας της εκάστοτε ζωγραφιάς, δηλαδή του τύπου και τις ποσότητες των διαφορετικών τρόπων ζωγραφικής που χρησιμοποίησαν τα παιδιά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή ανάλυση του τύπου και της ποσότητας των θεμάτων που ζωγράρισαν τα παιδιά. Βάσει των παραπάνω, αναπτύχθηκε ένα διασταυρούμενο πλέγμα δεδομένων, όπου συνολικά 223 ζωγραφιές αναπτύχθηκαν σε τρία ξεχωριστά διασταυρούμενα πλέγματα δεδομένων, ένα για κάθε παιδί. Τα τρία πλέγματα παρείχαν ένα διαφορετικό τρόπο εμφάνισης κι ερμηνείας των παιδικών ζωγραφιών. Δεδομένων των περιορισμών της έρευνας, συμπεραίνεται ότι τα διασταυρούμενα πλέγματα δεδομένων παρέχουν

μία στιγμιαία γραφική εντύπωση των προτιμώμενων σημειολογικών τρόπων και των στυλ διαμόρφωσης θεμάτων των παιδιών, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη μοναδική προσωπικότητα και ταυτότητα κάθε παιδιού (Deguara, 2018).

3.4 Τα πέντε στάδια της εξέλιξης στην παιδική ζωγραφιά

Οι αλλαγές που παρατηρούνται στις παιδικές ζωγραφιές ακολουθούν μία εξελικτική πορεία αντίστοιχη της πορείας που ακολουθεί η πνευματική και φυσική εξέλιξη των παιδιών. Ειδικότερα, εντοπίζονται πέντε στάδια εξέλιξης της παιδικής ζωγραφιάς, τα οποία περιλαμβάνουν τα εξής (Allahverdiyev *et al.*, 2017): (i) το στάδιο του σκαριφήματος, στο οποίο βρίσκονται, συνήθως, οι ζωγραφιές παιδιών ηλικίας δύο έως τεσσάρων ετών, (ii) το προσχηματικό στάδιο, στο οποίο βρίσκονται, συνήθως, οι ζωγραφιές παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών, (iii) το σχηματικό στάδιο, στο οποίο βρίσκονται, συνήθως, οι ζωγραφιές παιδιών ηλικίας επτά έως εννέα ετών, (iv) το στάδιο του ρεαλισμού (ή ομαδοποίησης), στο οποίο βρίσκονται, συνήθως, οι ζωγραφιές παιδιών ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών και (v) το στάδιο του φαινομενικού νατουραλισμού, στο οποίο βρίσκονται, συνήθως, οι ζωγραφιές παιδιών ηλικίας δώδεκα έως δεκατεσσάρων ετών.

Κατά την προσχολική ηλικία, η ζωγραφική συνιστά μία από τις πλέον αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών, με την πλειοψηφία των παιδιών να ξεκινούν με σκαριφήματα, όταν ζωγραφίζουν κατά την ηλικία των δύο έως τεσσάρων ετών. Κατά τα πρώτα χρόνια, τα παιδιά ζωγραφίζουν τυχαία και στη συνέχεια εισέρχονται σε ένα στάδιο, κατά το οποίο υφίσταται έλεγχος μεταξύ της ευφυΐας τους και των χεριών τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αρχίσουν να εντοπίζουν κάποιο νόημα στα σκαριφήματά τους (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Αν και τα τελευταία είναι παρόμοια, τα παιδιά προσπαθούν να εκφράσουν διαφορετικά πράγματα. Κατά το δεύτερο στάδιο, το προσχηματικό στάδιο, τα παιδιά προσπαθούν να εμπλουτίσουν τη σχέση τους με τον εξωτερικό κόσμο. Κατά τη βελτίωση της εκμάθησης των παιδιών, οι ζωγραφιές τους μεταμορφώνονται σε εξελιγμένα σχήματα, στο πλαίσιο των οποίων οι ευθείες γραμμές αντιπροσωπεύουν χέρια και πόδια, ενώ οι καμπύλες γραμμές αντιπροσωπεύουν το κεφάλι του ανθρώπινου σώματος. Το παιδί συνειδητά ζωγραφίζει το σχήμα και συνεχώς το μεταβάλλει, ενώ παράλληλα ξεκινά να απεικονίζει μέρη που δεν είναι ορατά, κατάσταση που υποδηλώνει διαφάνεια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν σπίτια και δείχνουν τη μητέρα, τον πατέρα και άλλα πράγματα εντός του σπιτιού. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί δε γνωρίζει τη σύνθεση και χρησιμοποιεί τα χρώματα με ενθουσιασμό και ανεξάρτητα από την πραγματικότητα (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Βάσει αυτού,

ο Yavuzer υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο επιδιώκει να βελτιώσει την παιδική φαντασία (Allahverdiyev *et al.*, 2017).

Στο σχηματικό στάδιο και μετά από πολλές προσπάθειες, τα παιδιά διαμορφώνουν στο μυαλό τους ένα ανθρώπινο σχήμα και αναπτύσσουν ένα σύνδεσμο μεταξύ του δικού τους σώματος και της πνευματικής δομής. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν πολλές διαφορετικές ανθρώπινες εικόνες εντός της σχολικής τάξης, στις οποίες κύρια και σημαντικά μέρη του ανθρώπινου σώματος αναπαρίστανται με υπερβολικό τρόπο στις παιδικές ζωγραφιές. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά αγνοούν τα μέρη του σώματος που θεωρούν λιγότερο σημαντικά. Περαιτέρω, κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου, ξεκινούν να ζωγραφίζουν γεωμετρικά σχήματα, ενώ αυξάνεται το ενδιαφέρον τους στην τεχνολογία και την ανάλυση (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Συνολικά, κατά το σχηματικό στάδιο, τα παιδιά αναπτύσσουν την αντίληψή τους και την έννοια του χώρου, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται μορφές εντός των χώρων που σχεδιάζουν.

Οι ηλικίες των εννέα έως δώδεκα ετών συνιστούν μία περίοδο κριτικής σημασίας, κατά τη διάρκεια των οποίων λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις σε φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο. Πρόκειται για το στάδιο του ρεαλισμού, κατά το οποίο, τα παιδιά ξεκινούν να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μία ρεαλιστική οπτική. Σε αυτό το στάδιο, οι έννοιες του σχεδιασμού, της προοπτικής, του χρώματος και της αναλογίας γίνονται περισσότερο ξεκάθαρες και τα παιδιά προτιμούν να ζωγραφίζουν ανεξάρτητα, όπως κατά την προσχολική ηλικία. Αν και δε χρησιμοποιούν το φως και τη σκιά, συμπεριλαμβάνουν στις μορφές τους τις σωματικές αναλογίες, ενώ ενδέχεται να αισθάνονται ντροπή για το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να ζωγραφίσουν τα πράγματα ακριβώς όπως είναι στην πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, τα παιδιά συνειδητοποιούν την κοινωνική ελευθερία και ξεκινούν οι ομαδοποιήσεις, καταστάσεις που επηρεάζουν τις ζωγραφιές των παιδιών (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Επιπλέον, ενδέχεται να παρατηρηθούν διαφορές μεταξύ των ζωγραφιών των κοριτσιών και των αγοριών, δεδομένου ότι τόσο η ηλικία, όσο και το φύλο συνιστούν σημαντικούς προσδιοριστικούς παράγοντες της παιδικής ζωγραφιάς. Συγκεκριμένα, σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά ζωγραφίζουν με έναν περισσότερο περίπλοκο και ρεαλιστικό τρόπο, με τα κορίτσια να συνειδητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό, βασικές και λιγότερο βασικές λεπτομέρειες των ζωγραφιών τους.

Το στάδιο του νατουραλισμού εντοπίζεται στην ηλικία των δώδεκα έως δεκατεσσάρων ετών, η οποία θεωρείται ως η αρχή της εφηβείας. Σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά ενδιαφέρονται για περισσότερο συγκεκριμένα πράγματα και αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην οπτική της εκάστοτε

ζωγραφιάς τους. Παράλληλα, στις παιδικές ζωγραφιές είναι πλέον δυνατόν να εντοπιστούν στοιχεία κίνησης και δραματικές ή συναισθηματικές σκηνές (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Στο στάδιο του νατουραλισμού, η αισθητική διαίσθηση και η γνώση είναι περισσότερο έντονες και τα παιδιά τείνουν να αναπτύσσουν διακριτική σκέψη. Επιπλέον, είναι πλέον ευκολότερο να αναπαραστήσουν την πραγματικότητα στις ζωγραφιές τους, σε όρους θέματος, χρώματος και αναλογίας και μπορούν να ζωγραφίσουν θέματα που σχετίζονται με τη φύση.

Μέσω των τεχνών γενικότερα και τις ζωγραφιάς ειδικότερα, τα παιδιά μπορούν να αντικατοπτρίσουν τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με διάφορα γεγονότα. Ουσιαστικά, οι ζωγραφιές των παιδιών λειτουργούν ως ένας καθρέφτης του εσωτερικού τους κόσμου. Επιπλέον, προσφέροντας τους τη δυνατότητα να εκφραστούν, η ζωγραφική διευκολύνει την πνευματική υγεία των παιδιών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της συνεργασίας, τόσο στο πλαίσιο της ατομικής, όσο και στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Βάσει αυτού, η χρήση των τεχνών και της ζωγραφικής στην εκπαίδευση προετοιμάζει τα παιδιά για τα στάδια εκμάθησης, μέσω πολλαπλών διεγέρσεων και τα καθοδηγεί να μάθουν μέσω της εμπειρίας. Οι δραστηριότητες που περιέχουν τη ζωγραφική συμβάλλουν στην ανακάλυψη της σύνδεσης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του παιδιών, στις παιδικές ζωγραφικές. Όταν, λοιπόν, επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης και της ζωγραφικής, οι μαθητές βιώνουν και μαθαίνουν ένα μεγάλο αριθμό πραγμάτων, με τις μαθησιακές εμπειρίες τους να περιλαμβάνουν το βίωμα της συναισθηματικής ανακούφισης και ικανοποίησης, την έρευνα και την εξερεύνηση, τη βελτίωση της προσωπικής έκφρασης, τη βελτίωση της φαντασίας, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την επίτευξη του συντονισμού μεταξύ ματιών και χεριών, το σχεδιασμό της χρήσης δημιουργικών υλικών, την υλοποίηση και την ολοκλήρωση των έργων-ζωγραφιών των μαθητών και τελικώς την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους (Allahverdiyev *et al.*, 2017).

4. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

4.1 Η λειτουργία των χρωμάτων για παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, ανταποκρίνονται στα χρώματα με ένα πλήθος διαφορετικών τρόπων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μαθησιακά περιβάλλοντα των παιδιών, ιδιαίτερα στους χώρους των παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, είναι συνήθως πλούσια σε πολύχρωμα εκπαιδευτικά υλικά και άλλα οπτικά βοηθήματα (Fisher *et al.*, 2014). Η υπερβολική χρήση χρωμάτων χρησιμοποιείται, επίσης συχνά, σε παιδικούς χώρους παιχνιδιού, όχι μόνο σε βιβλία και παιχνίδια, αλλά και στις εγκαταστάσεις του παιχνιδιού, τα έπιπλα, τα χαλιά και τη διακόσμηση τοίχων (Stern-Ellran *et al.*, 2016). Κύριος σκοπός της δημιουργίας ενός πολύχρωμου και πλούσιου σε αισθήσεις περιβάλλοντος είναι η ενεργοποίηση των θετικών και συχνά κριτικής σημασίας, αναπτυξιακών επιδράσεων που έχει εντοπιστεί ότι επιφέρουν τα πλούσια σε αισθήσεις περιβάλλοντα, κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων ανάπτυξης των παιδιών (Clemeson *et al.*, 2015). Ωστόσο, αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται στην πιθανότητα περιβάλλοντα, υπερβολικά πλούσια σε χρώματα κι αισθήσεις, να επιφέρουν αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, αποσπώντας τους την προσοχή (Bullard, 2016).

Στην περίπτωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα χρώματα στις παιδικές ζωγραφιές αντικατοπτρίζει και δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις ή ιδιότητες (Burkitt *et al.*, 2003). Γενικότερα, πιστεύεται ότι τα φωτεινά χρώματα αντικατοπτρίζουν θετικές ιδιότητες, ενώ τα σκούρα χρώματα δίνουν έμφαση σε αρνητικές ιδιότητες (Pope *et al.*, 2012). Ωστόσο, προέκυψε ότι όταν ζητείται από τα παιδιά να δηλώσουν αρχικά τις χρωματικές προτιμήσεις τους, στη συνέχεια αυτές αντικατοπτρίζονται στα χρώματα που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα, παρά στις υποτιθέμενες χρωματικές συσχετίσεις για τις αρνητικές και θετικές ιδιότητες. Βάσει αυτού, τα λιγότερο προτιμητέα χρώματα σχετίζονταν με αρνητικές συσχετίσεις και τα περισσότερα προτιμητέα χρώματα χρησιμοποιούνταν για να εκφραστεί κάτι θετικό. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η μετάφραση του χρώματος σε ένα συναισθηματικό νόημα είναι προσωπική και υποκειμενική και οποιαδήποτε ερμηνεία της χρήσης χρώματος θα πρέπει να γίνεται, λαμβάνοντας υπόψη τις χρωματικές προτιμήσεις του ατόμου (Burkitt *et al.*, 2003).

Τα χρώματα φαίνεται ότι είναι σχετικά με το πλαίσιο, εντός του οποίου εμφανίζονται, με διαφορετικές καταστάσεις και χρώματα να αντικατοπτρίζουν διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές. Μάλιστα, παρατηρείται ότι υφίσταται μία αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των χρωμάτων και των συναισθημάτων, με συγκεκριμένα χρώματα να σχετίζονται με συγκεκριμένα συναισθήματα και να ανασύρουν στο προσκίνητο μνήμες και συναισθήματα (Pope *et al.*, 2012). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Burkitt and Sheppard (2014) και Burkitt *et al.* (2007) προέκυψε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα αγαπημένα τους χρώματα για να ζωγραφίσουν θετικούς, όπως τους αντιλαμβάνονται, χαρακτήρες, ενώ χρησιμοποίησαν τα λιγότερο αγαπημένα τους χρώματα για αρνητικούς, όπως τους αντιλαμβάνονται, χαρακτήρες και χρώματα μέσης προτίμησης για ουδέτερους, όπως τους αντιλαμβάνονται χαρακτήρες. Αντίστοιχα, όταν ο Zentner (2001) έδειξε εννέα χρωματιστές κάρτες σε παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών και τους ζήτησε να διαλέξουν το χρώμα που προτιμούν, παρατήρησε ότι τα παιδιά προτίμησαν φωτεινά χρώματα, όπως ροζ, κόκκινο, κίτρινο και ανοιχτό πράσινο και μπλε, έναντι σκούρων χρωμάτων, όπως το καφέ, το μαύρο και τα σκούρα μπλε και πράσινο. Σύμφωνα με μία πιο πρόσφατη έρευνα, η οποία διενεργήθηκε από τους Burkitt and Watling (2015), μεταξύ ενός δείγματος παιδιών ηλικίας πέντε έως έντεκα ετών από τα οποία ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ανθρώπινες φιγούρες, προέκυψε ότι το κόκκινο χρώμα σχετίζεται με ανάμεικτα συναισθήματα. Ως εκ τούτου, τα χρώματα των παιχνιδιών, η ζωγραφική και τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στις παιδικές ζωγραφιές παράλληλα με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του παιδιού, συνιστούν παράγοντες που συμβάλλουν έναντι του συναισθηματικού αλφαριθμητισμού και της κατανόησης των παιδιών (Pope *et al.*, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των μελετών που διερεύνησαν τις άμεσες επιπτώσεις των οπτικών περιβαλλόντων των παιδιών στην απόδοσή τους, είναι περιορισμένος. Οι Ksantini-Hoven and Sebba (2005) έδειξαν ότι το πολύχρωμο φόντο της επιφάνειας εργασίας επηρεάζει αρνητικά την απόδοση ενός οκτάχρονου παιδιού στις τυπικές σχολικές εργασίες (Stern-Ellran *et al.*, 2016). Ειδικότερα, οι ερευνητές ζήτησαν από μαθητές ηλικίας οκτώ ετών να εργαστούν σε μία τυπική σχολική τάξη, σε δύο διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, σε λευκή επιφάνεια εργασίας και σε πολύχρωμη επιφάνεια εργασίας. Τα παιδιά χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους στη λευκή επιφάνεια εργασίας και στις εργασίες που απαιτούσαν γραπτές απαντήσεις, οι επιδόσεις τους ήταν σημαντικά υψηλότερες στην περίπτωση της λευκής επιφάνειας εργασίας (Stern-Ellran *et al.*, 2016). Πιο πρόσφατα, οι Godwin and Fisher (2011) διεξήγαγαν

έρευνα μεταξύ παιδιών ηλικίας πέντε ετών, τροποποιώντας το περιβάλλον ενός εργαστηρίου, ώστε να μοιάζει με σχολική τάξη. Σε μία περίπτωση, διακόσμησαν την τάξη, τοποθετώντας στους τοίχους χάρτες και ζωγραφίες των παιδιών, ενώ στην άλλη περίπτωση αφαίρεσαν από το περιβάλλον της τάξης οποιοδήποτε αντικείμενο ήταν άσχετο με τη διδασκαλία. Τα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στις προαναφερόμενες τάξεις, στα πλαίσια της έρευνας, περιλάμβαναν τη σύντομη ανάγνωση δυνατά, κατά τη διάρκεια της οποίας ο διδάσκοντας έδειχνε εικόνες από ένα βιβλίο στα παιδιά. Στη συνέχεια, δόθηκε χαρτί και μολύβι στα παιδιά και ζητήθηκε να κάνουν μία εργασία σχετική με το μάθημα. Οι Godwin and Fisher (2011) παρατήρησαν ότι, τα παιδιά περνούσαν περισσότερο χρόνο εκτός των σχολικών εργασιών, στη διακοσμημένη τάξη. Σε συνέχεια της έρευνας των Godwin and Fisher (2011), οι Fisher *et al.* (2014) διεξήγαγαν αντίστοιχη μελέτη, επέκτειναν τα παραπάνω αποτελέσματα κι έδειξαν την ύπαρξη αρνητικής επίδρασης του πολύχρωμου περιβάλλοντος στην απόδοση των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης στη διακοσμημένη τάξη, σε σύγκριση με την απλή τάξη.

Ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την επίδραση του κόκκινου χρώματος στην ανάκτηση της γνώσης, στην περίπτωση των μαθητών του λυκείου (Gnambs *et al.*, 2015). Επιπλέον, προέκυψε ότι οι πανεπιστημιακοί φοιτητές θεωρούν τα θερμά χρώματα περισσότερο ελκυστικά στο περιβάλλον (Hidayetoglu *et al.*, 2012), ενώ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βοηθούνται από ενδείξεις φωτεινών χρωμάτων, όταν καταπιάνονται με χωροταξικές συλλογιστικές εργασίες (Joh and Spivey, 2012). Νωρίτερα, οι Pitchford and Mullen (2005) ασχολήθηκαν με τις χρωματικές προτιμήσεις κι εντόπισαν ότι το καφέ και το γκρι χρώματα δεν προτιμούνται από μικρά παιδιά, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με το λεξιλόγιο τους, όταν μαθαίνουν τα ονόματα των χρωμάτων. Οι προαναφερόμενες μελέτες αποκάλυψαν ότι το χρώμα είναι ένα στοιχείο σχεδιασμού, το οποίο λειτουργεί ως επιδραστικός παράγοντας για ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων.

4.2 Η λειτουργία των χρωμάτων για παιδιά με νοητική υστέρηση

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με νοητική υστέρηση, αντιλαμβάνονται τα χρώματα διαφορετικά από τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και περισσότερο έντονα και ενίοτε αναπτύσσουν εμμονές με συγκεκριμένα χρώματα (Kurnaz *et al.*, 2022). Ειδικότερα, οι μαθητές με νοητική υστέρηση συνήθως, επιλέγουν χρώματα ασυνείδητα ή επιλέγουν χρώματα με τη βοήθεια κάποιου άλλου. Μάλιστα, αναφέρεται ότι η

συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών προτιμά τα ζωντανά και θερμά χρώματα, τα οποία προσελκύουν την προσοχή. Καθώς οι μαθητές με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην προφορική έκφραση, τα χρώματα διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους. Περαιτέρω, προέκυψε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση τείνουν να επιλέγουν το ίδιο χρώμα, με μαθητές, οι οποίοι είναι πνευματικά υγιείς, όμως νεότεροι σε ηλικία (Kurnaz *et al.*, 2022). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μη μάθουν τα χρώματα ως έννοιες, με αυθόρμητο τρόπο. Σε αυτό το σημείο, τα χρώματα διδάσκονται στο πλαίσιο εξατομικευμένες εκπαίδευσης, ως έννοιες, με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Επιπλέον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διασφάλιση της συνοχής μεταξύ όλων των σχετικών μαθημάτων που παραδίδονται στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (Allahverdiyev *et al.*, 2017). Ουσιαστικά, κατά τη διδασκαλία των χρωμάτων είναι σημαντική η παρακολούθηση άλλων μαθημάτων, ώστε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι σε θέση να μάθουν περισσότερο εύκολα και μόνιμα. Για παράδειγμα, όταν οι έννοιες του σπιτιού και της οικογένειας διδάσκονται στο πλαίσιο κοινωνικών μαθημάτων, οι μαθητές μπορεί να ζωγραφίσουν εικόνες που περιλαμβάνουν έπιπλα σπιτιού. Επιπλέον, οι λεκτικές οδηγίες κατά τη δραστηριότητα της ζωγραφικής συμβάλλουν στη βελτίωση της δεκτικής γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με νοητική υστέρηση. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα συνιστά η οδηγία «ζωγραφίζω την πόρτα», η οποία υποστηρίζει τη δεκτική γλωσσική ανάπτυξη και κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί την έννοια της πόρτας. Με αυτόν τον τρόπο, όταν ο εκάστοτε μαθητής επιλέξει ένα συγκεκριμένο χρώμα για το χρωματισμό της πόρτας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει το μαθητή ποιο χρώμα επέλεξε, γεγονός που υποστηρίζει περαιτέρω τη δεκτική γλωσσική ανάπτυξη (Allahverdiyev *et al.*, 2017).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση, τα οποία είναι εσωστρεφή, τείνουν να προτιμούν το κίτρινο, το πορτοκαλί και το μωβ χρώμα, τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα ενέργειας και αυξάνουν την προσοχή. Από την άλλη πλευρά, παιδιά με νοητική υστέρηση, τα οποία είναι περισσότερο ενεργητικά, επιλέγουν το μπλε και πράσινο χρώμα, τα οποία προκαλούν ηρεμία (Kurnaz *et al.*, 2022). Συνολικά, όταν οι μαθητές με νοητική υστέρηση έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν οι ίδιοι το χρώμα που θα χρησιμοποιήσουν, αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι έχουν την ευκαιρία να δρουν ανεξάρτητα, συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Ουσιαστικά, τα παιδιά με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να

εξωτερικεύσουν τα αισθήματά τους και να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν σε λεκτικό επίπεδο, εμπόδιο που ξεπερνιέται με τη χρήση των χρωμάτων, τα οποία βοηθούν τους εν λόγω μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Kurnaz *et al.*, 2022).

Αναλυτικά, στην περίπτωση των παιδιών με νοητική υστέρηση, τα χρώματα λειτουργούν ως ένα σημαντικό εργαλείο έκφρασης του εσωτερικού κόσμου τους και των διαφορετικών συναισθημάτων τους αλλά και ως εργαλείο κατανόησης των ιδίων συμπεριφορών και συναισθημάτων και των συμπεριφορών και συναισθημάτων των άλλων. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε χρώμα διαφοροποιεί το νόημα που επιχειρεί να μεταδώσει. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στις ζωγραφιές των παιδιών με νοητική υστέρηση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Άλλωστε, σύμφωνα με τη ψυχολογία των χρωμάτων, υφίσταται μία σημαντική σχέση μεταξύ των χρωμάτων και των συναισθημάτων και παρά το γεγονός ότι δεν υφίσταται σαφής αιτιολόγηση του τρόπου με τον οποίον τα χρώματα επηρεάζουν τα συναισθήματα, είναι αποδεκτό ότι ασκείται σημαντική επίδραση των χρωμάτων στην προσοχή, την κρίση και τις αποφάσεις (Uzunboyulu and Evram, 2017).

Βασιζόμενη στο γεγονός ότι τα γραμμικά σχέδια χρησιμοποιούνται συχνά ως σύμβολα επικοινωνίας για παιδιά με νοητική υστέρηση και λοιπές σοβαρές νοητικές αναπηρίες, η Stephenson (2007) διεξήγαγε έρευνα για να μελετήσει την επίδραση του χρώματος στην αναγνώριση και στη χρήση γραμμικών σχεδίων από παιδιά με νοητική αναπηρία και περιορισμένη λεκτική κατανόηση, τα οποία ήταν νέοι χρήστες της ζωγραφικής. Για τους σκοπούς της έρευνας της χρησιμοποίησε σχέδια, στα οποία το χρώμα του σχεδίου αντιστοιχούσε στο αντικείμενο και σχέδια, στα οποία το χρώμα του σχεδίου δεν αντιστοιχούσε στο αντικείμενο υπό χρήση, καθώς και λευκά και μαύρα γραμμικά σχέδια. Τα ευρήματά της υποδεικνύουν ότι κάποιοι μαθητές με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται περισσότερο να αναγνωρίσουν και να σχεδιάσουν, όταν το χρώμα δεν αντιστοιχεί στο αντικείμενο, σε σύγκριση με περιπτώσεις κατά τις οποίες το χρώμα του σχεδίου αντιστοιχεί στο χρώμα του αντικειμένου (Stephenson, 2007). Παράλληλα, σε διαφορετικό πλαίσιο, ο Gaines (2008) διερεύνησε την επίδραση του ερεθίσματος του οπτικού περιβάλλοντος σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Κατόπιν έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο συγγραφέας επιβεβαίωσε ότι οπτικά ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένων του φωτός και των χρωμάτων, στις σχολικές τάξεις ασκούν αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά μαθητών με αναπηρίες. Ειδικότερα παρατηρήθηκαν

συμπεριφορές, όπως η εστίαση των μαθητών σε πηγές φωτός, επαναλαμβανόμενη κίνηση των βλεφάρων, κίνηση δακτύλων μπροστά από τα μάτια και χτύπημα χεριών. Όπως σχολιάζει ο Gaines (2008), πρόκειται για συμπεριφορές, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλά επίπεδα συγκέντρωσης, επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, νωρίτερα, ο Kennedy, σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2005, υποστήριξε ότι τα χρωματικά ερεθίσματα στο μαθησιακό περιβάλλον βελτιώνουν την προσοχή των μαθητών και τις κινητικές διαδικασίες και οδηγούν σε καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση (Gaines and Curry., 2011). Αντίστοιχα, ο Clay (2004) εντόπισε ότι ένας υποτονικός συνδυασμός ζεστών, ουδέτερων χρωμάτων, είναι απαραίτητος για την αποφυγή της υπερδιέγερσης των μαθητών με νοητική υστέρηση και λοιπές αναπηρίες, καθώς συμβάλλει σε χαμηλά επίπεδα αντίθεσης μεταξύ των τοίχων και του δαπέδου της σχολικής τάξης. Τέλος, παρατηρήθηκαν διαφορές βάσει φύλου, όσον αφορά στη διάθεση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα διαφορετικού χρώματος. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, οι μαθήτριες με ειδικές ανάγκες βιώνουν κατάθλιψη, σύγχυση και θυμό σε σχολικές τάξεις, στις οποίες κυριαρχούν χρώματα χαμηλού κορεσμού, όπως το λευκό, το γκρι και το μπεζ, ενώ οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα σε σχολικές τάξεις, στις οποίες κυριαρχούν χρώματα υψηλού κορεσμού, όπως το πράσινο, το μπλε, το μωβ, το κόκκινο, το κίτρινο και το πορτοκαλί (Gaines and Curry, 2011).

5. ΜΕΘΟΔΟΣ

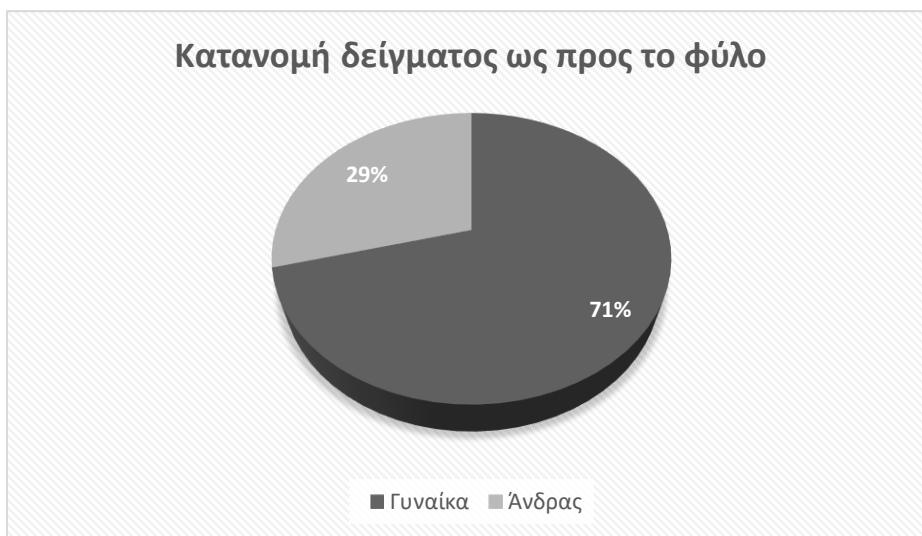
5.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 103 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για την επιλογή των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας, η οποία συνιστά μία μέθοδο δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέγονται επειδή είναι εύκολα προσβάσιμοι από τον ερευνητή. Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία, αν και συνοδεύεται από αυξημένες πιθανότητες μεροληψίας της έρευνας, σε σύγκριση με άλλες δειγματοληπτικές μεθόδους, επιφέρει σημαντικά οφέλη στον ερευνητή, κυρίως σε χρονικούς και οικονομικούς όρους. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας εφαρμόστηκε μέσω της αποστολής του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς, τους οποίους ήδη γνώριζε λόγω των σπουδών και του επαγγέλματός της. Στη συνέχεια, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κοινοποίησαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας σε εκπαιδευτικούς που γνώριζαν οι ίδιοι και οι οποίοι πιθανώς ήταν άγνωστοι για την ερευνήτρια.

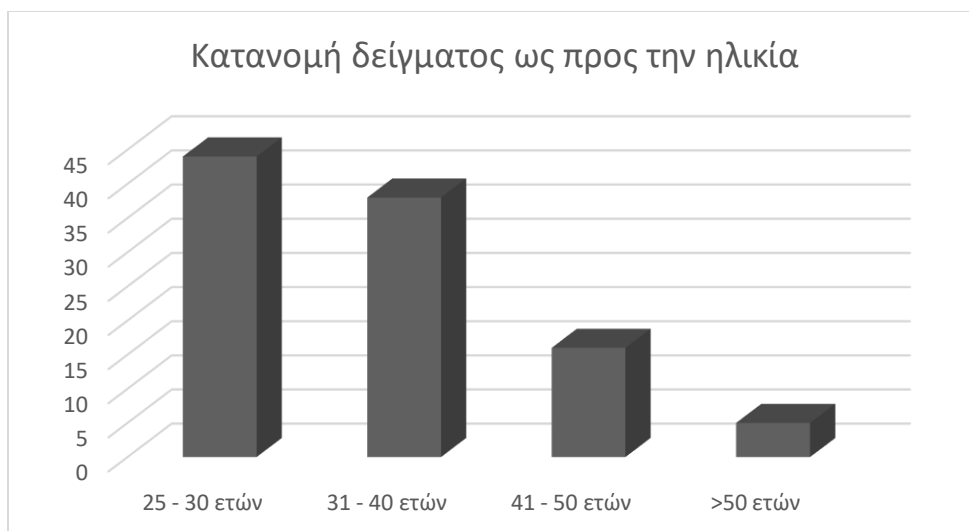
Για τον υπολογισμό του απαιτούμενου μεγέθους του δείγματος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο υπολογιστής μεγέθους δείγματος Sample Size Calculator (calculator.net). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι πόροι (χρονικοί και άλλοι) εκπόνησης της εργασίας ήταν περιορισμένοι, ορίστηκε επίπεδο εμπιστοσύνης (confidence level) 10% και περιθώριο σφάλματος (margin of error) 10%. Ακολουθώντας τις οδηγίες του συγκεκριμένου υπολογιστικού εργαλείου, το ποσοστό του πληθυσμού ορίστηκε σε 50%, λόγω αβεβαιότητας, ενώ το πεδίο που αφορούσε στο μέγεθος του πληθυσμού αφήθηκε κενό. Βάσει των παραπάνω δεδομένων, προέκυψε ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας πρέπει να περιλαμβάνει 69 εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεδομένου ότι σχεδόν πάντοτε ο ρυθμός απαντητικότητας είναι μικρότερος του 100%, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε περισσότερους από 69 εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν τελικά 103 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήλθαν σε 73, αντιπροσωπεύοντας την πλειοψηφία του δείγματος (70,9%), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανήλθαν σε 30, αντιπροσωπεύοντας το υπόλοιπο 29,1% του δείγματος. Όσον αφορά στο χαρακτηριστικό της ηλικίας, 44 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 25 έως 30 ετών (42,7% του δείγματος), ενώ 38 από τους συμμετέχοντες

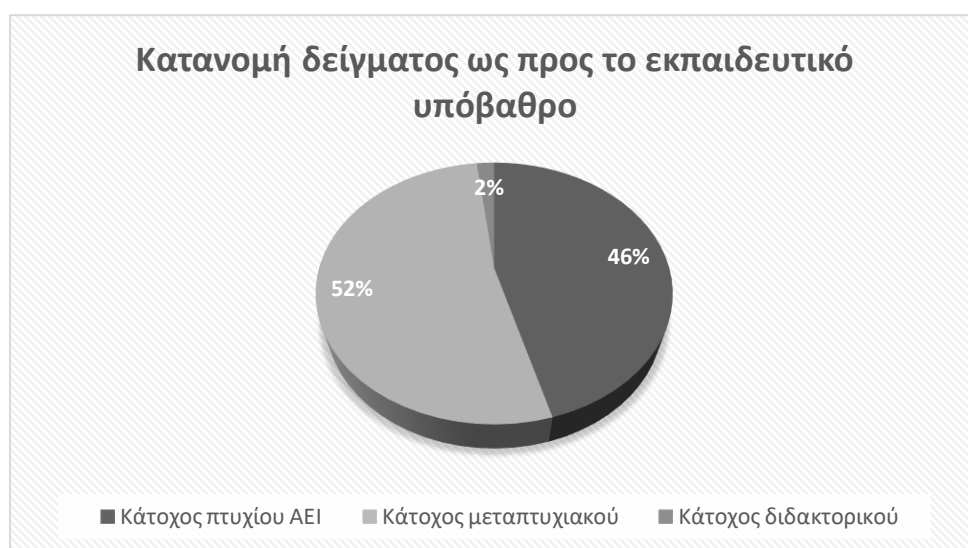
εκπαιδευτικούς ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 31 έως 40 ετών (36,9% του δείγματος). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αντιπροσώπευαν μικρότερα ποσοστά του δείγματος, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 έως 50 ετών να ανέρχονται σε μόλις 16 (15,5% του δείγματος) και τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών να ανέρχονται σε μόλις πέντε (4,9% του δείγματος). Ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ερωτώμενων, η πλειοψηφία τους (52,4% του δείγματος) δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ το 45,6% του δείγματος δήλωσαν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ. Σημαντικά μικρότερος ήταν ο αριθμός των ερωτώμενων που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, οι οποίοι ανήλθαν σε μόλις δύο, αντιπροσωπεύοντας το 1,9% του δείγματος. Τα Σχήματα 1-3 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας και του εκπαιδευτικού υποβάθρου.



Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



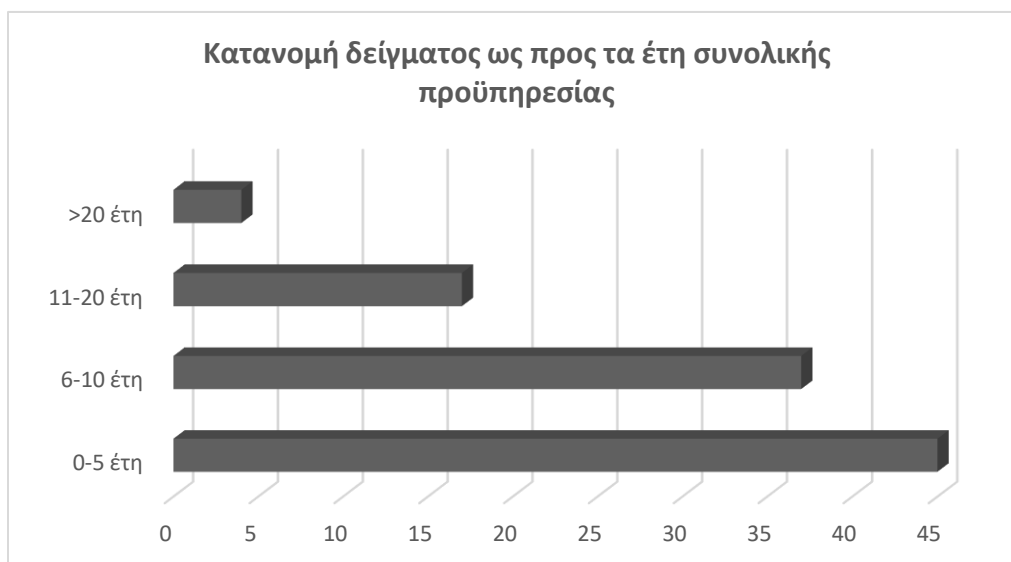
Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία



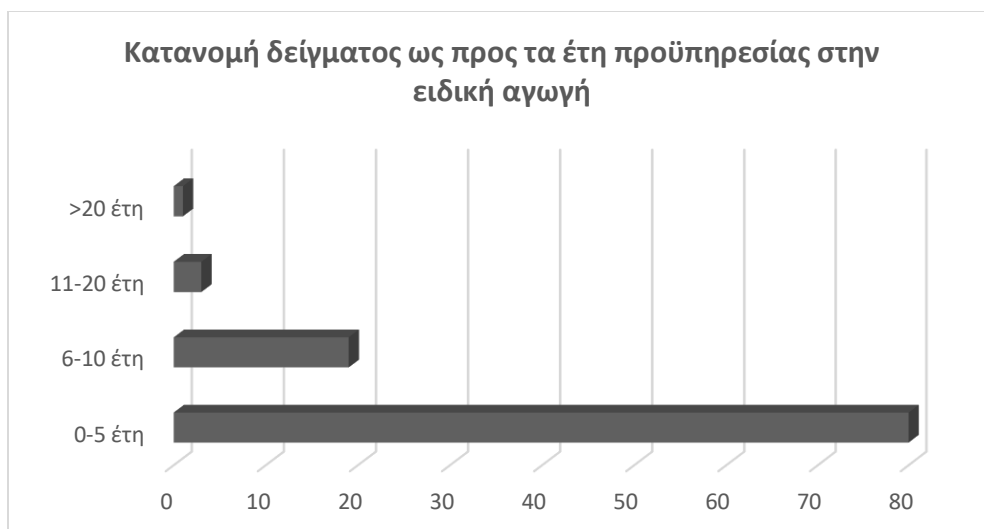
Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο

Σε επίπεδο επαγγελματικού προφίλ, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν λιγότερα από δέκα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και λιγότερα από πέντε έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Πιο αναλυτικά, το 43,7% του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν συνολική προϋπηρεσία έως πέντε έτη και το 35,9% του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν συνολική προϋπηρεσία από έξι έως δέκα έτη. Αντίθετα, μόλις το 20,4% του δείγματος δήλωσε ότι διέθετε συνολική προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δέκα ετών (16,5% του δείγματος από 11 έως 20 έτη και 3,9% του δείγματος

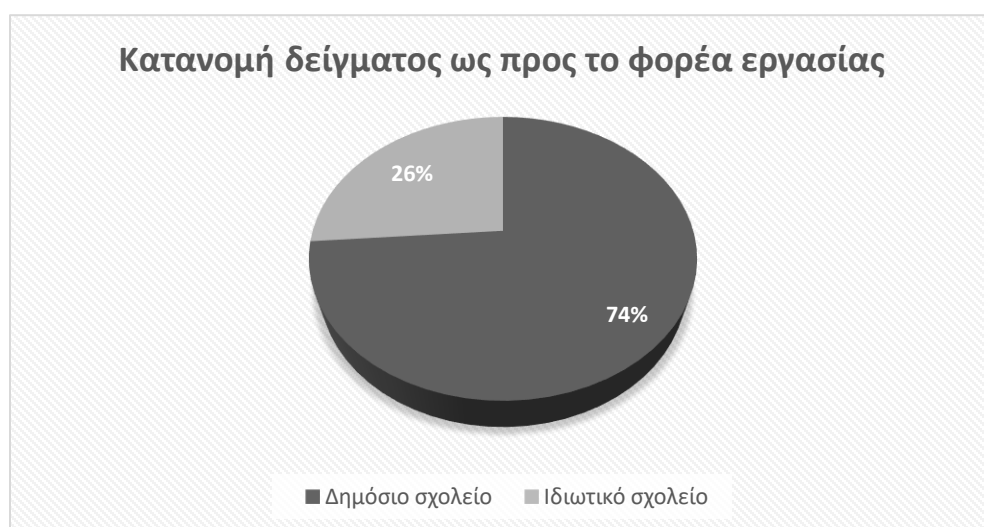
περισσότερα από 20 έτη). Αντίστοιχα, το 77,7% του δείγματος δήλωσαν ότι διαθέτουν προϋπηρεσία έως πέντε έτη στην ειδική αγωγή, ενώ από το υπόλοιπο 22,3% του δείγματος, 19 συμμετέχοντες (18,4%) δήλωσαν ότι διαθέτουν προϋπηρεσία από έξι έως δέκα έτη στην ειδική αγωγή, τρεις συμμετέχοντες (2,9%) δήλωσαν ότι διαθέτουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη στην ειδική αγωγή και μόλις ένας συμμετέχοντας (1%) δήλωσε ότι διαθέτει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών στην ειδική αγωγή. Αναφορικά με το φορέα απασχόλησης, 76 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και 27 εξ' αυτών εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο (73,8% και 26,2% του δείγματος αντίστοιχα). Τα Σχήματα 4 έως 6 παρακάτω, παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και ως προς το φορέα εργασίας.



Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας



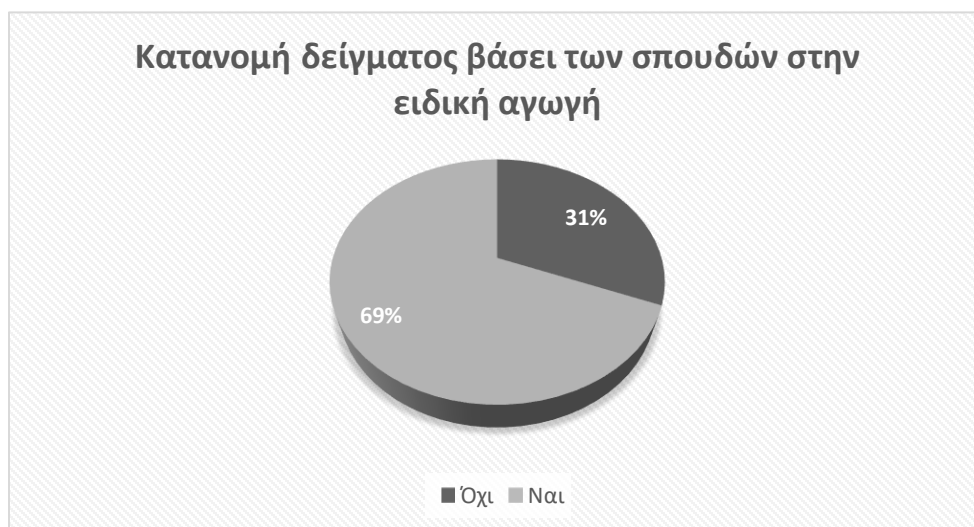
Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή



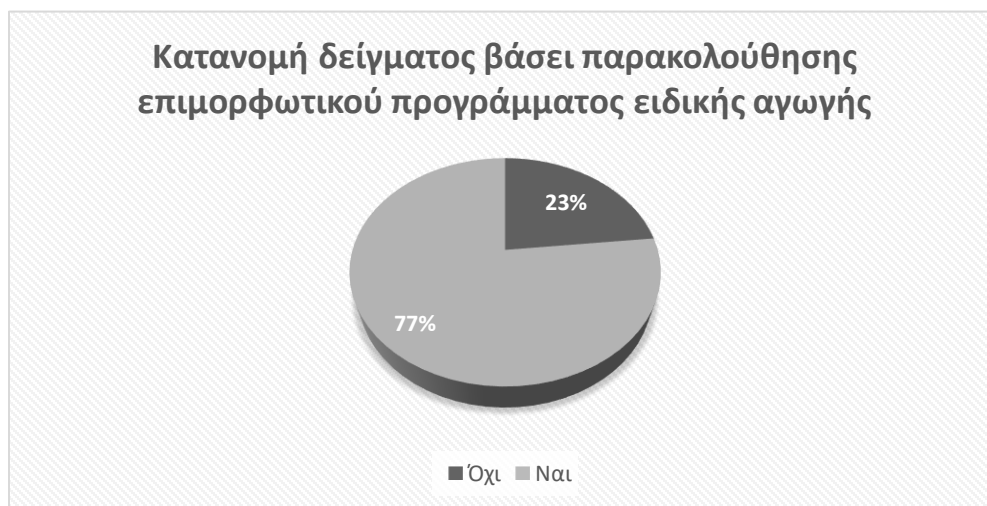
Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς το φορέα εργασίας

Τέλος, όσον αφορά στις σπουδές και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στον τομέα της ειδικής αγωγής, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι είτε έχει πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές, είτε έχει παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ειδικότερα, το 68,9% του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στον κλάδο της ειδικής αγωγής και το 76,7% του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα Σχήματα 7 και 8 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την

κατανομή του δείγματος ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή και ως προς την παρακολούθηση σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος αντίστοιχα.



Σχήμα 7 - Κατανομή δείγματος βάσει σπουδών στην ειδική αγωγή



Σχήμα 8 - Κατανομή δείγματος βάσει παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος στην ειδική αγωγή

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης ημι-δομημένου ερωτηματολογίου, η ανάπτυξη του οποίου βασίστηκε εν μέρει στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της εργασίας, περιλάμβανε

συνολικά 23 ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και κατ' επέκταση η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Sjoqvist *et al.* (2020) στη δική τους έρευνα. Οι Sjoqvist *et al.* (2020) μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίον οι σχολικοί διευθυντές αξιολογούν και οργανώνουν την εκπαίδευση μέσω της τέχνης, στην περίπτωση των μαθητών με νοητική αναπηρία στη Σουηδία. Μεταξύ άλλων, συμπεριέλαβαν στο ερευνητικό εργαλείο τους, δύο ερωτήσεις, στο πλαίσιο των οποίων ζητούσαν από τους σχολικούς διευθυντές να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα οκτώ δηλώσεων (τέσσερις δηλώσεις σε κάθε ερώτηση), με μία κλίμακα τεσσάρων βαθμίδων. Η πρώτη ερώτηση περιλάμβανε τέσσερις δηλώσεις, οι οποίες εξέταζαν τους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία της τέχνης κρίνεται σημαντική, ενώ η δεύτερη ερώτηση περιλάμβανε τέσσερις δηλώσεις, οι οποίες εξέταζαν τους στόχους που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κατά το σχεδιασμό του μαθήματος διδασκαλίας της τέχνης. Και στις δύο ερωτήσεις, η βαθμίδα 1 της κλίμακας απαντήσεων αντιστοιχούσε στην απάντηση “πάρα πολύ σημαντικό”, ενώ η βαθμίδα 4 της κλίμακας απαντήσεων αντιστοιχούσε στην απάντηση “ελάχιστα σημαντικό”. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Sjoqvist *et al.* (2020) προσαρμόστηκαν στα δεδομένα της παρούσας εργασίας, με αποτέλεσμα να προκύψουν 11 ερωτήσεις, στις οποίες οι απαντήσεις είχαν τη μορφή κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων, με τη βαθμίδα 1 να αντιστοιχεί στην απάντηση Διαφωνώ απόλυτα και τη βαθμίδα 5 να αντιστοιχεί στην απάντηση Συμφωνώ απόλυτα.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Δεδομένου ότι δεν εντοπίστηκε στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, στη συγκεκριμένη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, στην πλειοψηφία τους, ανοικτού τύπου. Αναλυτικά, η εν λόγω ενότητα περιλάμβανε τέσσερις συνολικά ερωτήσεις, οι δύο εκ των οποίων ήταν ανοικτού τύπου, δηλαδή έδιναν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να απαντήσουν όπως αυτοί επιθυμούν, χωρίς να δίνεται προκαθορισμένη λίστα απαντήσεων, ενώ η μια εξ' αυτών περιλάμβανε δύο προκαθορισμένες απαντήσεις, ενώ παράλληλα πρόσφερε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να δώσουν τη δική τους διαφορετική απάντηση.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Περιλάμβανε συνολικά οκτώ ερωτήσεις, εκ των οποίων οι τρεις εξέταζαν το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο) και οι υπόλοιπες πέντε εξέταζαν το επαγγελματικό τους προφίλ (έτη εργασιακής εμπειρίας, έτη εμπειρίας, στην ειδική αγωγή, φορέας εργασίας και σπουδές ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή). Για το σύνολο των ερωτήσεων, οι απαντήσεις είχαν τη μορφή πολλαπλών επιλογών.

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων περιλάμβανε δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, σύμφωνα με τα όσα προτείνουν οι Malcolm and Vogt (2011), στην οποία συμμετείχαν πέντε εκπαιδευτικοί που στη συνέχεια εξαιρέθηκαν από την έρευνα. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ο βαθμός στον οποίον οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με κατανοητό τρόπο. Με την ολοκλήρωση του σταδίου της πιλοτικής έρευνας κι εφόσον ελήφθησαν υπόψη οι παρατηρήσεις των συμμετέχοντων σε αυτήν, ξεκίνησε το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων.

Το δεύτερο στάδιο περιλάμβανε τη συλλογή των δεδομένων με ηλεκτρονικό τρόπο. Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms και η διανομή του έγινε μέσω αποστολής μηνύματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (email) στους εκπαιδευτικούς. Περαιτέρω, πραγματοποιήθηκε ανάρτηση του συνδέσμου του ερωτηματολογίου στο προφίλ της ερευνήτριας, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με σκοπό την αύξηση του μεγέθους του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε μέσω της μεθόδου της μη τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της σκοπούμενης δειγματοληψείας, με δεδομένο ότι απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν εμπειρία στον κλάδο της ειδικής αγωγής. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιήθηκε το επαγγελματικό δίκτυο της ερευνήτριας. Ωστόσο, για να συμπληρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων και να αποφευχθεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ο κίνδυνος μεροληψίας του δείγματος, εφαρμόστηκε επιπλέον η μέθοδος της δειγματοληψίας «χιονόμπαλας», η οποία προβλέπει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούσαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλους εκπαιδευτικούς, τους οποίους πιθανώς δε γνώριζε η ερευνήτρια.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε 13 εβδομάδες, από τις 24/02/2024 έως τις 25/05/2025.

5.4 Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, εφαρμόστηκαν οι εξής έλεγχοι / αναλύσεις: (i) έλεγχος αξιοπιστίας, (ii) ανάλυση συχνοτήτων, (iii) έλεγχοι Kruskal-Wallis και Mann-Whitney U.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξεταστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή η συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ή ο βαθμός στον οποίον οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εξετάζουν την ίδια έννοια. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εφαρμόστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1, με τις τιμές που είναι υψηλότερες της τιμής 0,7, να υποδηλώνουν υψηλή αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Λαμβάνοντας υπόψη τη δομή του ερωτηματολογίου και τη φύση των ερωτήσεων των τριών ενότητων αυτού, ο έλεγχος αξιοπιστίας εφαρμόστηκε μόνο για τις ερωτήσεις της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Η ανάλυση συχνοτήτων, η οποία εξετάζει τη συχνότητα με την οποία δίνονται οι απαντήσεις, δηλαδή τον αριθμό των φορών, κατά τις οποίες επιλέχθηκε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση, εφαρμόστηκε με σκοπό να αναλυθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων παρουσιάζονται είτε με τη μορφή ιστογραμμάτων, είτε με τη μορφή πινάκων. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας επιλέχθηκε η χρήση πινάκων συχνοτήτων.

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal-Wallis και Mann-Whitney U χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον το δημογραφικό κι επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων επηρεάζει τις στάσεις τους έναντι της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Ο έλεγχος Mann-Whitney U χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση των ερωτήσεων, στις οποίες οι πιθανές απαντήσεις ήταν μόνο δύο (φύλο, φορέας εργασίας, εκπαίδευση ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή), ενώ ο έλεγχος Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση των υπόλοιπων ερωτήσεων, στις οποίες οι πιθανές απαντήσεις ήταν περισσότερες από δύο.

Τέλος, όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτήσεων της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου, αυτές δεν αναλύθηκαν με στατιστικό τρόπο. Λόγω της ποιοτικής φύσης τους, η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε μέσω της ομαδοποίησης των απαντήσεων και του εντοπισμού κοινών θεμάτων μεταξύ αυτών, προκειμένου να εξαχθούν συνολικά συμπεράσματα αναφορικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε μόνο για την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία εξέταζε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Οι υπόλοιπες δύο ενότητες του ερωτηματολογίου εξαιρέθηκαν του ελέγχου αξιοπιστίας, δεδομένου ότι η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και η τρίτη ενότητα εξέταζε το δημογραφικό κι επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας προέκυψε ότι το ερευνητικό εργαλείο διακρίνεται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, δηλαδή υφίσταται υψηλός βαθμός συνοχής μεταξύ των ερωτήσεων αυτού. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1 - Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας

Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha	N of Items
Ενότητα Α'	0,897 > 0,7	11

6.2 Περιγραφική στατιστική

Οι Πίνακες 2 και 3 που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τη μεταβλητή της αντίληψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων, όπως προέκυψε από τις ερωτήσεις της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της μεταβλητής έλαβε την τιμή 4,1959 (\pm 0,64832), γεγονός που υποδηλώνει ότι στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Επιπλέον, ο δείκτης ελάχιστης τιμής (minimum) έλαβε την τιμή 2,00, ενώ ο δείκτης μέγιστης τιμής (maximum) έλαβε την τιμή 5,00, βάσει των οποίων προκύπτει ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δε διαφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων επιφέρει οφέλη στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση.

Πίνακας 2 – Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

		Statistic	Std. Error
Mean		4,1959	0,06388
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,0692	
	Upper Bound	4,3226	
5% Trimmed Mean		4,2363	
Median		4,2727	
Variance		0,420	
Std. Deviation		0,64832	
Minimum		2,00	
Maximum		5,00	
Range		3,00	
Interquartile range		0,91	
Skewness		-0,720	0,238
Kurtosis		0,414	0,472

Πίνακας 3 - Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
N	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103
Mean	4,40	4,15	3,92	4,46	4,48	4,00	4,01	4,44	3,95	4,17	4,18
Median	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Mode	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Std. Deviation	0,922	0,994	1,054	0,751	0,778	1,076	0,923	0,825	1,004	0,954	0,813
Range	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3
Min	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2
Max	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

6.3 Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (90,3%) χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Αντίθετα, το υπόλοιπο 9,7% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δε χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και χρώματα κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τα οφέλη που θεωρείται ότι προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, το 84,5% του δείγματος της έρευνας συμφωνεί (22,3%) ή συμφωνεί απόλυτα (62,1%) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των μαθητών με νοητική υστέρηση. Παράλληλα, το 9,7% των ερωτώμενων ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη,

ενώ αντίθετα το 5,8% αυτών δήλωσε ότι διαφωνεί (4,9%) ή διαφωνεί απόλυτα (1,0%). Αντίστοιχα, το 74,8% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί (27,2%) ή συμφωνεί απόλυτα (47,6%) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση, ενώ το 19,4% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Και σε αυτήν την περίπτωση, ο αριθμός των συμμετεχόντων που διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα ήταν μικρός και ανήλθε σε μόλις έξι ερωτώμενους (3,9% του δείγματος διαφώνησε και 1,9% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα).

Ελαφρώς διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων στην περίπτωση της ερώτησης που εξέταζε τη συμβολή της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση. Η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα με το γεγονός ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών (25,2% και 38,8% αντίστοιχα), ωστόσο εξίσου υψηλό ήταν και το ποσοστό των ερωτώμενων, οι οποίοι δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν. Παράλληλα, ο αριθμός των συμμετεχόντων που διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα παρέμεινε σε χαμηλά επίπεδα (6,8% και 1,9% αντίστοιχα).

Από την άλλη πλευρά, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (88,3%) συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα με τη συμβολή της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, μέσω των δικών τους ικανοτήτων. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε ήταν χαμηλό (9,7%), ενώ ακόμη χαμηλότερο ήταν το ποσοστό των ερωτώμενων, οι οποίοι διαφώνησαν (1,9%). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δε διαφώνησε απόλυτα με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με νοητική υστέρηση, μέσω των δικών τους ικανοτήτων.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, το 62,1% των ερωτώμενων συμφώνησε απόλυτα και το 25,2% αυτών συμφώνησε με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, καθιστά περισσότερο ευχάριστα τα θεωρητικά μαθήματα. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν διατηρήθηκε σε χαμηλά επίπεδα (11,7%), ενώ ένας συμμετέχοντας (1,0%) δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη άποψη. Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δε διαφώνησε με την άποψη ότι η χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη

διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση καθιστά περισσότερο ευχάριστα τα θεωρητικά μαθήματα.

Όσον αφορά στη συμβολή της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην αύξηση των ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, το 65% του δείγματος της έρευνας συμφώνησε (19,4%) ή συμφώνησε απόλυτα (45,6%) με την προαναφερόμενη άποψη. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων (25,2%) δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την εν λόγω άποψη, ενώ ένα μικρό ποσοστό αυτών δήλωσαν ότι διαφωνούν (8,7%) ή διαφωνούν απόλυτα (1,0%) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση συμβάλλει στην αύξηση των ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Όμοια, η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα (35,9% και 35,9% αντίστοιχα) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών με νοητική υστέρηση. Ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση το ποσοστό των ερωτώμενων που ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με τη συγκεκριμένη άποψη ήταν σχετικά υψηλό και ανήλθε σε 21,4%, ενώ το ποσοστό αυτών που διαφώνησαν ανήλθε σε μόλις 6,8%. Κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία, διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών με νοητική υστέρηση.

Ως προς την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της περιέργειας των μαθητών με νοητική υστέρηση, το 87,4% του δείγματος συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα (27,2% και 60,2% αντίστοιχα) με αυτήν. Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των ερωτώμενων που ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν ήταν χαμηλός και ανήλθε σε μόλις 10, αντιπροσωπεύοντας το 9,7% του δείγματος, ενώ ακόμη χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των ερωτώμενων, οι οποίοι διαφώνησαν (δύο ερωτώμενοι ή 1,9% του δείγματος) ή διαφώνησαν απόλυτα (ένας ερωτώμενος ή 1,0% του δείγματος). Η πλειοψηφία του δείγματος (68,9%) συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα και με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να επιλύουν προβλήματα. Το ποσοστό των ερωτώμενων, οι οποίοι ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν ήταν σημαντικό και ανήλθε σε 23,3%, ενώ αντίθετα το ποσοστό των ερωτώμενων που διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα με την προαναφερόμενη άποψη ήταν χαμηλό και ανήλθε σε μόλις 7,8% (5,8% και 1,9% αντίστοιχα). Όμοια, το 75,7% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι συμφωνεί (27,2%) ή

συμφωνεί απόλυτα (48,5%) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και οι οποίοι ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με την παραπάνω άποψη ανήλθε σε 17,5%, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν ήταν μόλις επτά, αντιπροσωπεύοντας το 6,8% του δείγματος. Σημειώνεται ότι κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δε δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση συμβάλλει στην ικανότητά τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησε (36,9%) ή συμφώνησε απόλυτα (41,7%) με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση βοηθά τους τελευταίους να βελτιώσουν τις ικανότητες προγραμματισμού, αξιολόγησης και δημιουργίας αναφορών, μέσω των καλλιτεχνικών διαδικασιών. Παράλληλα, είκοσι συμμετέχοντες, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 19,4% του δείγματος της έρευνας, δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την παραπάνω άποψη, ενώ οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 1,9% του δείγματος, δήλωσαν ότι διαφωνούν με αυτήν. Κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δε διαφώνησε απόλυτα με την άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση βοηθά τους τελευταίους να βελτιώσουν τις ικανότητες προγραμματισμού, αξιολόγησης και δημιουργίας αναφορών, μέσω των καλλιτεχνικών διαδικασιών.

Ο Πίνακας 4 που ακολουθεί, παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων για τις ερωτήσεις που εξέταζαν τη χρήση ή μη της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση και τα οφέλη αυτής.

Πίνακας 4 - Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χρησιμοποιώ τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση			
Όχι	10	9,7%	9,7%
Ναι	93	90,3%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0%	1,0%
Διαφωνώ	5	4,9%	5,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	9,7%	15,5%
Συμφωνώ	23	22,3%	37,9%
Συμφωνώ απόλυτα	64	62,1%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών			

Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9%	1,9%
Διαφωνώ	4	3,9%	5,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	19,4%	25,2%
Συμφωνώ	28	27,2%	52,4%
Συμφωνώ απόλυτα	49	47,6%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9%	1,9%
Διαφωνώ	7	6,8%	8,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	27,2%	35,9%
Συμφωνώ	26	25,2%	61,2%
Συμφωνώ απόλυτα	40	38,8%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, μέσω των δικών τους ικανοτήτων			
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,9%	1,9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	9,7%	11,7%
Συμφωνώ	30	29,1%	40,8%
Συμφωνώ απόλυτα	61	59,2%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Καθιστά περισσότερο ευχάριστα τα θεωρητικά σχολικά μαθήματα			
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0%	1,0%
Διαφωνώ	-	-	1,0%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	12	11,7%	12,6%
Συμφωνώ	26	25,2%	37,9%
Συμφωνώ απόλυτα	64	62,1%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Αυξάνει τις ευκαιρίες των μαθητών για συνεργασία			
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0%	1,0%
Διαφωνώ	9	8,7%	9,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	25,2%	35,0%
Συμφωνώ	20	19,4%	54,4%
Συμφωνώ απόλυτα	47	45,6%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	7	6,8%	6,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	22	21,4%	28,2%
Συμφωνώ	37	35,9%	64,1%
Συμφωνώ απόλυτα	37	35,9%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της περιέργειας των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0%	1,0%
Διαφωνώ	2	1,9%	2,9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	9,7%	12,6%
Συμφωνώ	28	27,2%	39,8%
Συμφωνώ απόλυτα	62	60,2%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9%	1,9%
Διαφωνώ	6	5,8%	7,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	23,3%	31,1%
Συμφωνώ	34	33,0%	64,1%

Συμφωνώ απόλυτα	37	35,9%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης πρωτοβουλιών των μαθητών			
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	7	6,8%	6,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	17,5%	24,3%
Συμφωνώ	28	27,2%	51,5%
Συμφωνώ απόλυτα	50	48,5%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	
Βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητες προγραμματισμού, αξιολόγησης και δημιουργίας αναφορών, μέσω των καλλιτεχνικών διαδικασιών			
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,9%	1,9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	19,4%	21,4%
Συμφωνώ	38	36,9%	58,3%
Συμφωνώ απόλυτα	43	41,7%	100,0%
Σύνολο	103	100,0%	

6.4 Αποτελέσματα ανάλυσης ερωτήσεων ανοιχτού τύπου

Οι τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο εξέταζαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αφενός αναφορικά με τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, αφετέρου αναφορικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται ως προς τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, καθώς και τους λόγους στους οποίους οφείλεται η απόφαση κάποιων εκπαιδευτικών να μη χρησιμοποιήσουν τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών.

Ως προς τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκε, κατά κύριο λόγο, στα εξής: (i) συμβολή της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη βελτίωση της έκφρασης των μαθητών με νοητική υστέρηση, τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και το εξωτερικό περιβάλλον τους γενικότερα, όσο και σε επίπεδο έκφρασης των συναισθημάτων τους, (ii) συμβολή της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση, (iii) συμβολή της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με νοητική υστέρηση, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει περαιτέρω στη διευκόλυνση της δυνατότητας της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών να εκφραστούν και να εκπαιδευτούν δημιουργικά και (iv) συμβολή της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής τάξης, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές με νοητική υστέρηση να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από

έναν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μέσω της ζωγραφικής και της χρήσης των χρωμάτων, οι μαθητές με νοητική υστέρηση *«μπαίνουν στη διαδικασία να εξερευνήσουν νέες δεξιότητες, νέες πτυχές του χαρακτήρα τους και πιο δημιουργικούς τρόπους μάθησης. Η επαφή με την τέχνη ανακουφίζει τα παιδιά από το στρες»*. Πέραν των προαναφερόμενων οφελών, τα οποία επισημάνθηκαν από ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε, επίσης, στη συμβολή της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διευκόλυνση της συγκέντρωσης των μαθητών με νοητική υστέρηση και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής φαντασίας, αλλά και στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, μέσω της εξάσκησης των λεπτών κινήσεων. Παράλληλα, μία ακόμη ομάδα εκπαιδευτικών εξήγησε ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση βοηθά τους τελευταίους να δημιουργούν φιλίες, στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών κι ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Συνολικά, προέκυψε ότι *«με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση, μπορεί να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους μέσω των δικών τους ικανοτήτων. Επιπλέον, καθίσταται δυνατή η ενσωμάτωσή τους στο μαθησιακό περιβάλλον και σαφώς επιτυγχάνεται η αίσθηση για έμπνευση, φαντασία, περιέργεια και δημιουργικότητα. Τέλος, η ενσωμάτωσή της στα σχολικά μαθήματα οφείλει αφενός στην ικανότητα των μαθητών προς επίλυση των ζητημάτων που τους προβληματίζουν και αφετέρου στην ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών»* και ότι στους μαθητές με νοητική υστέρηση *«δίνεται η δυνατότητα μέσα από τον κόσμο της ζωγραφικής και των χρωμάτων να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, να συνεργαστούν, να πάρουν πρωτοβουλίες, να βοηθήσουν και να βοηθηθούν»*.

Όσον αφορά στις δυσκολίες που παρουσιάζονται για τους εκπαιδευτικούς κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε ότι δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία. Μάλιστα, όπως ανέφερε μία εκ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, *«αν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δουλεύουν τα παιδιά είναι πλήρως δομημένο και σωστά οργανωμένο δεν θα παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα»*. Από την άλλη πλευρά, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην ύπαρξη πρακτικών δυσκολιών, οι οποίες αφορούν σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο λανθασμένης χρήσης των υλικών, ειδικότερα των κίνδυνο κατάποσης των χρωμάτων (στην περίπτωση υγρών χρωμάτων) ή τον κίνδυνο επαφής των χρωμάτων με τα μάτια των μαθητών, ο οποίος αυξάνει με τη σειρά του την πιθανότητα ζημιάς ή ελαφριού τραυματισμού

των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις προαναφερόμενες δυσκολίες στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική υστέρηση στη λεπτή κινητικότητα, η οποία, όπως επισημάνθηκε, *«τις περισσότερες φορές δεν είναι ανεπτυγμένη και χρειάζεται η σωστή καθοδήγηση από εμάς (εκπαιδευτικούς) για να ολοκληρωθεί η διαδικασία με σωστό τρόπο»*. Η ανάγκη καθοδήγησης τονίστηκε και από άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξήγησαν ότι κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων, απαιτείται συνεχής επίβλεψη των μαθητών, προκειμένου η δραστηριότητα *«να μη ξεφύγει από κάποια πλαίσια που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός και να γίνει ένα άναρχο messy/sensory play»*. Πέραν των παραπάνω, μία ομάδα εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην έλλειψη επιμόρφωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα ή έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία κρίθηκαν ανεπαρκή, αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την οργάνωση της εκάστοτε δραστηριότητας και την ομαλή διεξαγωγή αυτής. Σύμφωνα με έναν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, *«αν οι πληροφορίες και τα υλικά που θα τους δοθούν (σ.σ. στους μαθητές με νοητική υστέρηση) δεν εντάσσονται σε πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο, δημιουργείται σύγχυση»*. Μία ακόμη δυσκολία που παρουσιάζεται κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση πηγάζει από την έλλειψη συγκέντρωσης που παρουσιάζει η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Οι μαθητές με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να κατανοήσουν το βασικό στόχο μίας δραστηριότητας, με αποτέλεσμα, όπως αναφέρθηκε, *«κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση, συνήθως παρουσιάζονται δυσκολίες ως προς την επαφή των μαθητών με τα υλικά και τα αντικείμενα που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν, όπως επίσης και με την συγκέντρωσή τους σε εκείνο που θα πρέπει να ανταποκριθούν»*. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζονται συχνά από χαμηλά επίπεδα υπομονής, ενώ παράλληλα μπορεί να μη βρίσκουν ενδιαφέρουσα την ενασχόληση με τη ζωγραφική. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό, η χρήση κάποιου χρώματος να διαταράξει τους εν λόγω μαθητές, δεδομένου ότι *«τα έντονα χρώματα μπορεί να αποσπούν την προσοχή για άτομα με ειδικές ανάγκες»*. Συνολικά, προέκυψε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σωστή χρήση των υλικών, καθώς *«μπορεί λόγω της νοητικής υστέρησης να μπερδεύουν τα χρώματα και να μην κατανοούν τι πρέπει να κάνουν. Εξαρτάται από τον βαθμό νοητικής υστέρησης»*. Ως εκ τούτου, απαιτείται αφενός κατανόηση των κανόνων και του πλαισίου,

εντός του οποίου καλείται να εργαστεί η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αφετέρου συνεχής επίβλεψη και σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι δε χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, αναφέρθηκε σε δύο βασικές αιτίες, στις οποίες οφείλεται η μη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων. Η κυριότερη αιτία, η οποία επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των εν λόγω εκπαιδευτικών, αφορά στην έλλειψη των απαιτούμενων μέσων, δηλαδή στην ανεπάρκεια των πόρων που απαιτούνται προκειμένου να υλοποιηθούν αποτελεσματικά δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ζωγραφική και τη χρήση των χρωμάτων. Παράλληλα, δύο εκ των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση απέδωσαν την απόφασή τους στην άποψη ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων δε συνιστά αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας. Ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς συμφώνησε σε μέτριο βαθμό με τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων που παρουσιάστηκαν στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου και δήλωσε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση δεν έχουν διάθεση να ασχολήθουν με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η απάντηση της δεύτερης εκπαιδευτικού που έκρινε ως μη αποτελεσματική τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αν και συμφώνησε σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων που παρουσιάστηκαν στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, εξέφρασε την άποψη ότι η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στην εκπαίδευση είναι πολύ δύσκολη στην περίπτωση μαθητών με νοητική υστέρηση και ανέφερε ως μίας από τις δυσκολίες που προκύπτουν, το επίπεδο νοητικής υστέρησης του εκάστοτε μαθητή.

6.5 Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal-Wallis & Mann-Whitney U

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis προέκυψε ότι, από το σύνολο των υπό εξέταση χαρακτηριστικών του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, μόνο τα χαρακτηριστικά του φύλου, της συνολικής προϋπηρεσίας και της προϋπηρεσίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Από την άλλη πλευρά, τα χαρακτηριστικά της ηλικίας ($\text{sig.}=0,204 > 0,10$), του εκπαιδευτικού υποβάθρου ($\text{sig.}=0,871 > 0,10$), του φορέα εργασίας ($\text{sig.}=0,786 > 0,10$), των σπουδών στον κλάδο της ειδικής

αγωγής ($\text{sig.}=0,385 > 0,10$) και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων επί της ειδικής αγωγής ($\text{sig.}=0,366 > 0,10$), δεν επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις προαναφερόμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στο χαρακτηριστικό του φύλου ($\text{sig.}= 0,026 < 0,10$), προέκυψε ότι τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($M=4,2702$, $SD=0,68851$) χαρακτηρίζονται από ελαφρώς περισσότερο θετικές απόψεις ως προς τα παρεχόμενα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους ($M=4,0152$, $SD=0,50367$). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis και στην περίπτωση του χαρακτηριστικού των συνολικών ετών προϋπηρεσίας, καθώς προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, προέκυψε ότι όσο περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας διαθέτει ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σημαντικότερα αξιολογεί τα οφέλη που προσφέρουν η ζωγραφική και τα χρώματα στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ($M=4,6818$, $SD=0,36740$) χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικές απόψεις σχετικά με τη συμβολή της ζωγραφικής και των χρωμάτων, σε σύγκριση με τους συναδέλφους που διαθέτουν από 11 έως 20 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ($M=4,4385$, $SD=0,66357$). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με έως πέντε έτη εργασιακής προϋπηρεσίας ($M=4,1313$, $SD=0,69870$) ή με έξι έως δέκα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας ($M=4,1106$, $SD=0,56616$) αναγνωρίζουν μεν σε σημαντικό βαθμό τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, όμως ο εν λόγω βαθμός είναι ελαφρώς χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των περισσότερων εμπειρών εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά στο χαρακτηριστικό των ετών προϋπηρεσίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας ($M=5,000$, $SD=0$) αναγνωρίζουν στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν είτε από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής ($M=4,3636$, $SD=0,9091$), είτε

έως πέντε έτη προϋπηρεσίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής ($M=4,2477$, $SD=0,65443$) αξιολογούν ως σημαντικά τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, σε χαμηλότερο όμως βαθμό σε σύγκριση με τους περισσότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Ως προς τους εκπαιδευτικούς με έξι έως δέκα έτη προϋπηρεσίας στον κλάδο ειδικής αγωγής ($M=3,9091$, $SD=0,60150$), προέκυψε ότι αξιολογούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, όμως όχι τόσο θετικά όσο οι συνάδελφοι τους με περισσότερα ή λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

Ο Πίνακας 5 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis για το σύνολο των υπό εξέταση χαρακτηριστικών του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 5 - Αποτελέσματα ελέγχων Mann-Whitney U & Kruskal-Wallis

Φύλο	
Mann-Whitney U	789,000
Wilcoxon W	1254,000
Z	-2,230
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,026
Ηλικία	
Kruskal-Wallis H	4,597
Df	3
Asymp. Sig.	0,204
Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	
Kruskal-Wallis H	0,277
Df	2
Asymp. Sig.	0,871
Συνολική προϋπηρεσία	
Kruskal-Wallis H	7,457
Df	3
Asymp. Sig.	0,059
Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	
Kruskal-Wallis H	6,898
Df	3
Asymp. Sig.	0,075
Φορέας εργασίας	
Mann-Whitney U	990,000
Wilcoxon W	1368,000
Z	-0,271
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,786
Σπουδές στην ειδική αγωγή	
Mann-Whitney U	1014,500
Wilcoxon W	3570,500
Z	-0,869

Asymp. Sig. (2-tailed)	0,385
Παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος στην ειδική αγωγή	
Mann-Whitney U	832,500
Wilcoxon W	1132,500
Z	-0,905
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,366

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των θετικών επιδράσεων της ζωγραφικής και των χρωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, στο πλαίσιο της σύγχρονης Ελληνικής πραγματικότητας. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν οι εξής: (i) η μελέτη του βαθμού, στον οποίον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, (ii) η διερεύνηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, (iii) η διερεύνηση των οφελών που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα Ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και (iv) η μελέτη του βαθμού στον οποίον οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ τους.

Για τους σκοπούς της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ένα δείγμα 103 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, η ανάπτυξη του οποίου βασίστηκε σε προγενέστερες σχετικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS v.26. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, στο πλαίσιο του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στην απάντηση του συνόλου των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, αυτό εξέταζε το βαθμό, στον οποίον το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική υστέρηση. Από την ανάλυση που

πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι ο εν λόγω βαθμός είναι ιδιαίτερα υψηλός, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, αυτό αφορούσε στις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Αν και ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι δε γνωρίζουν ή δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρεται κατά κύριο λόγο, στις εξής κατηγορίες δυσκολιών ή/και προκλήσεων: (i) περιορισμένη λεπτή κινητικότητα των μαθητών με νοητική υστέρηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον κίνδυνο λανθασμένης χρήσης των υλικών ζωγραφικής από τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του κινδύνου κατάποσης των χρωμάτων ή επαφής των χρωμάτων με τα μάτια των μαθητών, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε ζημία ή τραυματισμό των τελευταίων, (ii) ανεπαρκής σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε δεν έχουν εκπαιδευτεί αναφορικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, είτε έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία, όμως, κρίθηκαν ανεπαρκή. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να δομήσουν και να οριοθετήσουν σωστά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή να διαχειριστούν έκτακτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την υλοποίησή της και (iii) απουσία ενδιαφέροντος για τη ζωγραφική από τους μαθητές με νοητική υστέρηση ή/και δυσκολία συγκέντρωσης σε μία δραστηριότητα με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση κατά τη διεξαγωγή της. Στο ίδιο πλαίσιο, συχνά η χρήση συγκεκριμένων ή/και έντονων χρωμάτων προκαλεί αναστάτωση στους μαθητές με νοητική υστέρηση, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο την ενασχόλησή τους με τη ζωγραφική.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα Ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Όπως προέκυψε, τα οφέλη είναι πολυάριθμα, με τα κυριότερα εξ' αυτών να αφορούν στα εξής: (i) βελτίωση της έκφρασης των μαθητών με νοητική υστέρηση, αφενός σε επίπεδο επικοινωνίας, αφετέρου σε επίπεδο έκφρασης συναισθημάτων, (ii) ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση, (iii) ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της συγκεκριμένης κατηγορίας

μαθητών, η οποία επιδρά περαιτέρω θετικά στην έκφραση και τη δημιουργικότητα και (iv) δημιουργία ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής τάξης, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές με νοητική υστέρηση να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν. Παράλληλα, παρατηρείται ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία αφενός βοηθά τους μαθητές με νοητική υστέρηση να συγκεντρωθούν, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία και να βελτιώσουν τη λεπτή κινητικότητά τους, αφετέρου ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία κι επιτρέπει στους εν λόγω μαθητές να αναπτύξουν ευκολότερα φιλίες.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε το βαθμό, στον οποίον τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Όπως προέκυψε, τα μόνα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τις προαναφερόμενες απόψεις τους, είναι το φύλο τους και η προϋπηρεσία τους, τόσο συνολικά, όσο και συγκεκριμένα στον κλάδο ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, προέκυψε ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ, αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτά, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν περισσότερα έτη συνολικής εργασιακής προϋπηρεσίας ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής, επίσης, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Εξάιρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με έξι έως δέκα έτη προϋπηρεσίας, είτε συνολικής, είτε στον κλάδο της ειδικής αγωγής, οι οποίοι προέκυψε ότι αποδίδουν ελαφρώς χαμηλότερη σπουδαιότητα στα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με έως πέντε προϋπηρεσίας, είτε συνολικής, είτε στον κλάδο της ειδικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας, χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, δεδομένου ότι αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα προσφερόμενα οφέλη. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της έκφρασης

των μαθητών με νοητική υστέρηση, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της αυτοπεποίθησής τους και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας, το οποίο διευκολύνει περαιτέρω τη διδασκαλία της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Αν και ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δε γνωρίζει ή δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρεται σε δυσκολίες που σχετίζονται με τον κίνδυνο τραυματισμού των μαθητών, λόγω μη σωστής χρήσης των χρωμάτων και λοιπών υλικών ζωγραφικής, με την έλλειψη κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και με τη δυσκολία συγκέντρωσης των μαθητών με νοητική υστέρηση ή τη σύγχυσή τους κατά τη χρήση έντονων χρωμάτων. Σε κάθε περίπτωση, υποστηρίζεται ότι εφόσον υφίσταται η κατάλληλη δομή και το κατάλληλο πλαίσιο του μαθήματος αλλά και συνεχής επίβλεψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς σοβαρά προβλήματα. Οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζονται σημαντικά από το φύλο τους και από τα έτη προϋπηρεσίας τους, συνολικά και στον κλάδο της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας να αποδίδουν ελαφρώς υψηλότερο βαθμό σπουδαιότητας στα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους.

7.2 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα προγενέστερων σχετικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο αναλυτικά, το εύρημα της εργασίας, σύμφωνα με το οποίο η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων συμβάλλει στη βελτίωση της έκφρασης και της επικοινωνίας των μαθητών με νοητική υστέρηση, ενισχύει περαιτέρω τα ευρήματα των Al-Khateeb and Bank Milhem (2018) και του Farokhi (2011), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω των πλαστικών και εικαστικών τεχνών, όπως η ζωγραφική και ότι η θεραπεία μέσω της τέχνης είναι μία μη λεκτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιεί κάποιες μορφές εικαστικών τεχνών, όπως η ζωγραφική, για την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, χωρίς να απαιτείται η λεκτική έκφραση αντίστοιχα. Στο ίδιο πλαίσιο, επιβεβαιώνονται και τα ευρήματα των Allahverdiyev *et al.* (2017), οι οποίοι υποστήριξαν ότι μέσω της τέχνης, οι μαθητές

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να επικοινωνήσουν καλύτερα μεταξύ τους. Αντίστοιχα, η παρούσα εργασία ενισχύει περαιτέρω και τα ευρήματα των Erim and Caferoglu (2017), οι οποίοι, επίσης, επισήμαναν ότι η χρήση διαφορετικών μεθόδων και διαφορετικών υλικών στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν καλύτερα. Όμοια, επιβεβαιώνονται και οι Kurnaz *et al.* (2022), οι οποίοι εστίασαν τη μελέτη τους στην επίδραση των χρωμάτων κι εντόπισαν ότι και αυτά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών με νοητική υστέρηση.

Επιπλέον, το εύρημα της εργασίας, σύμφωνα με το οποίο η χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με νοητική υστέρηση, συμβαδίζει απόλυτα με το συμπέρασμα των: (i) Allahverdiyev *et al.* (2017), βάσει του οποίου η εκπαίδευση μέσω της τέχνης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και του κουράγιου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με το συμπέρασμα των (ii) Kurnaz *et al.* (2022), βάσει του οποίου η ενασχόληση με τα χρώματα προσφέρει στους μαθητές με νοητική υστέρηση την ευκαιρία να δρουν ανεξάρτητα, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Παράλληλα, επιβεβαιώνονται και οι Salderay (2015) και Shechtman and Freilich (2010), όσον αφορά στο συμπέρασμά τους ότι η ενασχόληση με την τέχνη γενικότερα ή τη ζωγραφική ειδικότερα, ευνοεί την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με νοητική υστέρηση καθώς και τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή τους.

Εκτός των ευρημάτων της εργασίας που σχετίζονται με τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, προέκυψε ότι και τα ευρήματα της εργασίας που αφορούν στις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων, συμβαδίζουν με τα ευρήματα προγενέστερων σχετικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, το εύρημα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με το οποίο η χρήση των χρωμάτων ή/και συγκεκριμένων χρωμάτων μπορεί να οδηγήσει σε διάσπαση της προσοχής των μαθητών με νοητική υστέρηση, επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Kurnaz *et al.* (2022) και του Gaines (2008). Οι πρώτοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιλαμβάνονται τα χρώματα περισσότερο έντονα και ενίοτε αναπτύσσουν εμμονές με συγκεκριμένα χρώματα, ενώ ο δεύτερος εξήγησε ότι οπτικά ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένων του φωτός και των χρωμάτων εντός της σχολικής τάξης, ασκούν αρνητική

επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγώντας, συχνά, σε χαμηλά επίπεδα συγκέντρωσης.

7.3 Πρακτικές προεκτάσεις της εργασίας

Οι πρακτικές προεκτάσεις της εργασίας πηγάζουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, αναφορικά με: (i) το βαθμό στον οποίον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη ζωγραφική και τα χρώματα κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, (ii) τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, (iii) τις δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση και (iv) το βαθμό στον οποίον τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού κι επαγγελματικού προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν με σημαντικό τρόπο τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση.

Αναλυτικά, το γεγονός ότι η ζωγραφική και τα χρώματα χρησιμοποιούνται ήδη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, συνεπάγεται ότι τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων είναι αδιαμφισβήτητα. Ως εκ τούτου, το εν λόγω συμπέρασμα μπορεί να αξιοποιηθεί αφενός από τους σχολικούς διευθυντές, αφετέρου από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα, προκειμένου: (i) να διευκολυνθεί περαιτέρω η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, ώστε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που τα χρησιμοποιούν, να παραμείνει τουλάχιστον το ίδιο και (ii) να αναπτυχθούν δράσεις και να ληφθούν μέτρα με σκοπό η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων κατά τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση να υιοθετηθεί και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στις εν λόγω δράσεις μπορούν να συμπεριληφθούν είτε ενημερωτικές καμπάνιες, οι οποίες θα εστιάζουν στις ευεργετικές επιδράσεις της ζωγραφικής και των χρωμάτων στους μαθητές με νοητική υστέρηση, είτε σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα εξαλείψουν τις αμφιβολίες των εκπαιδευτικών που δεν έχουν υιοθετήσει τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων. Παράλληλα, τα σχετικά μέτρα αναφέρονται σε όλα εκείνα τα μέτρα που

επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες ή προκλήσεις αντιμετωπίζουν ή θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση.

Το γεγονός ότι η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων προσφέρει ένα μεγάλο αριθμό οφελών στους μαθητές με νοητική υστέρηση, στα οποία συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της αυτοπεποίθησής τους καθώς και η βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας και ομαδικότητας, συνεπάγεται ότι ίσως οι φορείς που είναι αρμόδιοι για τη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο η χρήση τους να καταστεί υποχρεωτική στη διδασκαλία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν την υλοποίηση δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη σχολική τάξη, οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους όλα τα απαιτούμενα μέσα και πόρους και συνδράμοντάς τους στην αντιμετώπιση τυχόν προκλήσεων και δυσκολιών, ενώ οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει αφενός να αναθεωρήσουν το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να ενσωματώσουν τη χρήση της ζωγραφικής σε αυτό, αφετέρου να στηρίξουν, κυρίως υλικά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στον κίνδυνο τραυματισμού των μαθητών με νοητική υστέρηση λόγω λανθασμένης χρήσης των χρωμάτων και λοιπών υλικών ζωγραφικής και στην ανάγκη συνεχούς επίβλεψης της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, συνεπάγεται την ανάγκη αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών στις συμπεριληπτικές σχολικές τάξεις και ειδικότερα την ανάγκη αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Το παραπάνω γεγονός θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους φορείς χάραξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, παράλληλα με το γεγονός ότι ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να εκπαιδευτούν ως προς την υλοποίηση δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων και ως προς την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων κατά τη διάρκεια τους.

Τέλος, το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν περισσότερα έτη εργασιακής εμπειρίας, είτε συνολικά στον κλάδο της εκπαίδευσης, είτε στον κλάδο της ειδικής αγωγής διακρίνονται από

ελαφρώς θετικότερες αντιλήψεις ως προς τα οφέλη της ζωγραφικής και των χρωμάτων, συνεπάγεται την ανάγκη έμφασης στις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προκύπτει η ανάγκη, οι σχολικοί διευθυντές και οι αρμόδιοι για την εκπαιδευτική πολιτική, φορείς να εστιάσουν τις προσπάθειες επιμόρφωσης ή αντιμετώπισης προκλήσεων και δυσκολιών στους άνδρες εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, γενικά στον κλάδο της εκπαίδευσης ή ειδικά στον κλάδο της ειδικής αγωγής, προκειμένου να ενισχύσουν περαιτέρω τις αντιλήψεις τους για τα οφέλη της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση.

7.4 Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ο σημαντικότερος περιορισμός της παρούσας εργασίας πηγάζει από το δείγμα της έρευνας, ειδικότερα από το μέγεθος του δείγματος και τη μέθοδο επιλογής του. Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος, το τελευταίο αποτέλεσαν 103 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και ο τρόπος υπολογισμού του απαιτούμενου μεγέθους καθώς και ο βαθμός ανταπόκρισης στο ερωτηματολόγιο, διασφαλίζουν την αξιοπιστία των δεδομένων, άρα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω σχετικής έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεγαλύτερου μεγέθους. Με αυτόν τον τρόπο, θα καταστεί ασφαλέστερη η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίοι έχουν αναλάβει τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Όσον αφορά στη μέθοδο επιλογής του δείγματος, το τελευταίο επιλέχθηκε μέσω της μεθόδου δειγματοληψίας ευκολίας, η οποία αν και επιφέρει διάφορα οφέλη για τον ερευνητή, συνοδεύεται από τον κίνδυνο μεροληψίας. Ως εκ τούτου, προτείνεται να διεξαχθεί περαιτέρω σχετική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας το δείγμα θα επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, προκειμένου να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο, οι πιθανότητες μεροληψίας.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία εστίασε στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση, ενώ δεν ελήφθησαν υπόψη οι απόψεις και αντιλήψεις άλλων ενδιαφερομένων μερών, όπως οι σχολικοί διευθυντές ή/και οι γονείς των μαθητών με νοητική υστέρηση. Βάσει αυτού, θα παρουσιάζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διεξαγωγή περαιτέρω σχετικής έρευνας, η οποία θα εξέταζε παράλληλα

με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: (i) τις αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών σχετικά με τις δυσκολίες και προκλήσεις που παρουσιάζονται κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση και (ii) τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών με νοητική υστέρηση αναφορικά με τις θετικές επιδράσεις που επιφέρει στους μαθητές η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, θα υπήρχε η δυνατότητα διερεύνησης του βαθμού στον οποίον τα οφέλη που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνονται και από τους γονείς των μαθητών και αντίστοιχα, οι δυσκολίες που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνονται και από τους σχολικούς διευθυντές.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ahn, J. and Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art and self: intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), pp.279-289.
- Ainsworth, S., Prain, V. and Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333 (6046), pp.1096-1097.
- Al-Khateeb, M. and Bani Milhem, O. (2018). The effect of dramatized curricula on achievement and reducing attention distraction among students with math learning disabilities. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 14(4), pp.367-377.
- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y. and Baglama, B. (2017). An overview of arts education and reflections on special education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), pp.127-135.
- Alter-Muri, S.B. (2002). Viktor Lowenfeld revisited: a review of lowenfeld's preschematic, schematic and gang age stages. *American Journal of Art Therapy*, 40(3), pp.170-192.
- Altun, M. (2015). The use of drawing in language training and learning. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 5(4), pp.91-93.
- Al-Yahyai, F., Al-Zoubi, S., Bakkar, B., Al-Hadabi, B. et al. (2021). Effects of a special art education course on attitudes toward Omani learners with special needs. *International Journal of Higher Education*, 10(1), pp.191-200.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art and Design Education*, 22(1), pp.58-66.
- Areljung, S., Due, K., Ottander, C., Skoog, M. and Sundberg, B. (2021). Why and how teachers make use of drawing activities in early childhood science education. *International Journal of Science Education*, 43(13), pp.2127-2147.
- Balingit, M. (2016). Teachers are using theater and dance to teach math - and it's working. The Washington Post, [online], available at: https://www.washingtonpost.com/local/education/teachers-are-using-theater-and-dance-to-teach-math--and-its-working/2016/02/22/61f8dc0c-d68b-11e5-b195-2e29a4e13425_story.html [Accessed 4 October 2023].
- Beesley, J. and Melchers, L. (2016). The use of art to support students communication skills in a special education classroom. [online], available at: https://sites.evergreen.edu/politicalshakespeares/wp-content/uploads/sites/171/2016/03/LanaandJesse_FinalPaper.pdf [Accessed 24 May, 2024].
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), pp.287-302.
- Bullard, J. (2016). Creating environments for learning: birth to age eight. [online], available at: https://wyecplc.org/application/files/7915/9856/0264/Creating_Environments_for_Learning_Book_Study_Guide.pdf [Accessed 20 October 2023].

- Burkitt, E., Barrett, M. and Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterized topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(3), pp.445-455.
- Burkitt, E. and Sheppard, L. (2014). Children's colour use to portray themselves and others with happy, sad and mixed emotion. *Educational Psychology*, 34(2), pp.231-251.
- Burkitt, E., Tala, K. and Low, J. (2007). Finnish and English children's colour use to depict affectively characterized figures. *International Journal of Behavioral Development*, 31, pp.59-64.
- Burkitt, E. and Watling, D. (2015). How do children who understand mixed emotion represent them in freehand drawings of themselves and others? *Journal of Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, [online], available at: https://eprints.chi.ac.uk/id/eprint/1577/1/Burkitt_Watling_Educational_Psychology.pdf [Accessed 18 October, 2023].
- Clay, R. (2004). No more Mickey Mouse design: child's environments require unique considerations. *ASID ICON*, pp.43-47.
- Cox, M. (2005). Intention and meaning in young children's drawings. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), pp.115-125.
- Danish, J.A. and Phelps, D. (2011). Representational practices by the numbers: How kindergarten and first-grade students create, evaluate and modify their science representations. *International Journal of Science Education*, 33(15), pp.2069-2094.
- Davis, J.H. (2008). *Why our schools need the arts*. (eds), New York, NY: Teachers College Press.
- Deguarda, J. (2018). Young children's drawings: a methodological tool for data analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2), pp.1-18.
- Drake, E.J. (2023). How children can use drawing to regulate their emotions. *Theory Into Practice*, 62(2), pp.181-192.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), pp.6-10.
- Efland, A. (2004). The entwined nature of the aesthetic: a discourse on visual culture. *Studies in Art Education*, 45(3), pp.234-251.
- Eisner, E.W. (1999). Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), pp.145-159.
- Eisner, E.W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), pp.4-16.
- Erim, G. and Caferoglu, M. (2017). Determining the motor skills development of mentally retarded children through the contribution of visual arts. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), pp.1300-1307.
- Farokhi, M. (2011). Art therapy in humanistic psychiatry? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, pp.2088-2092 [online], available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811022312> [Accessed 14 October 2023].

- Fernandes, A.M., Wammes, D.J. and Meade, E.M. (2018). The surprisingly powerful influence of drawing on memory. *Association of Psychological Science*, 27(5), pp.1-7.
- Fisher, A., Godwin, K. and Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children when too much of a good thing may be bad. *Psychological Science*, 25(7), pp.1362-1370.
- Flohr, J.W. (2010). Best practices for young children's music education: Guidance from brain research. *General Music Today*, 23(2), pp.13-19.
- Friedman, A. (2018). To "read" and "write" pictures in early childhood: multimodal visual literacy through Israeli children's digital photography. *Journal of Children and Media*, 12(3), pp.312-328.
- Gaines, K. (2008). Brain compatible learning environments for students with autism spectrum disorders. *Texas Tech University Libraries* [online], available at: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/85621> [Accessed 17 October, 2023].
- Gaines, K. and Curry, Z. (2011). The inclusive classroom: the effects of color on learning and behavior. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 29(1), [online], available at: https://www.academia.edu/83595969/The_Inclusive_Classroom_The_Effects_of_Color_on_Learning_and_Behavior [Accessed 23 October, 2023].
- Ghasemzadeh, S., Amini, S. and Norouzi, R. (2020). Effect of motivational painting training on aggressive behavior of students with intellectual disability. *Journal of Exceptional Children*, 20(1), pp.45-56.
- Gnambs, T., Appel, M. and Kaspar, K. (2015). The effect of the color red on encoding and retrieval of declarative knowledge. *Learning and Individual Differences*, 42, pp.90-96.
- Godwin, K. and Fisher, A. (2011). Allocation of attention in classroom environments: consequences for learning. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 33(33)m [online], available at: <https://escholarship.org/content/qt15c4w7zg/qt15c4w7zg.pdf> [Accessed 19 October 2023].
- Greene, P.J., Kisida, B., Bogulski, A.C., Kraybill, A., Hitt, C. and Bowen, H.D. (2014). Arts education matters: we know, we measured it. *EducationWeek*, [online], available at: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-arts-education-matters-we-know-we-measured-it/2014/12> [Accessed 4 October 2023].
- Hall, E. (2009). Mixed messages: the role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), pp.179-190.
- Hall, E. (2010). Identity in young children's drawings: power, agency, control and transformation. In *Play and Learning in the Early Years* (eds), P. Broadhead, J. Howard and E. Wood, 1, pp.95-112. London: Sage.
- Hardiman, M.M., JohnBull, M.R., Carran, T.D. and Shelton, A. (2019). The effects of arts-integrated instruction on memory for science content. *Trends in Neuroscience and Education*, 14, pp.25-32.

- Harloff, F.D. (2011). The impact of integrated arts instruction on student achievement of fourth grade urban students in English language arts and mathematics. *Fisher Digital Publications*, [online], available at: https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=education_etd [Accessed 5 October 2023].
- Hartle, C.L., Pinciotti, P. and Gorton, L.R. (2015). ArtsIN: Arts integration and infusion framework. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), pp.289-298.
- Hashemian, P. and Jarahi, L. (2014). Effect of painting therapy on aggression in educable intellectually disabled students. *Psychology*, 5, pp.2058-2063.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. and Sheridan, K.M. (2015). *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. (eds), New York, NY: Teachers College Press.
- Hidayetoglu, M., Yildirim, K. and Akalin, A. (2012). The effects of color and light on indoor way findings and the evaluation of the perceived environment. *Journal of Environmental Psychology*, 32(1), pp.50-58.
- Hogan, J. and Winner, E. (2019). Habits of mind as a framework for assessment in music education, in *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*. (eds), D.J. Elliott, M. Silverman and G.E. McPherson. Oxford University Press.
- Holochwost, J.S., Goldstein, R.T. and Palmer Wolf, D. (2021). Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development. *Frontiers in Psychology*, 12:624712, [online], available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.624712/full> [Accessed 2 October 2023].
- Jensen, E. (2001). *Arts With the Brain in Mind*. (eds), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joh, A. and Spivey, L. (2012). Colorful success: preschoolers' use of perceptual color cues to solve a spatial reasoning problem. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), pp.523-534.
- Jolley, R.P. (2010). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. (eds), West Sussex, UK: Blackwell.
- Klass, P. (2019). Using arts education to help other lesson stick. *The New York Times*, [online], available at: <https://www.nytimes.com/2019/03/04/well/family/using-arts-education-to-help-other-lessons-stick.html> [Accessed 5 October 2023].
- Kurnaz, A., Meric, A. and Pursun, T. (2022). An investigation of color preferences of students with special needs. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), [online], available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1363978.pdf> [Accessed 18 October, 2023].
- Kurniawati, A. and Hastuti, W. (2019). Finger painting towards fine motor skill intellectual disability. International Conference on Special Education In Southeast Region (ICSAR), 9th Series.
- Lloyd, K. (2017). Benefits of art education: a review of the literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), [online], available at: <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6/> [Accessed 25 May, 2024].

- Lummis, W.G. and Morris, E.J. (2014). The importance of positive arts experiences and self-efficacy in pre-service primary teacher education. AARE-NZARE Conference, Brisbane 2014, [online], available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596759.pdf> [Accessed 6 October 2023].
- Machon, A. (2013). *Children's Drawings: The Genesis and Nature of Graphic Representation: A Developmental Study*. (eds), Spain: Fibulas Publisher.
- Mackenzie, N. and Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), pp.22-29. [online], available at: <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8879611/52572postpub.pdf> [Accessed 10 October 2023].
- Malcolm, W. and Vogt, P. (2011). *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*. (1st eds), SAGE Publications Ltd.
- Melnick, A.S., Witmer, T.J. and Strickland, J.M. (2011). Cognition and student learning through the arts. *Arts Education Policy Review*, 112(3), pp.154-162.
- OECD (2010). The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow. [online], available at: <https://www.oecd.org/sti/inno/theoecdinnovationstrategygettingaheadstartontomorrow.htm> [Accessed 6 October 2023].
- OECD (2012). Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies. [online], available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en [Accessed 5 October 2023].
- Ogden, H.C., DeLuca, C. and Searle, M. (2010). Authentic arts-based learning in teacher education: a musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), pp.367-383.
- Penketh, C. (2017). Children see before they speak: An exploration of ableism in art education. *Disability and Society*, 32(1), pp.110-127.
- Pitchford, N. and Mullen, K. (2005). The role of perception, language and preference in the developmental acquisition of basic color terms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4), pp.273-302.
- Pope, D., Butler, H. and Qualter, P. (2012). Emotional understanding and color-emotion associations in children aged 7-8 years. *Child Development Research*, [online], available at: <https://www.hindawi.com/journals/cdr/2012/975670/> [Accessed 20 October 2023].
- Posner, M., Rothbart, M.K., Sheese, B.E. and Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In C. Asbury and B. Rich (eds.), *Learning, arts and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, pp.1-10. New York, NY: Dana Press.
- Punzalan, F.J. (2018). The impact of visual arts in students' academic performance. *International Journal of Education and Research*, 6(7), pp.121-130.
- Quillin, K. and Thomas, S. (2015). Drawing to learn: A framework for using drawings to promote model-based reasoning in biology. *CBE – Life Sciences Education*, 14, pp.1-6.

- Regev, D. and Yatziv, L. (2018). Effectiveness of art therapy with adult clients in 2018 – what progress has been made? *Frontiers in Psychology*, 9, pp.1-9.
- Saldana, C. (2016). Children with disabilities: constructing metaphors and meanings through art. *International Journal of Special Education*, 31(1), pp.88-96.
- Salderay, B. (2015). The situation of art education for disabled people in a new visual age. *Global Journal of Arts Education*, 5(1), pp.16-24.
- Schweizer, C., Knorth, E. and Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on “what works”. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), pp.577-593.
- Shechtman, R. and Freilich, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), pp.97-105.
- Sjoqvist, A., Goransson, K., Bengtsson, K. and Hansson, S. (2020). The arts: a precious part of special education? How principals value and organize arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, pp.454-468. [online], available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1764809> [Accessed 28 November, 2023].
- Slotnick, S.D., Thompson, W.L. and Kosslyn, S.M. (2012). Visual memory and visual mental imagery recruit common control and sensory regions of the brain. *Cognitive Neuroscience*, 3(1), pp.14-20.
- Stephenson, J. (2007). The effect of color on the recognition and use of line drawings by children with severe intellectual disabilities. *Augmentive and Alternative Communication*, 23(1), pp.44-55.
- Stern-Ellran, K., Zilcha-Mano, S., Sebba, R. and Binnun, N. (2016). Disruptive effects of colorful vs non-colorful play area on structured play – a pilot study with preschoolers. *Frontiers in Psychology*, [online], available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5083879/> [Accessed 19 October, 2023].
- Uzuboylu, H. and Evram, G. (2017). Understanding children’s paintings in psychological counselling with children. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(3), pp.449-463.
- Wood, E. and Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education*, 19(3-4), pp.267-281.
- Wu, S.P., Van Veen, B. and Rau, A.M. (2020). How drawing prompts can increase cognitive engagement in an active learning engineering course. *American Society for Engineering Education*, [online], available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616374.pdf> [Accessed 10 October, 2023].
- Zakaria, Z.M., Yunus, F. and Mohamed, S. (2021). Drawing activities engage preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), pp.18-27.

Zentner, M. (2001). Preferences for colours and colour-emotion combinations in early childhood.
Developmental Science, 4(4), pp.389-398.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της χρήσης της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση, να συλλέξει δεδομένα σχετικά με τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων από τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το πλαίσιο και να συσχετίσει τα παραπάνω με το δημογραφικό κι επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Όλες οι πληροφορίες που θα αντληθούν μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι εμπιστευτικές, θα παραμείνουν απόρρητες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της εργασίας. Στα πλαίσια της έρευνας, δε θα συλλεχθούν πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν προσωπικά.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να τη διακόψετε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε, πριν την ολοκλήρωσή της.

Για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε στα εξής στοιχεία:

Οικονομοπούλου Ευγενία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Τηλ: 6949910107

Email: oma2123omatl@go.uop.gr

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

(Παρακαλώ, επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση)

Η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση:

		1 = Διαφωνώ απόλυτα	2 = Διαφωνώ	3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	4 = Συμφωνώ	5 = Συμφωνώ απόλυτα
1	Προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των μαθητών					
2	Συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών					
3	Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών					
4	Συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, μέσω των δικών τους ικανοτήτων					
5	Καθιστά περισσότερο ευχάριστα τα θεωρητικά σχολικά μαθήματα					
6	Αυξάνει τις ευκαιρίες των μαθητών για συνεργασία					
7	Διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών					
8	Συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της περιέργειας των μαθητών					
9	Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των μαθητών					
10	Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης πρωτοβουλιών των μαθητών					
11	Βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητες προγραμματισμού, αξιολόγησης και δημιουργίας αναφορών, μέσω των καλλιτεχνικών διαδικασιών					

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

12	Χρησιμοποιείτε τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
13	Εάν απαντήσατε όχι στην ερώτηση 12, για ποιο λόγο δε χρησιμοποιείτε τη ζωγραφική και τα χρώματα στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;	<input type="checkbox"/> Δεν είναι αποτελεσματικές μέθοδοι <input type="checkbox"/> Δε διαθέτω τα απαιτούμενα μέσα <input type="checkbox"/> Άλλο:.....

14	Ποια είναι τα οφέλη που προσφέρει η χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;
15	Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά τη χρήση της ζωγραφικής και των χρωμάτων στη διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση;
ΕΝΟΤΗΤΑ Γ': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
16	Ποιο είναι το φύλο σας; <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/> Άνδρας	
17	Ποια είναι η ηλικία σας; <input type="checkbox"/> 25 – 30 ετών <input type="checkbox"/> 31 – 40 ετών <input type="checkbox"/> 41 – 50 ετών <input type="checkbox"/> > 50 ετών	
18	Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο; <input type="checkbox"/> Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. <input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών <input type="checkbox"/> Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	
19	Πόσα έτη έχετε προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός; <input type="checkbox"/> 0 – 5 έτη <input type="checkbox"/> 6 – 10 έτη <input type="checkbox"/> 11 – 20 έτη <input type="checkbox"/> > 20 έτη	
20	Πόσα έτη έχετε προϋπηρεσία στον κλάδο της ειδικής αγωγής; <input type="checkbox"/> 0 – 5 έτη <input type="checkbox"/> 6 – 10 έτη <input type="checkbox"/> 11 – 20 έτη <input type="checkbox"/> > 20 έτη	
21	Ποιος είναι ο φορέας εργασίας σας; <input type="checkbox"/> Δημόσιο σχολείο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό σχολείο	
22	Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή; <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	
23	Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	

<input type="checkbox"/> Ναι
<input type="checkbox"/> Όχι